



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

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

**Дифференцированный подход к коррекции звуко-слоговой структуры
слова у детей с ОНР (III уровень)**

Выпускная квалификационная работа по направлению

44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование

Направленность программы магистратуры

«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями речи»

Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:

41,16 % авторского текста
Работа рецензия к защите
рекомендована/не рекомендована
«18» 10 2023 г. ч. 2
зав. кафедрой СПП и ПМ
Дружинина Лилия Александровна

Выполнила:

Студентка группы ЗФ-306-173-2-1
Пестова Галина Александровна

Научный руководитель:

Кандидат педагогических наук, доцент
Щербак Светлана Геннадьевна

Челябинск
2024

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА К КОРРЕКЦИИ ЗВУКО-СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВЕНЬ).....	7
1.1 Дифференцированный подход к коррекции речевых нарушений.....	7
1.2 Онтогенетические закономерности в становлении звуко-слоговой структуры слова	12
1.3 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с общим недоразвитием речи (III уровень).....	20
1.4 Характеристика звуко-слоговой структуры слова у детей с общим недоразвитием речи (III уровень).....	25
Выводы по первой главе	33
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ЗВУКО-СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВЕНЬ).....	34
2.1 Организация и методика диагностики звуко-слоговой структуры слова у детей с общим недоразвитием речи (III уровень).....	34
2.2 Результаты изучения звуко-слоговой структуры слова у детей с общим недоразвитием речи (III уровень).....	38
Выводы по второй главе	55
ГЛАВА 3. РЕАЛИЗАЦИЯ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА К КОРРЕКЦИИ ЗВУКО-СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВЕНЬ).....	57
3.1 Содержание логопедической работы по коррекции звуко-слоговой структуры слова у детей с общим недоразвитием речи (III уровень).....	57
3.2 Анализ результатов контрольного эксперимента.....	66
Выводы по третьей главе	79
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	81
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	84
ПРИЛОЖЕНИЕ	91

ВВЕДЕНИЕ

В Федеральном государственном образовательном стандарте для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) одним из предъявляемых требований к результатам логопедической работы по преодолению нарушений устной речи, профилактике нарушений чтения и письма является «умение правильно воспроизводить различной сложности звуко-слоговую структуру слов как изолированных, так и в условиях контекста». Таким образом, работа по преодолению нарушений слоговой структуры слова заявлена в качестве приоритетного направления на государственном уровне.

Актуальность исследования заключается в том, что с каждым годом растет количество детей с общим недоразвитием речи (ОНР). Данный вид нарушения у детей с нормальным слухом и сохранным интеллектом представляет собой специфическое проявление речевой аномалии, при котором нарушено или отстает от нормы формирование основных компонентов речевой системы: лексики, грамматики, фонетики. У большинства из этих детей в той или иной степени присутствует нарушения звуко-слоговой структуры слова, которое признано ведущим и стойким в структуре речевого дефекта детей с ОНР. Нарушения звуко-слоговой структуры слова удерживаются в речи детей с ОНР дольше, чем недостатки произношения отдельных звуков.

Проблемой нарушения звуко-слоговой структуры слова у детей занимались такие исследователи, как А.К. Маркова, С.Е. Большакова, О.И. Крупенчук, З.Е. Агронович, Г.В. Бабина, Н.Ю. Шарипова, Н.С. Жукова, Е.Ф. Мастюкова, Т.Б. Филичева и др.

Основы коррекционно-развивающей работы для детей с ОНР представлены в работах Р.Е. Левиной, Л.Ф. Спировой, Н.А. Никашиной, Г.В. Чиркиной, Т.Б. Филичевой, А.В. Ястребовой. Работы Л.Б. Есечко, В.А. Ковшикова, Н.Н. Трауготт, О.Н. Усановой, С.Н. Шаховской и других

показывают закономерности становления звуко-слоговой структуры слова в речи детей с нормальным развитием речи и наиболее типичные случаи нарушений звуко-слоговой структуры у детей с ОНР.

Одним из основных подходов к определению содержания коррекционно-педагогической работы является дифференцированный подход. Понимание структуры речевого дефекта, механизма нарушения речевых процессов при разных формах речевой патологии обуславливает правильный выбор направлений и методов работы.

На основании выше изложенного, тема настоящего исследования определена как: «Дифференцированный подход к коррекции звуко-слоговой структуры слова у детей с ОНР (III уровень)».

Объект – процесс формирования звуко-слоговой структуры слова у детей с ОНР (III уровень).

Предмет – дифференцированный подход к коррекции звуко-слоговой структуры слова у детей с ОНР (III уровень).

Цель – теоретически изучить и экспериментально доказать эффективность дифференцированного подхода к коррекции звуко-слоговой структуры слова у детей с ОНР (III уровень).

Гипотеза исследования: у детей с ОНР (III уровень) наблюдаются нарушения звуко-слоговой структуры слова, которые могут быть скорректированы с помощью реализации дифференцированного подхода, если будут созданы оптимальные условия образовательного процесса с учетом возрастных особенностей и структуры дефекта при ОНР (III уровень), а также подобрано содержание логопедической работы, включающей применение различных методов и приемов коррекции звуко-слоговой структуры слова у детей с ОНР (III уровень).

Задачи:

1. Изучить и проанализировать научную литературу по проблеме исследования;
2. Выявить особенности формирования звуко-слоговой структуры

слова у детей с ОНР (III уровень);

3. Реализовать дифференцированный подход к коррекции звуко-слоговой структуры слова у детей с ОНР (III уровень).

Методы исследования:

– теоретические – анализ литературы, сравнение данных констатирующего и контрольного эксперимента, обобщение результатов исследования и фиксирование полученных данных по проблеме исследования;

– эмпирические – эксперимент; наблюдение; беседа; методы логопедического обследования.

Методологической и теоретической основой исследования явились положения общей и специальной педагогики, психологии, языкознания и логопедии о языке, как важнейшем средстве общения и познания, его связях с неречевыми процессами; о понимании речи, как сложной функциональной системы, структурные компоненты которой находятся в тесном взаимодействии (Л.С. Выготский, Р.Е. Левина и др.); о сущности слога, как минимальной единице речи (А.Г. Зубкова, А.А. Реформатский и др.); а также теория функциональных систем П.К. Анохина; теория центральной организации движений и устной речи (Н.А. Бернштейн, А.Р. Лурия); современные положения о закономерностях протекания речевого онтогенеза (Е.Н. Винарская, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев и др.).

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что обосновано применение дифференцированного подхода к коррекции звуко-слоговой структуры слова при ОНР (III уровень). Определены содержательные, организационно-педагогические аспекты формирования звуко-слоговой структуры слова у детей с ОНР (III уровень).

Разработаны методы и приемы, направления логопедической работы, обеспечивающие эффективность применения дифференцированного подхода в коррекции звуко-слоговой структуры слова при ОНР (III уровень). Практическая значимость заключается в том, что экспериментально

обосновано применение дифференцированного подхода к коррекции звуко-слоговой структуры слова при ОНР (III уровень). Определены содержательные, организационно-педагогические аспекты формирования звуко-слоговой структуры слова у детей с ОНР (III уровень).

Разработано содержание логопедической работы, обеспечивающее эффективность применения дифференцированного подхода в коррекции звуко-слоговой структуры слова при ОНР (III уровень).

Экспериментальная работа проводилась на базе МБДОУ «ДС № 12 г. Челябинска». В исследовании приняли участие 20 дошкольников (6 – 7 лет) групп компенсирующей направленности детей с тяжелыми нарушениями речи. У всех детей отмечается ОНР (III уровень), по клинико-педагогической классификации у 10 детей – стертая дизартрия, у 10 – моторная алалия.

Организация исследования осуществлялась в течении 2021 – 2023 г.

Первый этап теоретический (январь – август 2021 г.) – осуществлялся анализ литературы по логопедии, психологии, педагогике, специальной педагогике; определены теоретические основы, цель, предмет, гипотеза, разработаны методы и приемы дифференцированного подхода к коррекции звуко-слоговой структуры слова у детей с ОНР (III уровень).

Второй этап экспериментальный (сентябрь 2021 г. – апрель 2022 г.) – отслеживались ход и результаты экспериментальной работы, осуществлялось применение дифференцированного подхода к коррекции звуко-слоговой структуры слова у детей с ОНР (III уровень).

Третий этап обобщающий (май 2022 г. – декабрь 2023 г.) – обобщение и описание результатов экспериментальной работы, сформулированы выводы, оформлены материалы исследования.

Структура дипломной работы: введение, три главы, выводы по главам, список использованных источников, заключение и приложение.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА К КОРРЕКЦИИ ЗВУКО-СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВЕНЬ)

1.1 Дифференцированный подход к коррекции речевых нарушений

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС) на каждом возрастном этапе ставит перед педагогами задачу – создать благоприятные условия для развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и способностями, т.е. индивидуализировать образовательный процесс в отношении каждого воспитанника. Одним из походов, позволяющему реализовать данную задачу результативно, и обеспечить равные стартовые возможности для дошкольников к обучению в школе является дифференцированный подход в обучении [53, с. 23].

Дифференциация (в переводе с латинского «difference») означает разделение, расслоение целого на различные части, формы, ступени. Сущность дифференцированного подхода заключается в организации образовательного процесса с учетом возрастных особенностей, в создании оптимальных условий для эффективной деятельности всех детей, в построении содержания, методов, форм обучения, максимально учитывающих возрастные и индивидуальные особенности детей [29 с. 78].

Л.В. Занков был одним из первых педагогов, кто начал работу над «повышением эффекта развивающего обучения для каждого ребенка». Главным параметром дифференциации обучения и основанием индивидуального подхода к ребенку в этой детском саду являлся уровень успешности овладения учебным материалом. Данный подход требовал существенных изменений в организации формы обучения: одновременной работы педагога с разными группами обучающихся, разработки заданий различной степени сложности, использования разных критериев оценок. Однако данная дифференциация ограничена лишь одним параметром

различий детей и могла удовлетворить потребности ребенка в комфортном положении в классе и доступном ему темпе продвижения в учебном материале [49, с. 46].

В современной педагогической литературе широкое распространение получили по отношению к «дифференциации» термины: «дифференцированное обучение», «дифференцированный подход», «уровневая дифференциация», «профильная дифференциация», «индивидуализация обучения», «индивидуальный подход» и другие. Несмотря на наличие сравнительно обширной литературы, посвященной проблеме дифференциации и индивидуализации обучения, и богатого многолетнего опыта исследовательской и практической работы по этим проблемам, нельзя не отметить отсутствия единства и ясности даже в толковании этих терминов [60].

В трудах Ю.К. Бабанского, М.А. Мельникова, И.С. Якиманской дифференциация трактуется в основном, как особая форма организации обучения и организации коммуникации педагога с учетом индивидуально-психологических особенностей воспитанников. Дифференциация связывается с такой организацией коррекционно-развивающего процесса, которая характеризуется вариативностью содержания, методов и интенсивности обучения (С.И. Зубов, Л.Н. Калашникова, Т.П. Михиевич, А.А. Попова и др.)

Е.А. Певцова, И. Унт рассматривают дифференциацию как процесс, направленный на развитие способностей, интересов дошкольников, на выявление их творческих возможностей. При этом происходит разделение учебных планов, программ по различным направлениям научного знания и деятельности человека. И.М. Чередов видит в дифференциации способ оптимального сочетания фронтальной, групповой и индивидуальной организации учебного процесса. Е.А. Бондаревская, О.Е. Лебедев, К.Н. Мешалкина, В.И. Панов, И.С. Якиманская подчеркивают, что ведущей функцией дифференциации является обеспечение каждого ребенка

максимальными возможными условиями гармоничного развития на основе выбора содержания образования и создания благоприятных условий в социальном окружении [52].

В работах М.Д. Виноградовой, В.А. Кольцовой, Х.Й. Лийметс, А.В. Мудрика, Г.И. Щукиной дифференциация рассматривается как важнейший фактор развития познавательной активности обучаемых на основе развития их интереса и познавательных потребностей.

В методическом аспекте проблема дифференциации обучения рассматривается в работах Ю.И. Дика, В.М. Монахова, А.А. Кузнецова, М.В. Рыжакова, С.А. Бешенкова, Г.В. Дорофеева, Н.Н. Петровой, В.В. Фирсова, В.А. Орлова, С.Б. Суворовой, Л.В. Кузнецовой и др. Дифференциация обучения в этих исследованиях понимается как организация и методика обучения, «при которой каждый ребенок, овладевая некоторым минимумом общеобразовательной подготовки, являющейся общезначимой и обеспечивающей возможность адаптации в постоянно изменяющихся жизненных условиях, получает право и гарантированную возможность уделять преимущественное внимание тем направлениям, которые в наибольшей степени отвечают его склонностям» [48].

На основе изучения и анализа педагогической литературы о дифференциации в образовательной системе можно систематизировать содержание данных понятий:

– индивидуализация обучения предполагает собой дифференциацию учебного материала, разработку систем заданий различного уровня трудности и объёма, разработку системы мероприятий по организации процесса обучения в конкретных учебных группах; учитывающей индивидуальные особенности каждого ребенка, а, следовательно, понятия «внутренняя дифференциация» и «индивидуализация» по существу тождественны;

– использование дифференциации в процессе обучения создает возможности для развития творческой целенаправленной личности,

осознающей конечную цель и задачи обучения; для повышения активности и усиления мотивации учения; формирует прогрессивное педагогическое мышление;

- одной из важнейших основ индивидуализации и дифференциации в обучении является учёт психофизических особенностей детей;

- основной целью индивидуализации и дифференциации является сохранение и дальнейшее развитие индивидуальности ребёнка;

- реализуя дифференцированный подход в обучении, педагог должен опираться на типологию, отвечающую следующим требованиям: быть единой для всех групп детей, показывать динамику перехода ребенка из одной группы в другую, педагог должен иметь возможность видеть рост ребенка и учитывать его, представлять возможность выбрать систему работы с каждой из групп детей.

С психолого-педагогических позиций цель дифференциации – индивидуализация обучения, основанная на создании оптимальных условий для выявления и учета в обучении склонностей, развития интересов, потребностей и способностей каждого ребенка.

Цели индивидуализации:

- учет индивидуальных различий для лучшей реализации общих, единых для всех целей обучения;

- воспитание индивидуальности с целью противодействия нивелирования личности.

С социальной точки зрения цель дифференциации – целенаправленное воздействие на формирование творческого, интеллектуального, профессионального потенциала общества, вызываемого на современном этапе развития общества стремлением к наиболее полному и рациональному использованию возможностей каждого члена общества в его взаимоотношениях с социумом [33, с 56].

С дидактической точки зрения цель дифференциации – решение назревших проблем системы образования путем создания новой

методической системы дифференцированного подхода к воспитанникам, основанной на принципиально иной мотивационной основе.

Дифференциацию можно рассматривать с нескольких точек зрения: процесса обучения (отбор форм, методов и приемов обучения); содержания образования (создание учебных планов, программ, учебной литературы и составления заданий, предъявляемых детям); построения системы образования (формирование различных типов групп).

К основным этапам дифференцированного подхода в коррекции речевых нарушений считается:

1. Изучение индивидуальных особенностей воспитанников – и физических (здоровья), и психологических, и личностных. В том числе особенностей мыслительной деятельности, и даже условий жизни в семье. В связи с этим вспоминаются слова К.Д. Ушинского: «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде всего узнать его тоже во всех отношениях» [46, с. 10].

2. Выделение отдельных групп детей, отличающихся: различным уровнем усвоения материала на данный момент; уровнем работоспособности и темпом работы; особенностями восприятия, памяти, мышления; уравновешенностью процессов возбуждения и торможения.

3. Составление или подбор дифференцированных заданий, включающие различные приёмы, которые помогают детям самостоятельно справиться с заданием, или связанных с увеличением объёма и сложности задания.

4. Постоянный контроль за результатами работы детей, в соответствии с которыми изменяется характер дифференцированных заданий.

В отношении дошкольных образовательных учреждений проводится большая работа по развитию и коррекции речи детей. Однако, многие из традиционных методик разработаны исходя из речевой нормы (в то время как количество детей с различными речевыми отклонениями увеличивается

год от года), в них учитываются возрастные особенности развития речи и не принимаются во внимание индивидуальные проявления и дефекты речевого развития каждого ребенка.

По мнению, М.Д. Виноградовой необходим особый подход для развития речи дошкольников, позволяющий формировать, выявлять, развивать и закреплять интересы дошкольников в образовательном процессе с учетом их неоднородности по степени развитости, направленности и устойчивости, позволяющий выполнить социальный заказ их родителей, т.е. качественную подготовку ребенка к школе [45, с.78].

Таким образом, сущность дифференцированного подхода состоит в:

- учете индивидуально-типологических особенностей личности: интересов, психофизиологических особенностей, способностей, уровня обученности. Неразвитые способности учитываются и развиваются до необходимого уровня;

- делении на группы. Учитывается уровень интеллектуального развития, тип мышления, темперамент, интересы и склонности;

- различном построении процесса обучения в выделенных группах. Обучение должно быть адаптировано к особенностям и уровню различных групп, а также должно постоянно подвергаться изменениям.

1.2 Онтогенетические закономерности в становлении звуко-слоговой структуры слова

В работах ведущих отечественных ученых прослеживается тенденция от раздробленного использования понятий «звуковая структура слова» и «слоговая структура слова» (И.А. Сикорский, Н.Х. Швачкин, А.Н. Гвоздев и др.) к более общему термину «звуко-слоговая структура слова» (Н.И. Жинкин, А.К. Маркова).

Звук – это наименьшая произносительная единица, соответствующая одной артикуляции. Все звуки речи делятся на гласные и согласные. Подобное отличие основывается на акустических и артикуляционных

признаках. Звуковой строй языка изучает фонетика. Звуко-слоговая слова имеет две стороны: с одной стороны, она предполагает фонематический слух (способность узнавать и различать звуки), а с другой стороны – умение правильно произносить звуки родного языка (А.А. Леонтьев) [24, с.67].

Слог – это часть фонетического слова, состоящая из одного или нескольких звуков, произносимых одним толчком выдыхаемого воздуха. Слог – отрезок речи, соответствующий чередованию нагнетания и разрядки мускульного напряжения речевого аппарата (Л.В. Шерба, Теория пульсации). Слог характеризуется, как последовательность речевых движений, которая образуется одним дыхательным толчком (Р. Стетсон) или является результатом одной управляющей команды (Л.А. Чистович). В соответствии с сонорной теорией (О. Есперсен) слог – отрезок с вершиной сонорности и менее сонорным окружением, волна нарастания и ослабления звучности (Р.И. Аванесов). Центром слова является ударный слог, он характеризуется наибольшей силой, четкостью и длительностью произнесения его гласной [40].

Также необходимо отметить, что дифференцируют понятие «звуко-слоговая структура слова» на понятия «звуковая структура слова» и «слоговая структура слова». Такое разделение понятий идет от наблюдений И.А. Сикорского, который условно разделил всех детей на «звуковых» и «слоговых». Такого же мнения придерживаются Н.Х. Швачкин, А.Н. Гвоздев и др. Однако, Н.И. Жинкин в своих работах находит единство звуковой и слоговой структур. С одной стороны, вне слога не может быть произнесен ни один звук речи и без него не может образоваться ни одна языковая единица. Вместе с тем звуки, синтезируясь в слоговом составе, обеспечивают не только узнавание слов, но и облегчают сцепление самих слогов путем слияния.

Взаимосвязь и взаимопроникновение звукового и слогового состава слова показана и первом фундаментальном исследовании процесса формирования слоговой структуры слова в работах А.К. Марковой.

По мнению А.К. Марковой, слоговая структура слова – это умение чередовать ударные и безударные слоги различной организации. Слоговая структура слова представляет собой кинетическую артикуляционную программу – некую структуру, которая лежит в основе образования плавных, протекающих во времени двигательных навыков. На усвоение этой программы влияют компоненты самой слоговой структуры слова: ударность, последовательность, структура, количество слогов [44, с. 60].

А.К. Маркова выявила два направления усложнения произносимого слова: это переход от односложных слов к многосложным и переход от слова с одинаковыми слогами к словам с разными слогами. В период овладения синтаксической стороной речи продолжается развитие слоговой структуры слова.

А.К. Маркова установила связь между развитием слоговой структуры и формированием предложения. Ребенок начинает произносить предложения из трех и более слогов раньше, чем трехсложные слова. Появление предложений из четырех и более слогов предшествует возникновению четырехсложных слов. До этого многосложные слова сокращаются. Процесс усвоения слоговой структуры предложения идет очень интенсивно в 2 – 2,5 года, после 2,5 лет сокращение слогового состава крайне редкое явление [38, с. 90]. Однако, по наблюдениям А.К. Марковой, не все многосложные слова проходят через стадию сокращенного произношения. Многие слова ребенок может сразу воспроизводить в полном слоговом составе. Это свидетельствует о том, что приобретаемые ребенком навыки с высокой скоростью переносятся с одних слов на другие, а также о высокой степени обобщения двигательных и слуховых умений и навыков ребенка с нормальным речевым развитием.

А.К. Маркова обращает внимание на то, что после того, как у ребенка в речи появляется новое слово, он в течение определенного количества времени постоянно возвращается к нему, произносит,

приближаясь к правильному варианту [44].

А.К. Маркова выделяет следующие типы слоговой структуры слова, представленные в таблице 1.

Таблица 1 – Типы слов (по А.К. Марковой)

Типы слогов	Описание
1 класс	двусложные слова из открытых слогов (вата, коза)
2 класс	трёхсложные слова из открытых слогов (малина, машина)
3 класс	односложные слова (сок, мак)
4 класс	двусложные слова с одним закрытым слогом (диван, лимон)
5 класс	двусложные слова со стечением согласных в середине слова (банка, ветка)
6 класс	двусложные слова с закрытым слогом и стечением согласных (компот, альбом)
7 класс	трёхсложные слова с закрытым слогом (барабан, бегемот)
8 класс	трёхсложные слова со стечением согласных (ботинки, комната)
9 класс	трёхсложные слова со стечением согласных и закрытым слогом (карандаш, автобус)
10 класс	трёхсложные слова с двумя стечениями согласных (матрешка, игрушка)
11 класс	односложные слова со стечением согласных в начале или конце слова (стол, лист)
12 класс	двусложные слова с двумя стечениями (звезда, гнездо)
13 класс	четырёхсложные слова из открытых слогов (черепашка, рукавица)

А.Н. Гвоздев говорил, что в первую очередь, при передаче детьми звукового состава слов, нужно смотреть на то, как у них формируется слоговая структура слова. Это влияет на усвоение различных сочетаний звуков. А.Н. Гвоздев, отмечал, что слоговая структура русских слов, имеет некоторые особенности. Эти особенности проявляются в том, что безударные слоги имеют различную силу. В процессе овладения слоговой структурой дети из целого слова сначала воспроизведут ударный слог, затем первый предударный и, наконец, слабые безударные слоги [20].

А.Н. Гвоздев считает, что сравнительная сила слогов является главной причиной, влияющей на сохранение одних слогов в слове и на пропуск

других [21, с. 16].

В основной массе у каждого слова есть два и более слогов, каждое слово имеет центральную часть – ударный слог. Ударный слог является центром слова и обладает выразительностью, силой произношения, в отличие от безударных слогов, присоединяющихся к нему и обладающих наименьшей внятностью произношения.

Процесс освоения звуко-слоговой структуры слова и её отдельных компонентов протекает постепенно. Обычно, дети с нормальным речевым онтогенезом испытывают определенные трудности при её овладении. Но в норме считается, что нарушения звуко-слоговой структуры слова временная стадия, которая к завершению преддошкольного периода преодолевается (В.И. Бельтюков, А.Н. Гвоздев, А.К. Маркова, С.Н. Цейтлин). Исходя из схемы системного развития нормальной детской речи, составленной Н.С. Жуковой с использованием материалов А.Н. Гвоздева, формирование звуко-слоговой структуры слов происходит по следующим этапам [20]:

1 г. 3 мес. – 1 г. 8 мес. – ребёнок часто воспроизводит один слог услышанного слова (ударный) или два одинаковых слога: га-га, ту-ту;

1 г. 8 мес. – 1 г. 10 мес. – воспроизводятся 2-сложные слова; в 3-сложных словах часто опускается один из слогов: мако (молоко);

1 г. 10 мес. – 2 г. 1 мес. – в 3-сложных словах иногда всё ещё опускается слог, чаще предударный: кусу (укушу); может сокращаться количество слогов в 4-сложных словах;

2 г. 1 мес. – 2 г. 3 мес. – в многосложных словах чаще опускаются предударные слоги, иногда приставки: ципилась (зацепилась);

2 г 3 мес. – 3 года – слоговая структура нарушается редко, главным образом, в малознакомых словах.

Исследователи детской речи давно заметили, что начинающий говорить ребенок не принимает трудных слов, что при усвоении детьми новых слов легче схватываются такие, как «ам-ам», «би-би», что ребенок вместо труднопроизносимого слова вставляет легкое.

На формирование звуко-слоговой структуры слова у детей колоссальное влияние оказывает ударность. Это можно наблюдать по тому, что первым слогом, произнесенным ребенком самостоятельно, является ударный слог, тот, который ребенок лучше всего воспринимает и который имеет особую фонологическую окраску, т.е. он по-другому звучит в восприятии.

Второй фактор, влияющий на усвоение слогового состава слова – это модель самого слога, поэтому в литературе выделяют несколько ступеней усложнения слоговой структуры [13, с. 67]:

1 ступень – способность произносить открытый слог (согласный – гласный).

В этот период ребенок учится произносить первые, самые простые классы слов – это двусложные слова, состоящие из однотипных слогов (ма-ма). Далее ребенок учится произносить двусложные слова, которые состоят из разных слогов (Ма-ша). Затем слоговая модель становится сложнее, ребенок учится говорить слова, состоящие из 3-х слогов (ма-шина). Способность произносить один слог дает возможность произносить двусложные и трехсложные модели слов.

2 ступень – способность произносить закрытый и прикрытый слоги (гласный – согласный, согласный – гласный – согласный). В речи ребенка появляется новый класс слов – это односложные слова (мак, дуб, шарф, мяч). Так как нет паузы, эти слова произносятся намного труднее, чем двусложные и трехсложные. Пауза дает возможность перестроить органы артикуляции на следующий слог. Именно поэтому, ребенок сначала порционно произносит слова.

3 ступень – способность соединять вместе открытый и закрытый слоги, благодаря чему в речи ребенка появляются качественно новые слова (пенал, совок). Это частотные классы, новый класс – соединяются открытый и закрытый (прикрытый) слоги (согласный – гласный + согласный – гласный – согласный). Как только ребенок осваивает

переключение с открытого на закрытый слог, он готов к новым сложностям.

4 степень – новая сложность – стечение согласных (согласный – согласный – гласный, гласный – согласный – согласный). Первоначально стечения согласных в речи ребенка появляются только в середине слова (кошка, палка, печка), т.е. на стыке слогов, причем в первую очередь ребенок овладевает так называемыми легкими словами в плане произношения – словами с легкими стечениями согласных. Простыми стечениями согласных являются такие стечения, в которых согласные оказываются разными по способу образования (кофта). Эти слова легче произносить. Более трудными для произнесения являются те слова, в которых стечения представлены согласными, одинаковыми по способу образования (тапки). Позже появляются стечения согласных в начале и конце слова. Особую сложность представляют односложные слова со стечением (хлеб, шкаф).

5 степень – синтез, объединение закрытого слога и стечения согласных (согласный – гласный – согласный + согласный – гласный; согласный – согласный – гласный + согласный – гласный – согласный) – памятник, чайник, фартук.

6 степень – самая сложная – наличие в слове нескольких стечений согласных (звезда, клетка, стандарт). Хотя слоги открыты – это самый сложный уровень переключаемости. К трем годам ребенок осваивает все ступени усложнения и становится говорящим, хотя звуки речи он произносит неправильно, учится разным артикуляционным слоговым программам, а также в это время формируется активный словарь.

Проблема становления слоговой структуры слова у детей отражена в работах А.Н. Гвоздева, Р.Е. Левиной, А.К. Марковой.

А.Н. Гвоздев определил последовательность овладения ребенком слоговой структурой [20]:

- самым простым для произношения является слог, состоящий из

одного согласного и последующего гласного (СГ) – открытый слог. Благодаря этому ребенок овладевает такими слоговыми моделями как двух- и трехсложные слова, состоящие из открытых слогов (мама, малина);

- следующая модель – гласная, согласная – закрытый слог (ГС), прикрытый слог (СГС) (мак, кот);

- далее ребенок начинает объединять открытый слог с закрытым (СГ+СГС) (петух, моток);

- следующие – слова со стечением согласных (ССГ, ГСС) (тапки, кофта). Самым простым является стечение согласных в середине слова, труднее – в начале и конце;

- затем – одно и то же слово включает в себя стечение согласных и закрытый слог (памятник);

- в одном слове 2 стечения согласных (клетка).

В каждом возрасте у детей различные особенности онтогенеза речи. Например, у ребенка 2,5 лет нормой считается уподобление гласных. Для детей 3-х лет в норме – сокращение числа слогов, также могут быть замены паузой или шаблонным трудных для произношения слов.

А.К. Маркова отмечает, что в незнакомых словах пропуск слогов или звуков, перестановки звуков и слогов являются нормативной особенностью. Возрастной предел, с которым связывают овладение ребенком структурными особенностями слов родного языка, по данным различных источников, определен трехлетним возрастом [35].

Таким образом, можно сделать вывод, что процесс освоения звуко-слоговым составом слова детьми при нормальном психическом и речевом развитии интенсивно формируется в раннем возрасте и заканчивается к началу школьного возраста. В процессе онтогенеза ребенок проходит определенные стадии развития звуко-слогового состава слова и только потом овладеет нормативным механизмом реализации его в речевой деятельности.

1.3 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с общим недоразвитием речи (III уровень)

Термин ОНР появился в 50х – 60х годах XX века. Ввела в употребление основоположник дошкольной логопедии в России Р.Е. Левина и коллектив научных сотрудников НИИ дефектологии Н.А. Никашина, Г.А. Каше, Л.Ф. Спинова, Г.И. Жаренкова и др.

Р.Е. Левина к ОНР относил различные сложные речевые расстройства, при которых нарушается формирование всех компонентов речевой системы, то есть звуковой стороны и смысловой стороны при нормальном слухе и интеллекте [37].

Выдвинутый Р.Е. Левиной подход позволил отойти от описания лишь отдельных проявлений речевой недостаточности и представить картину аномального развития ребенка по ряду параметров, отражающих состояние языковых средств и коммуникативных процессов.

Р.Е. Левина выделяет три уровня речевого развития, которые отражают типичное состояние компонентов языка у детей с ОНР. Каждый уровень характеризуется определенным соотношением первичного дефекта и вторичных проявлений, задерживающих формирование зависящих от него речевых компонентов. Переход с одного уровня на другой определяется появлением новых языковых возможностей, повышением речевой активности, изменением мотивационной стороны речи и ее предметно-смыслового содержания, мобилизацией компенсаторного фона.

Под ОНР у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом следует понимать такую форму речевой аномалии, при которой нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся как к произносительной и звуковой, так и к смысловой сторонам речи (Б.М. Гриншпун, В.П. Глухов, Р.Е. Левина, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и др.).

Речевое недоразвитие у детей может быть выражено в разной степени:

от полного отсутствия речи или лепетного ее состояния до развернутой речи, но с элементами фонетического и лексико-грамматического недоразвития.

ОНР может наблюдаться при различных формах речевой патологии (по клинико-педагогической классификации): дизартрии, моторной и сенсорной алалии, детской афазии.

В этиологии ОНР выделяются разнообразные факторы как биологического, так и социального характера. К биологическим факторам относят: инфекции или интоксикации матери во время беременности, несовместимость крови и плода по резус-фактору или групповой принадлежности, патология натального периода, постнатальные заболевания ЦНС и травмы мозга впервые годы жизни ребенка и др.

Е.М. Мастюкова придает особое значение в этиологии ОНР перинатальной энцефалопатии, которая может быть гипоксической (вследствие внутриутробной гипоксии и асфиксии в родах), травматической (вследствие механической родовой травмы), билирубиновой (вследствие несовместимости крови матери и плода по резус-фактору или групповой принадлежности).

Вместе с тем ОНР может быть обусловлено неблагоприятными условиями воспитания и обучения, может быть связано с психической депривацией в сензитивные периоды развития речи. Во многих случаях ОНР является следствием комплексного воздействия факторов, например, наследственной предрасположенности, органической недостаточности ЦНС (иногда легко выраженной), неблагоприятного социального окружения.

В рамках психолого-педагогического подхода Р.Е. Левиной было выделено три уровня речевого развития у детей с речевой патологией. Четвёртый уровень ОНР был выделен Т.Б. Филичевой [54, с. 23].

1 уровень – характеризуется отсутствием общеупотребительной речи.

2 уровень – отмечаются начальные элементы общеупотребительной речи, характеризующиеся бедностью словарного запаса, проявления множественных аграмматизмов.

3 уровень – характеризуется появлением развернутой фразовой речи с недоразвитием ее звуковой и смысловой сторон.

4 уровень – отмечаются незначительные нарушения всех компонентов языка.

В рамках клинического подхода Е.М. Мастюкова выделяет три группы детей с ОНР [18].

В первую группу входят дети с так называемым неосложненным вариантом ОНР, когда отсутствуют явно выраженные указания на поражение ЦНС. Недоразвитие всех компонентов речи у таких детей сопровождается малыми неврологическими дисфункциями (недостаточная регуляция мышечного тонуса, неточность мышечных дифференцировок), некоторой эмоционально-волевой незрелостью, слабой регуляцией произвольной деятельности и т.д.

Для второй группы детей характерен осложненный вариант ОНР, когда собственно речевой дефект сочетается с рядом неврологических и психопатологических синдромов, таких как синдром повышенного черепного давления, цереброастенический и неврозоподобный синдром, синдром двигательных расстройств и пр. У детей этой группы отмечается крайне низкая работоспособность, нарушение отдельных видов гнозиса и праксиса, выраженная моторная неловкость.

Третью группу составляют дети с глубоким и стойким недоразвитием речи, обусловленным органическим поражением речевых зон коры головного мозга. У детей имеет место наиболее стойкое и специфическое речевое недоразвитие, которое клинически обозначается как моторная алалия. У этих детей выявляются признаки поражения (или недоразвития) корковых речевых зон головного мозга и, в первую очередь, зоны Брока. Характерными признаками алалии являются: выраженное недоразвитие

всех сторон речи – фонематической, лексической, синтаксической, морфологической, всех видов речевой деятельности и всех форм письменной и устной речи.

Неполноценная речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование у детей сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы. Отмечаются недостаточная устойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения. При относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей снижена вербальная память, внимание, страдает продуктивность запоминания, познавательная деятельность. Они забывают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий. Без специального обучения с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением. В связи с общей соматической ослабленностью им присуще и некоторое отставание в развитии двигательной сферы, которая характеризуется плохой координацией движений, неуверенностью в выполнении дозированных движений, снижением скорости и ловкости их выполнения. Трудности наблюдаются при выполнении движений по словесной инструкции. Дети с ОНР (III уровень) отстают от нормы развивающихся сверстников в воспроизведении двигательного задания по пространственно-временным параметрам, нарушают последовательность элементов действия, опускают его составные части. Отмечается недостаточная координация пальцев рук, недоразвитие мелкой моторики (А.П. Воронова, Л.С. Волкова, Е.М. Мастюкова, Т.А. Ткаченко, Т.Б. Филичева, Л.С. Цветкова, Г.В. Чиркина).

В исследованиях Е.М. Мастюковой, Л.С. Цветковой и др. было обнаружено, что у детей с ОНР (III уровень) среди множества особенностей в познавательной сфере имеются особенности личности: эмоциональная незрелость, не сформированность основных предпосылок ведущей деятельности, а также недостаточная способность к произвольной деятельности [39, с. 78].

Нарушение внимания и памяти проявляется у таких детей в

следующем: они трудно восстанавливают порядок расположения даже четырёх предметов после их перестановки, не замечают неточностей в рисунках-шутках; не всегда выделяют предметы или слова по заданному признаку.

Отмечается недостаточность развития произвольных форм внимания. У большинства детей с ОНР (III уровень) выявлена неполноценность слухового восприятия, замедленность, фрагментарность, непостоянство, неустойчивость порогов восприятия. Имеются нарушения и тонких форм зрительного гнозиса, пространственные и временные нарушения. Детям требуется больше времени для приема, переработки зрительных, слуховых и других видов впечатлений.

Речь и мышление тесно связаны между собой, следовательно, словесно-логическое мышление детей с речевым недоразвитием несколько ниже возрастной нормы. Такие дети испытывают затруднения при классификации предметов, обобщения явлений и признаков.

Ещё труднее сосредоточивается и удерживается их внимание на чисто словесном материале вне наглядной ситуации. Поэтому такие дети не могут воспринимать в полном объёме пространственные, неконкретные объяснения педагога, длинные инструкции, продолжительные оценки их деятельности.

Наблюдается неравномерное развитие мышления с недостаточностью тех его сторон, которые связаны с речевой деятельностью (понятийное мышление). Для детей с ОНР (III уровень) характерны поверхностность мышления, проявляющаяся в абстрагировании и обобщении несущественных признаков, недостаточная гибкость мышления, склонность к шаблонным, стереотипным решениям, избирательная инертность мыслительных действий. Особенно трудно таким детям даются задания, требующие привлечения словесно-логического мышления.

Нарушение артикуляционной моторики, по словам Т.А. Ткаченко проявляется в ограниченности, неточности или слабости движений подвижных органов артикуляции. Артикуляция всех звуков речи и

происходит тогда, когда перечисленные подвижные органы образуют смычки и щели между собой или с неподвижными органами – нёбом и зубами. Естественно, что нарушение артикуляции звуков приводит к их дефектному произношению, а часто и к общей невнятности, смазанности речи [51].

Для всех детей с ОНР характерно позднее появление первых слов – к 3 – 4, иногда – к 5 годам. Речевая активность детей снижена; речь имеет неправильное звуковое и грамматическое оформление, малопонятна. Дети могут общаться с окружающими, но продолжают нуждаться в помощи взрослых родителей, вносящих в их речь соответствующие пояснения, т. к. самостоятельное общение является для них затрудненным.

В связной речи отражаются, естественно, все перечисленные особенности. Однако развернутые смысловые высказывания дети с ОНР отличаются и отсутствием четкости, последовательности изложения, отрывочностью, акцентом на внешние, поверхностные впечатления, а не на причинно-следственные взаимоотношения действующих лиц. Труднее всего даются таким детям самостоятельное рассказывание по памяти и все виды творческого рассказывания.

Таким образом, ОНР (III уровень) является нарушением всей речевой системы. Клинико-психолого-педагогическая характеристика таких детей позволяет учитывать особое состояние центральной нервной системы таких детей и позволяет более глубоко изучить особенности звуко-слоговой структуры.

1.4 Характеристика звуко-слоговой структуры слова у детей с общим недоразвитием речи (III уровень)

Среди разнообразных нарушений речи у детей с ОНР (III уровень) одним из наиболее трудных для коррекции является нарушение звуко-слоговой структуры слов. Этот дефект речевого развития характеризуется трудностями в произношении слов сложного звуко-слогового состава,

нарушение порядка слогов в слове, пропуски либо добавление новых слогов или звуков. Как правило, диапазон данных нарушений широко варьируется, от незначительных трудностей произношения слов сложной слоговой структуры в условиях спонтанной речи до грубых нарушений при повторении ребенком двух и трех сложных слов без стечения согласных даже с опорой на наглядность [50].

Следует отметить, что данный вид речевой патологии встречается у всех детей с дизартрией и алалией, у которых фонетические нарушения речи не являются ведущими в синдроме, а только сопровождают нарушения лексики. В анамнезе детей, страдающих нарушением звуко-слоговой структуры слов, отмечается задержка речевого развития в раннем возрасте и появление первых слов в усеченной форме. Первые слова аномальной детской речи можно классифицировать следующим образом: правильно произносимые слова: мама, дай; слова фрагменты, мако, молоко; слова звукоподражания, обозначающие предмет, ситуацию, действие, би-би; слова, которые совсем не напоминают слова родного языка.

По мнению Н.С. Четверушкиной встречаются такие закономерности развития речи у детей ОНР [61, с.78]:

- с года до двух лет чаще всего произносится один слог (в основном ударный) вместо двух и более: «па» – вместо «папа», «еть» – вместо «сидеть», «петь», «лететь»;

- с двух до трех лет встречаются слова-фрагменты, где пропускается один слог в трехсложных и четырехсложных словах. («выко» – вместо «высоко») на протяжении следующих лет ребенок испытывает трудности в произношении слов сложной слоговой структуры: таких как, «академия», «квадрацикл»;

- у школьников подобные ошибки переходят на письмо, формируя дисграфию анализа и синтеза слов.

Выделяют следующие нарушения звуко-слогового состава слова:

1. Нарушения количества слогов:

– элизия – сокращение (пропуск) слогов: «вигрет» (винигрет). Ребенок не полностью воспроизводит число слогов слова. При сокращении числа слогов могут опускаться слоги в начале слова: «ла» (скала), в его середине: «кова» (корова), слово может недоговариваться до конца: «бана» (банан). В зависимости от степени недоразвития речи, одни дети сокращают даже двусложное слово до односложного: «ка» (каша), «пи» (писал), другие затрудняются лишь на уровне четырехсложных структур, заменяя их трехсложными: «пувица» (пуговица);

– опускание слогообразующей гласной. Слоговая структура может сокращаться за счет выпадения лишь слогообразующих гласных, в то время как другой элемент слога – согласный сохраняется: «клесо» (колесо); «путница» (путанница). Данный вид нарушений слоговой структуры встречается реже;

– итерации – увеличение числа слогов за счет добавления слогообразующей гласной, причем в том месте, где имеется стечение согласных. Такое удлинение структуры слова обусловлено трудностью произнесения стечений согласных в начале и своеобразным расчлененным его произношением, представляющим собой как бы «раскладывание» слова и особенно стечений согласных на составляющие звуки: «корабель» (корабль).

2. Нарушения последовательности слогов в слове:

- перестановка слогов в слове: «лепено» (полено);
- перестановка звуков соседних слогов: «шакалот» (кашалот).

Данные искажения занимают особое место, при них число слогов не нарушается, в то время как слоговой состав претерпевает грубые нарушения.

3. Искажения структуры отдельного слога:

- сокращение стечения согласных, превращающее закрытый слог в открытый: «маковка» (морковка);
- превращение слога со стечением согласных – в слог без

стечения: «тол» (стол). Этот дефект Т.Б. Филичева и Г.В. Чиркина выделяют как самый распространенный при произнесении слов различной слоговой структуры детьми, страдающими ОНР [31].

– вставка согласных в слог: «батон» (батонт).

4. Антиципация – уподобления одного слога другому: «мамакат» (самокат); «нинигрет» (венигрет).

5. Персеверация (от греческого слова «упорствую») – это инертное застревание на одном слоге, например, в слове: «кукукла» (кукла). Наиболее опасна персеверация первого слога, т.к. этот вид нарушения слоговой структуры может перерасти в заикание.

6. Контаминации – соединения частей двух слов «труски» (трусы, носки).

С точки зрения нейрофизиологии, уровень овладения звуко-слоговой структурой слова у детей ОНР (III уровень) формируется по-разному и напрямую зависит от сформированности сенсорного и моторного анализатора.

У одних детей с недоразвитием речи наблюдается артикуляционная апраксия. Они воспринимают звуко-слоговую структуру слова, но не могут реализовать ее на моторном уровне.

У других детей на первый план выступает недоразвитие фонематического слуха. Ребенок искаженно произносит звуко-слоговую структуру слова, так как не слышит ритмико-интонационную последовательность слогов в слове или звуковую наполняемость слова [5].

Задерживающее влияние слоговых искажений на процесс овладения речью усугубляется ещё и тем, что они отличаются большой стойкостью. Все эти особенности формирования звуко-слоговой структуры слова мешают нормальному развитию устной речи (усвоению понятий, накоплению словаря) и затрудняют общение детей, а также, несомненно, препятствует звуковому анализу и синтезу, следовательно, мешают обучению грамоте.

Характеризуя уровни речевого развития Р.Е. Левина выделяет такие особенности воспроизведения слоговой структуры слова [37]:

Первый уровень – ограниченная способность воспроизведения слоговой структуры слова. В самостоятельной речи детей преобладают одно- и двусложные образования, а в отраженной речи явно заметна тенденция к сокращению повторяемого слова до одного – двух слогов (кубики – «ку»).

Второй уровень – дети могут воспроизводить контур слов любой слоговой структуры, но звуковой состав является диффузным. Наибольшие затруднения вызывает произношение односложных и двусложных слов со стечением согласных в слове. Здесь часто наблюдается выпадение одного из рядом стоящих согласных, а иногда и нескольких звуков (звезда – «визьга»). В ряде случаев происходит укорачивание многосложных структур (милиционер – «аней»).

Третий уровень – полная слоговая структура слов. Лишь в качестве остаточного явления отмечается перестановка звуков, слогов (колбаса – «кобалса»). Нарушение слоговой структуры встречается реже, в основном при воспроизведении незнакомых слов [15].

В специальной литературе широко представлены симптоматика и механизмы дизартрических нарушений у детей (Г.В. Чиркина, О.В. Правдина, В.Н. Винарская, Л.В. Лопатина и др). Основным диагностическим критерием для дизартрии считается наличие у детей симптомов органического поражения центральной нервной системы. Поражаются двигательные эфферентные системы мозга, что вызывает расстройство непосредственно двигательного механизма речи [8]. Страдает координация процессов дыхания, голосообразования и артикуляции. Структура дефекта при дизартрии включает нарушение звукопроизводительной и просодической сторон речи, обусловленное органическим повреждением речедвигательных механизмов центральной нервной системы [69]. Ведущим в структуре речевого дефекта является

нарушение фонетической стороны речи.

Г.В. Гуровец и С.И. Маевская предполагают, что в основе искажений звуко-слогового состава слова детьми со стертой дизартрией лежат трудности воспроизведения артикуляционного уклада и переключения с одной артикуляционной позиции на другую.

Е.Ф. Архипова считает, что у детей со стертой дизартрией «ввиду несформированности артикуляционной сферы возникают затруднения в воспроизведении слоговых контуров, в слиянии разных слогов в ряду». Отклонения в сенсорной сфере влекут за собой трудности в различении слоговых контуров. Таким образом, нарушения звуко-слоговой структуры слова зависят «не только от уровня речевого недоразвития, но и от его характера». Следовательно, процесс усвоения звуко-слогового состава слова связан с состоянием сенсорных (фонематических) и моторных (артикуляционных) возможностей ребенка [7].

Преобладающими типами искажений звуко-слоговой структуры слова у детей со стертой дизартрией являются: увеличение количества слогов за счет подстановки гласных между согласными в стечениях, сокращение количества согласных звуков в стечениях, кроме того наблюдается паузирование в середине слова, двуударность, ошибки в воспроизведении ритмического состава слов. Важной особенностью является тенденция к улучшению каждого последующего варианта произношения [13].

По мнению Г.В. Бабиной и Н.Ю. Шариповой, у детей с дизартрией развитие ритмических средств языка и пространственных представлений, являющихся базовыми предпосылками становления звуко-слоговой структуры слова, имеют свои специфические особенности [13, с. 56]. Исследователи отмечают сложности в ритмической организации движений, такие как: нарушение структуры ритмического рисунка, недоступность воспроизведения трехступенчатой модели, изменение силы ударов, отсутствие целенаправленности в движениях. Задания на пространственную ориентацию доступны для выполнения данной категорией дошкольников.

Итак, нарушение звуко-слоговой структуры слова у детей с дизартрией связано с трудностями воспроизведения артикуляционного уклада и переключения с одной артикуляционной позиции на другую, недоразвитием фонематического и фонетического восприятия, а также особенностью состояния базовых компонентов, влияющих на процесс формирования звуко-слоговой структуры слова.

Также в специальной литературе широко представлены симптоматика и механизмы нарушений звуко-слоговой структуры слова у детей с моторной алалией. А.К. Маркова в процессе экспериментального изучения детей с алалией пришла к выводу, что их речь «изобилует выраженными отклонениями в воспроизведении звуко-слогового состава слова, которые сохраняются даже в отраженной речи». Эти отклонения носят характер той или иной деформации правильного звучания слова, отражающей трудности воспроизведения слоговой структуры [75].

Самым распространенным нарушением звуко-слоговой структуры слова при алалии, по мнению А.К. Марковой, является сокращение числа слогов и стечений согласных звуков. При этом характерной особенностью можно считать то, что в двухсложных словах не всегда сохраняется ударный слог, а в трехсложных – предударный и ударный. По мере речевого развития количество ошибок данного типа уменьшается, однако с использованием слов все более сложной звуко-слоговой структуры возрастают искажения по типу добавления и перестановки слогов, а также возникает дизорганизация звукового состава слова в связи с неусвоением его контура. Именно диффузность звуко-слогового контура ведет к вариативности оформления одного и того же слова.

О.Н. Усанова установила, что употребление стечений детьми с алалией зависит от артикуляторной близости согласных звуков – чем ближе они по месту образования, тем малоустойчивее их стечение, а также от местонахождения стечений в слове – более устойчивы стечения в конце слова (бант), менее устойчивы стечения в начале слова (квас).

В.А. Ковшиков считает, что нарушения звуко-слоговой структуры у детей с алалией проявляется преимущественно в ее упрощении. О.И. Азова придерживается того же мнения и говорит о длительно сохраняющейся тенденции к сведению слова к универсальной модели СГ или СГ – СГ. Многие исследователи пришли к выводу о влиянии неречевых процессов на становление звуко-слоговой структуры слова – оптико- пространственных, динамических и ритмических. А.К. Маркова выявила трудности у детей с алалией в восприятии и усвоение ритмического рисунка слова.

Г.В. Бабина и Н.Ю. Шарипова, помимо многовариантности произнесения одного и того же слова, отмечают в качестве явления, характерного только для моторной алалии, распад структуры слова и недоступность его произношения при многократном отраженном воспроизведении. Кроме этого, исследователи выделяют следующие виды нарушений звуко-слоговой структуры: комбинации разных типов искажений в рамках одного слова, персеверации, дробление слова на части, скандирование, уподобление всех слов характерной структуре, инверсное проговаривание лексической единицы в комбинации с другими типами искажений.

Причину данных нарушений Г.В. Бабина и Н.Ю. Шарипова видят в несформированности у детей с моторной алалией целого ряда когнитивных механизмов, оказывающих влияние на процесс становления звуко-слоговой структуры слова [13].

Итак, нарушения звуко-слоговой структуры слова у детей, страдающих моторной алалией, обусловлены несформированностью языковых операций процесса порождения речевых высказываний и отличаются устойчивостью и специфичностью вследствие недоразвития когнитивных механизмов и базовых компонентов, непосредственно влияющих на процесс становления звуко-слоговой структуры слова.

Таким образом, дети с ОНР (III уровень) с разными нозологическими речевыми нарушениями имеют особую специфику формирования звуко-

слоговой структуры слова, что диктует необходимость глубокого ее изучения.

Выводы по первой главе

Сущность дифференцированного подхода заключается в: организации образовательного процесса; в создании оптимальных условий для эффективной деятельности всех детей; в построении содержания, методов, форм обучения, учитывающих особенности дошкольников.

Усвоение звуко-слоговой составом слова детьми при нормальном развитии интенсивно протекает в раннем возрасте и заканчивается к началу школьного возраста. В процессе онтогенеза ребенок проходит определенные стадии развития звуко-слоговой состава слова и только потом овладеет нормативным механизмом реализации его в речевой деятельности.

Клинико-психолого-педагогическая характеристика речи детей с ОНР (III уровень), свидетельствует о недоразвитии всех компонентов речи. У таких детей нарушение речевой системы сопровождается малыми неврологическими дисфункциями, некоторой эмоционально-волевой незрелостью, слабой регуляцией произвольной деятельности, а также нарушением внимания и памяти, слабой пальцевой и артикуляционной моторикой, недостаточно сформированным словесно-логическим мышлением.

Нарушения звуко-слоговой структуры у детей с ОНР (III уровень) характеризуется трудностями в правильном произношении слов, нарушениями порядка слогов в слове, пропусками либо добавлениями новых слогов или звуков. Как правило, диапазон данных нарушений широко варьируется и зависит от различных нозологических речевых патологий таких, как стёртая дизартрия и моторная алалия. Следовательно, это наводит нас на мысль о более глубоком изучении данного процесса с учетом применения дифференцированного подхода.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ЗВУКО-СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВЕНЬ)

2.1 Организация и методика диагностики звуко-слоговой структуры слова у детей с общим недоразвитием речи (III уровень)

Экспериментальная работа проводилась на базе МБДОУ «ДС № 12 г. Челябинска». В исследовании приняли участие 20 дошкольников (6 – 7 лет) групп компенсирующей направленности детей с тяжелыми нарушениями речи. У всех детей отмечается ОНР (III уровень), по клинико-педагогической классификации у 10 детей – стертая дизартрия; у 10 – моторная алалия.

Анамнестические сведения участников эксперимента и распределение по группам представлены в приложении 1.

Цель констатирующего эксперимента – выявление особенностей и уровня сформированности звуко-слоговой структуры слова у детей с ОНР (III уровень) для осуществления дифференцированного подхода при логопедической работе.

Исходя из цели исследования в рамках констатирующего эксперимента решались следующие задачи:

1. Изучение особенностей восприятия и произношения слов различной структурной сложности у детей с ОНР (III уровень);

2. Изучение особенностей развития базовых компонентов, влияющих на процесс формирования звуко-слоговой структуры слова, у детей с ОНР (III уровень);

Нами был определен диагностический комплекс на основе авторской методики обследования слоговой структуры слова и предпосылок ее формирования Г.В. Бабиной и Н.Ю. Шариповой. Диагностический комплекс (приложение 2) включал в себя II блока: обследование произношения слов различной структурной сложности, обследование

базовых компонентов, обеспечивающих процесс формирования звуко-слоговой структуры.

Блок I состоит из трех комплексов заданий, направленных на выявление характера ошибок при спонтанном и отраженном произнесении слов различной слоговой структуры как изолированно, так и во фразе. В комплексах «Б» и «В» задания расположены по степени слоговой трудности слов – «от более легких к более трудным», то есть с учетом классификации типов слоговой структуры слова А.К. Марковой.

Задачи данного блока – обследование и выявление характера нарушений слоговой структуры слов:

- на уровне фразы в самостоятельной речи и при отраженном проговаривании;

- при самостоятельном однократном и многократном проговаривании изолированных слов различной структурной сложности с опорой на картинный материал;

- при отраженном однократном и многократном проговаривании изолированных слов различной структурной сложности.

Блок II включает три комплекса заданий, направленных на выявление уровня развития базовых компонентов, обеспечивающих процесс формирования слоговой структуры слова.

Задачи данного блока – обследование и определение уровня сформированности: фонематических процессов; ритмических средств языка; пространственных представлений.

Ниже подробно рассмотрено содержание каждого компонента диагностического комплекса, а также балльная шкала оценивания. Разработанный протокол обследования, а также картинный материал представлен в приложениях 3, 4.

Блок I. Обследование произношения слов различной структурной сложности.

Комплекс «А». Задания на выявление нарушений в словах сложной

слоговой структуры на уровне фразовой речи: самостоятельное составление предложений со словами сложной слоговой структуры по предложенному картинному материалу; отраженное произнесение предложений без опоры на картинку.

Примечание: если задания комплекса «А» не выявили нарушений слоговой структуры слова, то нет необходимости в дальнейшем обследовании ребенка.

Комплекс «Б». Задания на выявление характера и особенностей нарушений слоговой структуры слова различных классов при спонтанном изолированном однократном и многократном произнесении слов с опорой на картинку: произнесение двусложных слов из открытых слогов; трехсложных слов из открытых слогов; односложных слов; двусложных слов из открытого и закрытого слогов, со стечениями согласных звуков на стыке слогов, с закрытым слогом и стечением согласных; произнесение трехсложных слов с последним закрытым слогом, со стечениями согласных звуков, со стечениями согласных и закрытым слогом, с двумя стечениями согласных; произнесение односложных слов со стечениями согласных звуков в начале или конце слова; двусложных слов с двумя стечениями согласных звуков; четырехсложных слов из открытых слогов.

Комплекс «В»: Задания на выявление характера и особенностей нарушений в словах различных классов при отраженном однократном и многократном проговаривании без опоры на картинный материал: произнесение двусложных слов из открытых слогов; трехсложных слов без стечений согласных звуков; односложных слов; двусложных слов из открытого и закрытого слога; двусложных слов со стечениями согласных звуков на стыке слогов; двусложных слов с закрытым слогом и стечением согласных; трехсложных слов с последним закрытым слогом, со стечениями согласных звуков, со стечениями согласных и закрытым слогом, с двумя стечениями согласных; произнесение односложных слов со стечениями согласных звуков в начале или конце слова; двусложных слов с

двумя стечениями согласных звуков; четырехсложных слов из открытых слогов.

Критерии оценивания заданий блока I:

4 балла – слоговая структура всех слов воспроизводится правильно;

3 балла – слоговая структура воспроизводится правильно, но напряженно, замедленно, с запинками, со второй попытки;

2 балла – слоговая структура искажается в большинстве случаев;

1 балл – слоговая структура искажается во всех словах;

0 баллов – отказ от выполнения задания.

Блок II. Обследование базовых компонентов, обеспечивающих процесс формирования слоговой структуры слова

Комплекс «А». Задания на определение уровня сформированности фонематических процессов: выявление способности к посегментному анализу слова и вероятностному прогнозированию, определение наличия или отсутствия структурного искажения в слове, опознание и дифференциация схожих по произношению слов.

Комплекс «Б». Задания на определение уровня сформированности ритмических средств языка: определение возможностей воспроизведения различных ритмических моделей и удержания заданной программы действий; выявление просодической и ритмической чувствительности к слову (восприятие и оценка длины слова, наличия или отсутствия акцентно выделяемых компонентов в слоговом ряду, определение дисритмии).

Комплекс «В». Задания, направленные на выявление уровня сформированности пространственных представлений, включают в себя пробы на оценку образа собственного тела, расположение объектов в пространстве относительно собственного тела, взаимоотношение между внешними объектами, квазипространственные представления.

Критерии оценивания заданий блока II:

4 балла – задание выполнено без ошибок;

3 балла – допускаются одиночные незначительные ошибки, которые

самостоятельно исправляются после указания на них;

2 балла – ошибки допускаются в большей части заданий, правильный вариант выполнения задания невозможен даже при указании на ошибку;

1 балл – ошибки допущены в каждом задании.;

0 баллов – отказ от выполнения задания.

Таким образом, изучение нарушений звуко-слоговой структуры слова по предложенной методике не только позволяет выявить состояние данного изучаемого процесса, но и позволяет изучить причины и механизмы нарушения.

2.2 Результаты изучения звуко-слоговой структуры слова у детей с общим недоразвитием речи (III уровень)

Количественный и качественный анализ результатов I блока констатирующего эксперимента, направленного на выявление особенностей произнесения слов различной структурной сложности, осуществлен с учетом следующих критериев:

- 1) уровень сложности звуко-слоговой структуры слова, доступный для произнесения;
- 2) количество и характер искажений;
- 3) состояние ритмического рисунка слов при воспроизведении;
- 4) темпинговые характеристики воспроизведения слов;
- 5) наличие/отсутствие преобладания определенного типа искажений;
- 6) возможности контроля правильности при произнесении слова.

Анализ выполнения заданий комплекса «А» I блока на выявление нарушений в словах сложной звуко-слоговой структуры на уровне фразовой речи детьми с дизартрией и алалией показал, что дети с дизартрией значительно лучше произносят слова сложной звуко-слоговой структуры во фразе, чем дети с алалией.

Результаты количественного анализа комплекса «А» I блока представлено в приложении 5 (таблица 5 и 6).

При выполнении заданий комплекса «А» I блока при самостоятельном составлении предложений по подложенному картинному материалу в группе детей с дизартрией 40 % испытуемых справились с заданием без ошибок, 30 % – справились, но напряженно и с запинками, у 30 % испытуемых звуко-слоговая структура искажалась в большинстве случаев. В группе детей с алалией только 10 % испытуемых справились, но напряженно и с запинками, у 60 % – слоговая структура искажалась в большинстве случаев, у 30 % испытуемых при самостоятельном произнесении слов во фразовой речи искажения слоговой структуры фиксировалось во всех словах.

Качественный анализ показал, что дети с дизартрией при самостоятельном построении фразы с опорой на картинку использовали простые распространенные повествовательные предложения, в основном состоящие из субъекта, предиката и объекта, который выражен обстоятельством или дополнением с предлогом (Рыбки плавают в аквариуме. Мальчик едет на велосипеде). Испытуемые группы с дизартрией, показавшие высокие баллы при выполнении заданий, использовали в предложении два и более второстепенных членов (Мальчик едет на велосипеде в шлеме. Яичницу жарят на костре в сковородке). Однако, стоит отметить, что дети в некоторых случаях опускали предикат (Рыбки в аквауме. Они плавают. Скааводка. В скааводке яйца.). Все испытуемые с дизартрией правильно передали смысл сюжета, изображенного на картинках.

В группе детей с алалией наблюдались единичные случаи самостоятельного построения предложения, состоящего из субъекта, предиката и объекта. В основном это касается предложений «Рыбки плавают в аквариуме.» и «Мальчик катается на велосипеде.». В большинстве случаев описание сюжета составляли номинативные предложения с указательной частицей, а также нераспространенные предложения, состоящие из местоимения в роли подлежащего и глагола

(Тут черепаха. Она звонит и плавает. Теифон.). Иногда сюжет описывался простым перечислением существительных (Аквариум, рыбы. Сководка, ичница.). Возникали затруднения в словесной передаче изображенного на картинках.

При выполнении заданий комплекса «А» I блока при отраженном произнесении предложений со словами сложной звуко-слоговой структурой во фразовой речи без опоры на картинный материал только 20 % испытуемых с дизартрией справились с заданием, в остальных случаях 40 % и 40 % звуко-слоговая структура либо искажалась в большинстве случаев, либо произносилась неправильно во всех словах. У 60 % детей с алалией звуко-слоговая структура при произнесении слов сложной звуко-слоговой структурой искажалась во всех словах, кроме этого 40 % испытуемых в большинстве случаев допускали ошибки и произносили слова неправильно.

Также необходимо отметить, что при отраженном повторении предложений, испытуемыми обеих групп было допущено большее количество ошибок, связанных с нарушением звуко-слоговой структуры, чем при самостоятельном составлении фразы с опорой на картинку. При этом детям с алалией в некоторых случаях было недоступно повторение структуры предложения, а также передача его смысла.

Качественный анализ комплекса «А» I блока представлен в приложении 6, таблица 17.

Были выявлены следующие виды нарушений звуко-слоговой структуры слова:

- нарушения количества слогов в результате опускания слога (пириное, перелинное – перепелиное, Зида – Зинаида) в обеих группах. Однако в группе детей с алалией количество слогов нарушалось ещё и за счет опускания слогообразующей гласной (водрасли – водоросли);

- искажение структуры отдельного слога за счет добавления согласного звука на стыке двух гласных (Зиналида, Зинарида, Зинанида; фивалетовая). Кроме этого, в группе детей с дизартрией отмечались случаи

сокращение стечений согласных, а в группе детей с алалией – пропуск согласного звука в начале слова;

- контаминации наблюдались у детей с алалией чаще, чем у детей с дизартрией (кораблеразрушение – кораблетрясение);

- антиципации на уровне слова (Зинаина, Зиндаинда) и фразы (Зикалида нашла зинаиданое гнездо. Зиналилида нашла зиинное гнездо) отмечались только в группе детей с дизартрией;

- perseverации (скававарода, Зиририна) зафиксированы только в группе детей с алалией.

Таким образом, звуко-слоговая структура слов, произносимых во фразе, нарушалась в обеих экспериментальных группах. Однако, как показал констатирующий эксперимент, возможности произнесения слов различной структурной сложности во фразе у детей с дизартрией значительно выше, чем у детей, страдающих алалией.

При выполнении заданий комплекса «Б» I блока при спонтанном изолированном однократном произнесении слов различной структурной сложности с опорой на картинный материал наибольшую для детей с дизартрией представляли слова 12 и 13 классов, то есть двусложные слова с двумя стечениями согласных и четырехсложные слова без стечений – нарушения звуко-слоговой структуры допустили 50 – 60 % испытуемых. При воспроизведении слов остальных классов количество испытуемых, допустивших ошибки, составляет 30 %. При этом в дву- и односложных словах со стечениями согласных звуков (5 и 11 класс) нарушений звуко-слоговой структуры не зафиксировано.

Совершенно иная картина наблюдалась в группе детей с алалией. Детям для самостоятельного произнесения не представляли сложность только двусложные и односложные слова (1, 3, 4, 5 и 11 классы) со стечениями согласных и без – ошибки допустили от 10 % до 30 % испытуемых, причем и в этих классах, и в остальных баллы снимались в связи со сложностью актуализации слов. При произнесении трехсложных слов различных

классов нарушения звуко-слоговой структуры фиксировались у 50 – 80 % испытуемых с алалией. Наибольшую трудность представляли трехсложные слова со стечением согласных звуков и закрытым слогом и с двумя стечениями – 9 и 10 класс соответственно.

Результаты количественного анализа комплекса «Б» I блока представлен в приложении 5 (таблица 7 и 8).

Количество испытуемых, допустивших ошибки при самостоятельном однократном произнесении слов различной структурной сложности с опорой на картинку представлено на рисунке 1.

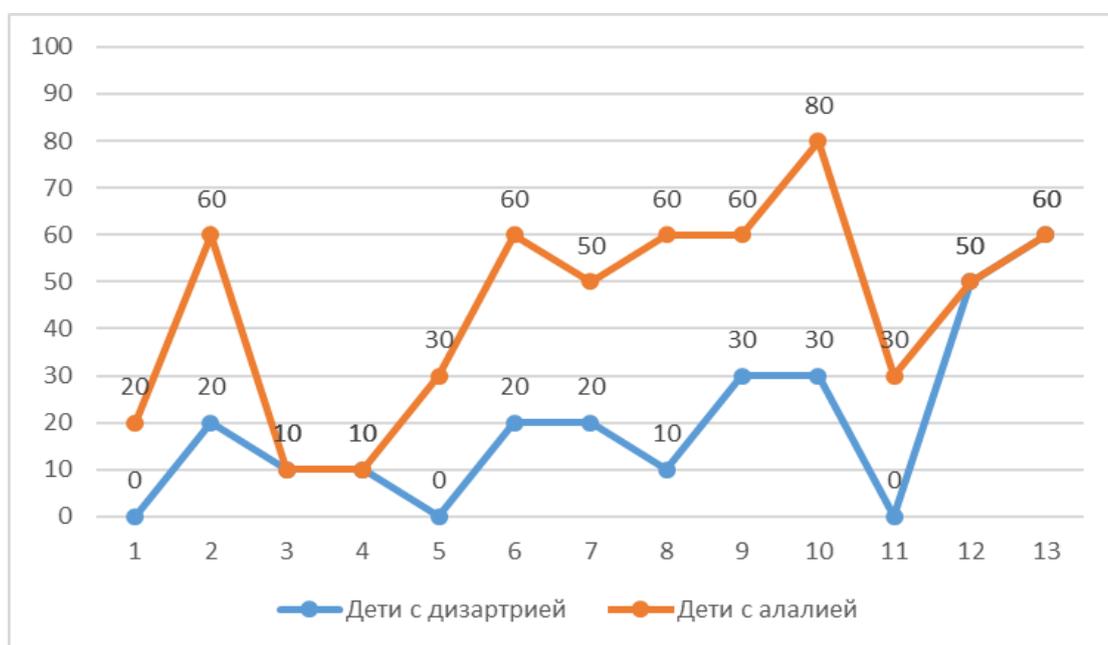


Рисунок 1 – Результаты изучения умений самостоятельно однократно произносить слова различных классов с опорой на картинный материал, %

При выполнении заданий комплекса «Б» I блока при самостоятельном многократном произнесении слов различной структурной сложности с опорой на картинку в группе испытуемых с дизартрией результат пропорционально улучшился в среднем на 10 %, а в группе детей алалией – ухудшился также в среднем на 10 % во всех классах слов. Наибольшие скачки наблюдаются в 6 – 8 и 13 классах, то есть в двух, трехсложных словах с закрытыми слогами и трехсложных словах со стечением согласных, а также в четырехсложных словах без стечений. Здесь количество

испытуемых, допустивших ошибки возросло на 30 %.

Количество испытуемых, допустивших ошибки при самостоятельном многократном произнесении слов различной структурной сложности с опорой на картинный материал представлено на рисунке 2.

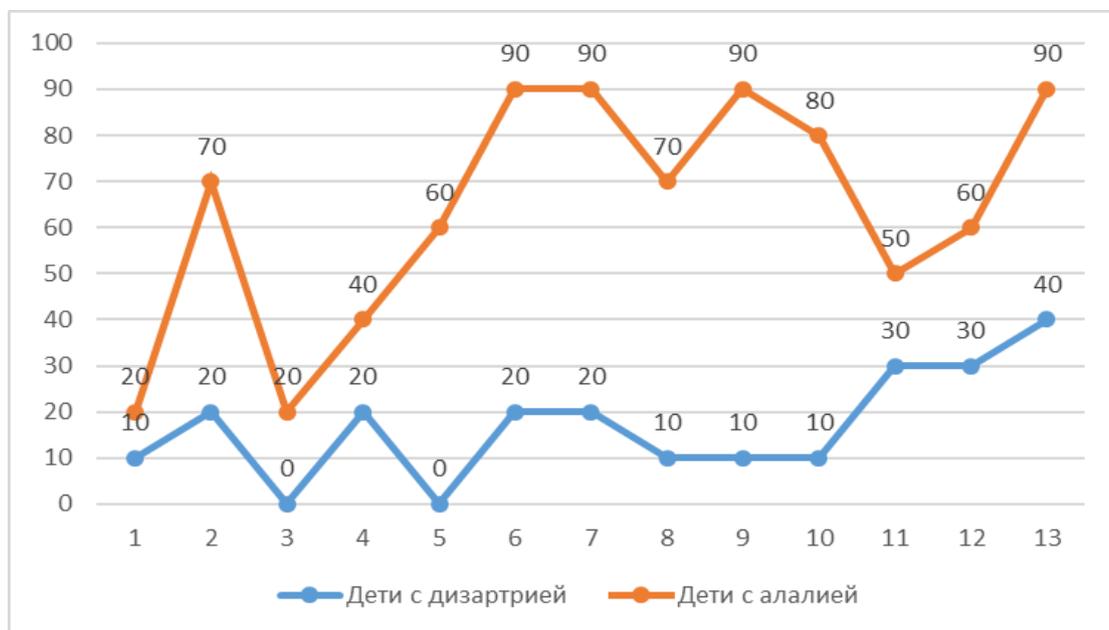


Рисунок 2 – Результаты изучения умений самостоятельно многократно произносить слова различных классов с опорой на картинный материал, %

Результаты качественного анализа заданий комплекса «Б» I блока представлены в приложении 6, таблица 18.

В ходе выполнения заданий были зафиксированы следующие виды нарушений звуко-слоговой структуры слова:

- нарушение последовательности слогов в слове за счет перестановки звуков соседних слогов (гибинот – бегемот, паридом – помидор), а также комбинации перестановки с заменой звуков (танчик – чайник; гимимот, гамибот – бегемот) наблюдалось в обеих группах;

- антиципации представлены единичными случаями в обеих группах испытуемых (нанаград – виноград, панана);

- в группе детей с алалией, кроме элизии, наблюдалось добавление слогов в слово (абольмом – альбом);

- также в группе детей с алалией было отмечено искажение

структуры отдельного слога за счет вставки согласных в слог (кампуста, манкрешка (матрешка), пестух, пектух, компонт), замены гласного в односложных словах (дум – дым);

- искажение структуры отдельного слога за счет сокращения стечений согласных звуков в словах разных классов (абом, ябоко, хеб, фак, бутыка, медедь, зон) явилось самым распространенным видом нарушений звуко-слоговой структуры слова у детей с дизартрией.

Таким образом, необходимо отметить, что в группе детей с дизартрией самой распространенной ошибкой являлось искажение структуры отдельного слога за счет сокращения стечений согласных звуков. Остальные ошибки, представленные выше, имели, скорее, единичный характер. Нарушения звуко-слоговой структуры в группе детей с алалией отличаются большим разнообразием. Причем при многократном произнесении звуко-слоговая структура нарушается даже в тех словах, которые были доступны детям при однократном произнесении, например, в односложных и двусложных словах со стечениями или закрытым слогом и даже в односложных словах без стечений.

При выполнении заданий комплекса «В» I блока при выявлении особенностей нарушений в малочастотных словах различных классов при отраженном однократном произнесении слов различной структурной сложности без опоры на картинный материал более успешными были дети с дизартрией, нарушения фиксировались у 10 – 20 % испытуемых, в основном в словах со стечениями согласных разных классов.

Результаты количественного анализа комплекса «В» I блока представлены в приложении 5 (таблица 9 и 10).

Количество испытуемых с дизартрией и алалией, допустивших ошибки при отраженном однократном произнесении малочастотных слов различных классов без опоры на картинный материал представлено на рисунке 3.



Рисунок 3 – Результаты изучения умений отраженно однократно произносить малочастотные слова различных классов без опоры на картинный материал, %

В группе детей с алалией количество испытуемых, допустивших ошибки, варьируется от 10 % до 80 %. Самыми трудными для произнесения оказались: трехсложные слова с двумя стечениями согласных (10 класс), ошибки допустили 80 % испытуемых; четырехсложные слова из открытых слогов (13 класс), ошибки допустили 80 % испытуемых; дву- и трехсложные слова со стечениями и закрытым слогом (6 и 9 классы), ошибки допустили 70 % испытуемых; двусложные слова с двумя стечениями (12 класс) ошибки допустили 70 % испытуемых. Без ошибок было произнесение слов 1 и 3 класса у всей группы детей с алалией.

При выполнении заданий комплекса «В» I блока при отраженном многократном произнесении малочастотных слов различных классов без опоры на картинный материал в группе детей с дизартрией результаты изменились незначительно, а в группе детей с алалией результат ухудшился на 20 – 30 %.

Количество испытуемых, допустивших ошибки при отраженном многократном произнесении малочастотных слов различных классов без опоры на картинный материал представлено на рисунке 4.

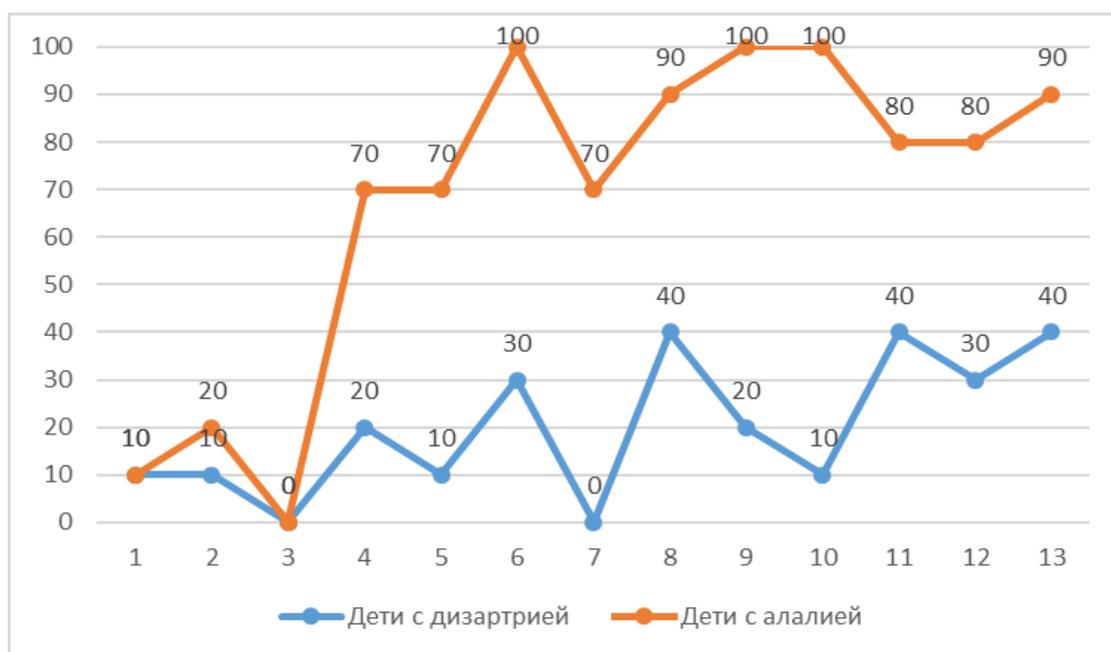


Рисунок 4 – Результаты изучения умений отраженно многократно произносить малочастотные слова различных классов без опоры на картинный материал, %

При многократном воспроизведении слов различной структурной сложности количество испытуемых с дизартрией, допустивших ошибки, пропорционально возросло в среднем на 20 – 30 %. В основном это касается слов со стечениями и четырехсложных слов из открытых слогов. Нарушения звуко-слоговой структуры в словах разных классов допустили от 10 до 40 % испытуемых группы с дизартрией.

В группе детей с алалией при многократном воспроизведении количество испытуемых, допустивших ошибки, пропорционально возросло в среднем также на 20 – 30 %. Наибольшие скачки наблюдались в 4 (двусложные слова с закрытым слогом на конце) и 11 (односложные слова со стечениями) классах слов – с 30 до 70 % и с 20 до 80 %. При произнесении двусложных слов из закрытых слогов (6 класс), трехсложных слов со стечением согласных и закрытым слогом (9 класс) и трехсложных слов с двумя стечениями согласных (10 класс) ошибки допустили все испытуемые с алалией. Наблюдались те же типы ошибок, что и при однократном отраженном произнесении, однако их количество возросло и распространилось практически на все классы.

Результаты качественного анализа заданий комплекса «В» I блока представлены в приложении 6, таблица 19.

В ходе выполнения заданий были зафиксированы следующие виды нарушений звуко-слоговой структуры слова:

- искажение структуры отдельного слога. В обеих группах фиксировались перестановки согласных в стечениях (кпнока – кнопка, карды – кадры, клювка – клюква, конмата – комната), также структура слога искажалась вследствие замены звуков в слогах. Причем дети с алалией заменяли как согласные, так и гласные звуки в словах разной звуко-слоговой структуры (снок – сноп, минок – венок, гамок – гамак, кузнечит – кузнечик, поднетка – подметка, шанматы – шахматы, питалок – потолок, гимимоты – бегемоты), а дети с дизартрией заменяли в основном согласные в стечениях (камкан – капкан, клюпка – клюква, подметна – подметка, сталька – стайка);

- нарушение количества слогов наблюдалось в обеих группах. Однако в группе детей с дизартрией слоги нарушались по типу итерации (кулен – клен, кадар – кадр), а у детей с алалией зафиксирована элизия (паник – памятник). Наблюдалось искажение структуры отдельного слога за счет вставки согласных в слог (кампушта, манкрешка (матрешка), пестух, пектух, компонт), уподобления согласных в слогах (гуговица, линон, гнегдо) и замены гласного в односложных словах (дум – дым);

- в группе детей с алалией зафиксированы перестановки звуков соседних слогов (патменик – памятник, осьнемог – осьминог), которые иногда комбинировались с заменой звуков в слогах (квакрила – квартира);

- только в группе детей с алалией наблюдались искажения слога за счет добавления согласных в слог (чемондамы, пертушок, канбан), уподобления согласных (спусники – спутники, лентянка – лентяйка, водозазы, водовазы – водолазы, чемодамы – чемоданы, памитмик – памятник) и сокращения стечений (паненик – памятник, картила – квартира, литянка – лентяйка, идюк). Следует отметить, что у детей с дизартрией не зафиксированы сокращения стечений согласных при отраженном

произнесении слов с опорой на словесный эталон.

Таким образом, при выявлении нарушений в произнесении малочастотных слов различных классов при отраженном однократном и отраженном многократном произнесении в группа детей с дизартрией была более успешной, чем дети с алалией.

Исходя из полученных результатов I блока, можно предположить, что в группе детей с дизартрией, в основном сформирован устойчивый навык изолированного произнесения слов различных классов. При опоре на словесный эталон количество нарушений звуко-слоговой структуры снижается до минимума. При многократном произнесении хорошо знакомых слов их качество улучшается, вероятно, в результате включения механизмов самоконтроля и самокоррекции. При многократном произнесении малочастотных слов их качество ухудшается. Можно предположить, что это происходит из-за недостатка в произносительной тренировке. В основном испытуемыми с дизартрией ошибки допускались в словах различной структурной сложности, имеющих в своем составе стечения согласных звуков (8, 11, 12 класс), а также в четырехсложных словах из открытых слогов (13 класс). В группе детей с алалией навык произношения слов различной структурной сложности сформирован недостаточно, за исключением одно- и двусложных слов вне зависимости от присутствия в их составе стечений согласных звуков. При увеличении произносительной нагрузки качество слов значительно снижается, нарушения звуко-слоговой структуры появляются даже в тех словах, которые были доступны при однократном воспроизведении, ошибки в произнесении распространяются практически на все классы слов. Опора на произносительный эталон способствует повышению качества произнесения лишь в доступных классах слов, например, в словах 2 класса, состоящих из трех открытых слогов. У детей с алалией наблюдались практически все виды нарушений звуко-слоговой структуры слова, однако наиболее частотными были замены и перестановки звуков и слогов, а также

сокращение стечений. В обеих экспериментальных группах во фразовой речи качество произнесения слов различной структурной сложности значительно снижается, а в группе испытуемых с алалией в некоторых случаях произношение слов сложной звуко-слоговой структуры становится невозможным.

Количественный и качественный анализ результатов II блока констатирующего эксперимента, направленного на выявление уровня развития базовых компонентов, обеспечивающих процесс формирования звуко-слоговой структуры слова, осуществлен с учетом следующих критериев:

1. Степень сформированности когнитивных механизмов, значимых для становления процессов слогового оформления слов в онтогенезе, таких как вероятностное прогнозирование, линейный посегментный анализ лексических единиц, контроль языковой правильности.

2. Чувствительность к ритмической организации движений.

3. Возможность воспроизведения и удержания заданной программы на моторном уровне.

4. Уровень сформированности пространственных представлений, включая понимание временно-пространственных значений в речи.

Практически во всех заданиях комплекса «А» II блока на определение уровня сформированности фонематических процессов дети с алалией допустили большее количество ошибок, чем дети с дизартрией. Так, в задании № 1 на завершение начатого слова с опорой на картинку ошиблись всего 10 % испытуемых с дизартрией, допустив единичную ошибку (чемо...нан – чемодан), в то время как в группе детей с алалией ошибки допустили 90 % испытуемых. Зафиксированы такие варианты договаривания слов: раке...да (ракета); поду...ша, бадушка (подушка); чемо...дам (чемодан); са...баги, са...баж, са...ва, са...пожники (сапоги), ло...стры (лопата).

Количественный анализ позволил, сделать вывод о том, что более

сложным для выполнения для детей с дизартрией оказалось задание № 2 на завершение начатого слова без опоры на картинку, ошибки допустили всего 30 % испытуемых (руба...на – рубашка, каран...бас – крандаш, газе...нка – газета). Интересно, что в группе детей с алалией в этом задании ошибки допустили 60 % испытуемых, то есть меньшее количество детей в сравнении с заданием № 1. Возможно, это связано с тем, что в задании № 2 для завершения предлагалась в основном большая часть слова, например, газе..., рубаш..., то есть детям необходимо было добавить только окончание, в то время как в первом задании в некоторых словах для договаривания предлагался лишь первый слог.

Результаты количественного анализа комплекса «А» II блока представлены в приложении 5 (таблица 11 и 12).

Количество испытуемых, допустивших ошибки в заданиях на определение уровня сформированности фонематических процессов представлено на рисунке 5.

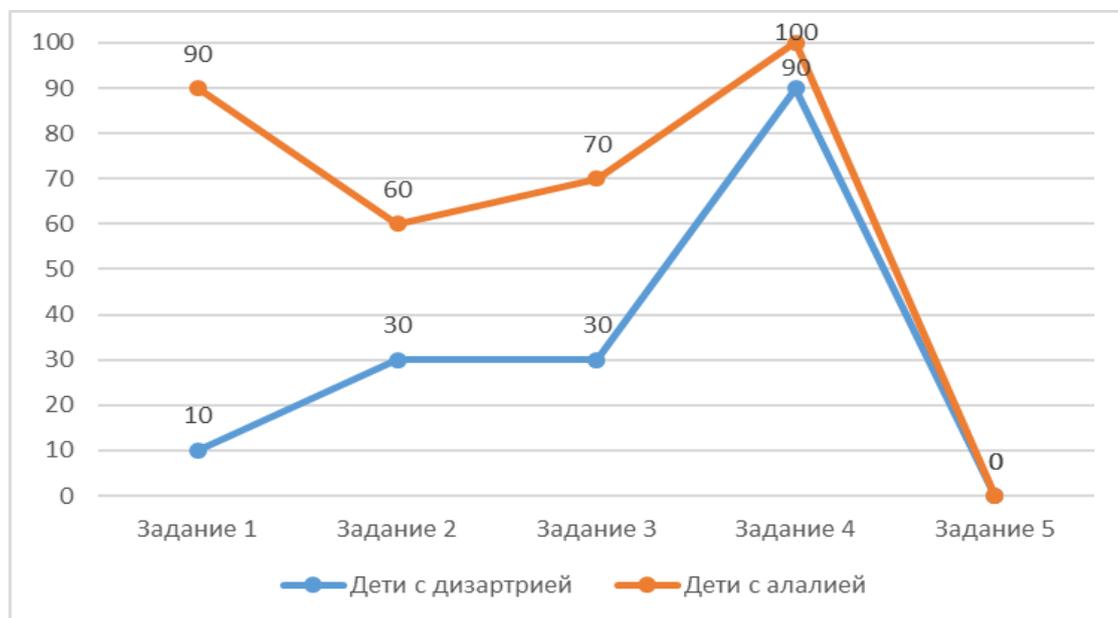


Рисунок 5 – Результаты изучения сформированности фонематических процессов, %

При дифференцировании нормативных и квазислов (задание № 3) с опорой на предметные картинки ошиблись 30 % испытуемых с дизартрией и 70 % испытуемых с алалией. Например, дети не могли определить, есть ли

на картинке мунточка (тумбочка) или гутовица (пуговица), или давали утвердительный ответ на слова «касоводка», указывая на сковородку. Ни один из испытуемых не соотнес слово «амасина» с машиной, отдифференцировав часто употребляемое слово от его квазиварианта.

В обеих группах 90 % детей допустили ошибки в задании № 4 на преобразование квазислов в нормативные слова без опоры на картинный материал. Однако варианты ответов имеют значимую отличительную особенность. Дети с дизартрией пытались уловить смысл квазислова и предлагали либо созвучные варианты нормативных слов (чашак (чашка) – башмак, чешки), либо варианты с заменой оппозиционных согласных (шапак (шапка) – шапоги), либо отказывались отвечать. Дети с алалией придумывали несуществующие слова, созвучные с квазисловом, или предлагали нормативные слова непохожие по звучанию или слова с общим началом. Так, квазислово «чашак» (чашка) имело следующие варианты: жак, чашет, чишки, часы; «лапама» (лопата) – лампочка.

Все дети в обеих группах выполнили без ошибок задание № 5 на опознание и дифференциацию слов, имеющих одинаковые фрагменты, с опорой на картинный материал.

Самым сложным заданием комплекса «Б» на определение уровня сформированности ритмических средств языка оказалась игра в перекрестные «Ладушки» (задание № 2) со сменой ритма и темпа – ошибки допустили 70 % детей с дизартрией и 80 % – с алалией. Дети путались при переkreщивании рук, сбивались с заданного ритма, не могли длительно удерживать программу действия. Детям с дизартрией не удавалось удерживать заданный темп игры. У детей с алалией самое большое количество ошибок было при воспроизведении ритмического квадрата 2 x 2 (хлоп-хлоп-оп-оп). Только 20 % детей из данной группы для удержания ритма и моторной программы использовали речевое сопровождение. Многие дети сбивались на второй серии хлопков или вообще не могли воспроизвести ни одной серии, в действиях не наблюдалось

последовательности, движения имели хаотичный характер.

В задании №1 на воспроизведение ритмических моделей разного типа более успешными оказались дети с алалией – ошибки допустили 50 % испытуемых, в группе детей с дизартрией ошиблись 70 % испытуемых. Однако дети дизартрией испытывали трудности в основном при воспроизведении сложных ритмических моделей из трех хлопков разной громкости, а дети с алалией допускали ошибки как в сложных ритмических моделях, так и в простых, состоящих из двух хлопков.

Результаты количественного анализа комплекса «Б» II блока представлены в приложении 5 (таблица 13 и 14).

Количество испытуемых, допустивших ошибки в заданиях на определение уровня сформированности ритмических средств языка представлено на рисунке 6.

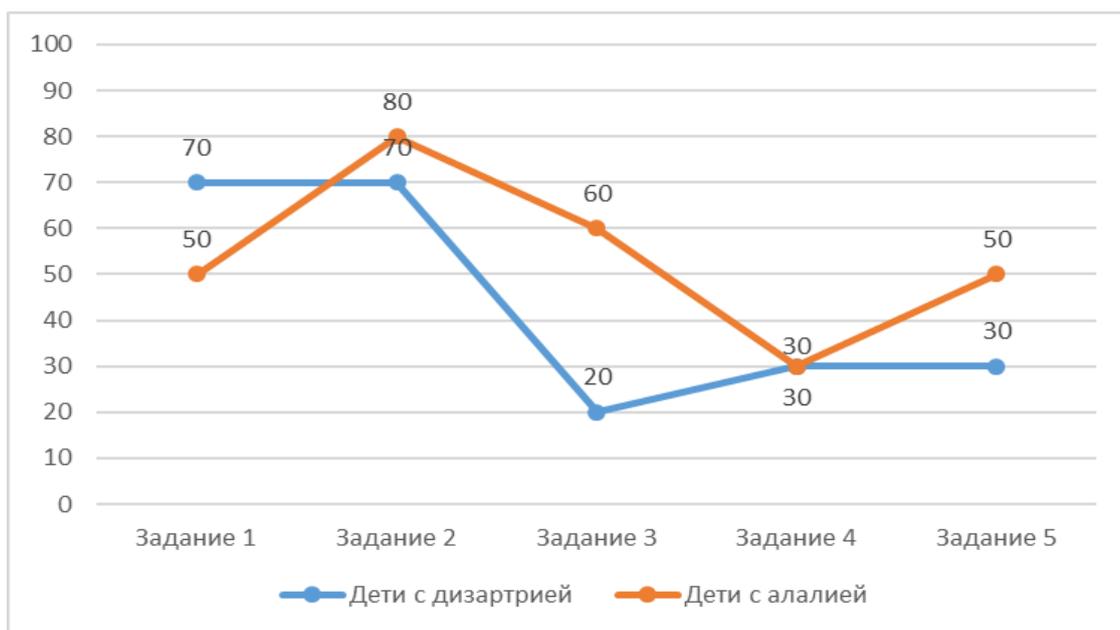


Рисунок 6 – Результаты изучения сформированности ритмических средств языка, %

Заданиях № 3 и № 5 на определение длины слова на слух и акцентно выделяемых компонентов в слоговом ряду не вызвали затруднений в группе детей с дизартрией – единичные ошибки допустили 20 и 30 % испытуемых соответственно. Совершенно другая картина наблюдалась в группе детей с алалией. Ошибки в соответствующих заданиях допустили 60 и 50 %

испытуемых с алалией. Во время проведения обследования в данной группе складывалось впечатление, что дети пытались отгадать ответ. Так, испытуемые поочередно поднимали длинную или короткую полоску при определении длины слова, цветок с бабочкой или без бабочки при определении акцентов.

В задании № 4 на определение количества элементов звуко-слоговой последовательности единичные ошибки допустили 30 % детей в обеих группах.

При выполнении заданий комплекса «В» II блока, направленных на определение сформированности пространственных представлений, при копировании позы тела по заданному на картинке образцу (задание №1) ошибки допустили 10 % испытуемых с дизартрией и 30 % – с алалией. При этом единичные ошибки в группе детей с дизартрией связаны, вероятнее всего, с некоторой скованностью и стеснительностью отдельных детей. Ошибки, допущенные детьми, страдающими алалией, не исправлялись даже при прямом указании на неточности в воспроизведении позы тела.

Задание № 2 на перемещение в пространстве и расположение объектов относительно собственного тела выполнили безошибочно все испытуемые группы с дизартрией, а в группе испытуемых с алалией ошибки допустили 60 % детей. Причем самым сложным оказалось задание с провокацией «Встань около куклы». Дети ходили вокруг куклы, лежащей на полу, и не могли определиться, где встать. Когда кукла заменялась на стул и задание перефразировалось «Встань около стула», трудностей не возникало. Это, вероятно, связано с несколько «трафаретным» пониманием речи, то есть за рамками привычного контекста возникают трудности семантики.

Результаты количественного анализа комплекса «В» II блока представлены в приложении 5 (таблица 15 и 16).

Количество испытуемых, допустивших ошибки в заданиях на определение сформированности пространственных представлений

представлено на рисунке 7.

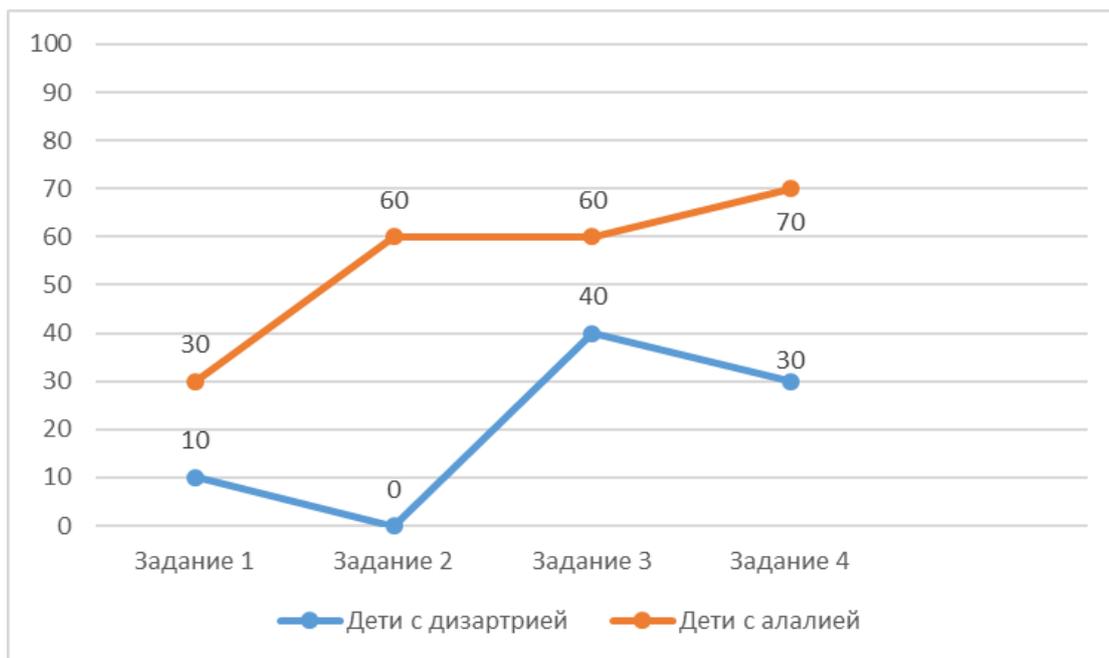


Рисунок 7 – Результаты изучения сформированности пространственных представлений, %

В заданиях № 3 и № 4 на манипулирование предметами в пространстве и понимания временных и пространственных характеристик в речи ошиблись 40 и 30 % детей с дизартрией и 60 % детей с алалией соответственно. Большое количество ошибок было допущено в заданиях на определение расположения предметов справа-слева и впереди-сзади относительно друг друга, а около половины детей с алалией не смогли правильно расположить предметы справа-слева относительно собственного тела. Хорошо усвоены детьми обеих групп значения предлогов «в», «на». Предлоги «за», «перед» четко дифференцировались детьми с дизартрией, зато у 20 % детей с алалией возникали трудности в разграничении их значений. 70 % детей с алалией допустили ошибки при определении местоположения кубика. Вероятно, дети определяли положение кубика не относительно другого кубика, а относительно себя. Ни в одной из групп не вызвали трудностей для понимания слова с временным и пространственным значением: сначала – потом, большой – маленький.

По результатам количественного и качественного анализа II блока

констатирующего этапа исследования, мы определили, что состояние базовых компонентов, в каждой из экспериментальных групп имеет ряд специфических особенностей: испытуемые с дизартрией в заданиях на определение сформированности фонематических процессов и пространственных представлений оказались более успешными, чем дети с алалией. В связи с этим состояние базовых предпосылок усвоения звуко-слоговой структуры слова у детей с дизартрией можно считать приближенным к возрастной норме. Исключение составляет процесс формирования ритмических средств языка, где испытуемыми группы было допущено наибольшее количество ошибок. У детей с алалией показатели ниже, что может свидетельствовать о частичной несформированности базовых компонентов, влияющих на процесс становления звуко-слоговой структуры слова.

Таким образом, нарушения звуко-слоговой структуры слова у детей с алалией имеют большую выраженность и устойчивость в связи с недостаточной сформированностью когнитивных механизмов и расстройствами языкового уровня, которые являются ведущими в структуре речевого дефекта. У детей с дизартрией когнитивные механизмы в основном сформированы, а ведущими в структуре речевого дефекта являются расстройства моторного уровня. Следовательно, полученные результаты исследования наводят нас на мысль, о необходимости применения дифференцированного подхода к коррекции звуко-слоговой структуры слова у детей с ОНР (III уровень).

Выводы по второй главе

Разработан диагностический комплекс на основе авторской методики обследования звуко-слоговой структуры слова и предпосылок ее формирования Г.В. Бабиной и Н.Ю. Шариповой. Диагностический комплекс включает в себя 2 блока: обследование произношения слов различной структурной сложности и обследование базовых компонентов,

обеспечивающих процесс формирования звуко-слоговой структуры.

Проведен количественный и качественный анализ результатов констатирующего этапа исследования, было отмечено, что у детей с алалией и дизартрией имеются существенные различия в характере нарушений звуко-слоговой структуры слова и состоянии ее базовых компонентов:

- в группе детей с дизартрией, в основном сформирован устойчивый навык изолированного произнесения слов различных классов. При опоре на словесный эталон количество нарушений звуко-слоговой структуры снижается. В основном испытуемыми допускались ошибки в словах, имеющих в своем составе стечения согласных звуков (8, 11, 12 класс), а также в четырехсложных словах из открытых слогов (13 класс). Состояние базовых предпосылок усвоения звуко-слоговой структуры слова можно считать приближенным к возрастной норме. Исключение составляет процесс формирования ритмических средств языка, где испытуемыми группы было допущено наибольшее количество ошибок;

- в группе детей с алалией навык произношения слов различной структурной сложности сформирован недостаточно, за исключением одно- и двусложных слов вне зависимости от присутствия в их составе стечений согласных звуков. При увеличении произносительной нагрузки качество слов значительно снижается, нарушения появляются даже в тех словах, которые были доступны при однократном воспроизведении, ошибки в произнесении распространяются практически на все классы слов. Состояние базовых предпосылок усвоения звуко-слоговой структуры слова говорят о частичной несформированности базовых компонентов, влияющих на процесс становления звуко-слоговой структуры слова;

- в обеих экспериментальных группах во фразовой речи качество произнесения слов различной структурной сложности снижено.

Именно эти отличия позволяют нам применить дифференцированный подход к коррекции звуко-слоговой структуры слова для детей с ОНР (III уровень) имеющих различную структуру дефекта при дизартрии и алалии.

ГЛАВА 3. РЕАЛИЗАЦИЯ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА К КОРРЕКЦИИ ЗВУКО-СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВЕНЬ)

3.1 Содержание логопедической работы по коррекции звуко-слоговой структуры слова у детей с общим недоразвитием речи (III уровень)

В рамках решения третьей задачи исследования нами был реализован дифференциальный подход к коррекции звуко-слоговой структуры слова у детей с общим недоразвитием речи (III уровень).

Дифференцированный подход к коррекционно-педагогической работе при ОНР (III уровень) реализуется как на этапе диагностики, так и на этапе коррекции.

На основе анализа результатов диагностики были выделены особенности звуко-слоговой структуры слова детей с ОНР (III уровень) и характер нарушения данного процесса и базовых его составляющих у детей с дизартрией и алалией.

Дифференцированный подход к коррекции звуко-слоговой структуры слова у детей, имеющих различную структуру дефекта (дизартрия и алалия) при ОНР (III уровень), определяется следующими положениями:

1. Организация образовательного процесса с учетом возрастных особенностей.
2. Создание оптимальных условий для эффективной деятельности всех детей.
3. Определение содержания, методов, форм обучения, максимально учитывающих различные индивидуальные особенности дошкольников.

Также содержание коррекционно-педагогической работы определено на основе следующих принципов.

Принцип деятельностного подхода предполагает, что логопедическая

работа с детьми 6 – 7 лет должна осуществляться в процессе игровой деятельности, которая является ведущей для данного возраста.

Принцип поэтапного формирования связан с постепенным усложнением содержания логопедических упражнений – от простого к сложному. Вследствие этого предполагается поэтапная работа над формированием звуко-слоговой структуры слова по 13 классам, выделенными А.К. Марковой [44].

При этом, в соответствии с принципами развития, в процессе логопедической воздействия необходимо определить конкретно те задачи, которые находятся в зоне ближайшего развития ребенка, то есть вычленив из 13 классов слов различной структурной сложности тот, с которого необходимо начинать работу с конкретным ребенком.

Онтогенетический принцип предполагает разработку методики коррекционно-логопедического воздействия с учетом последовательности становления слоговой структуры слова в онтогенезе в соответствии с классификацией А.К. Марковой.

Обязательным условием успешности коррекционно-развивающей работы являлась опора на сохранные функции в соответствии принципом обходного пути, вследствие чего работа над звуко-слоговой структурой слова должна вестись с использованием всех доступных анализаторов: зрительного, кинестетического, тактильного, слухового.

Опираясь на принцип системности, следует рассматривать процесс становления и развития звуко-слоговой структуры слова в тесной взаимосвязи с другими структурными компонентами речи как сложной функциональной системы. Следовательно, параллельно обхватывалась все направления: развитие фонематической стороны речи и лексико-грамматического строя.

Принцип комплексности гласит, что для логопедического воздействия необходим корреляционный анализ речевых и неречевых симптомов, в связи с этим необходимо учитывать соотнесенность развития слоговой

структуры слова и ее базовых компонентов: фонематических процессов, ритмических средств языка и пространственных представлений.

Этиопатогенетический принцип учитывает этиологию механизмов речевого нарушения. У исследуемого контингента детей, имеющих ОНР (III уровень) и разные клинические диагнозы – дизартрия и алалия, механизмы речевого нарушения будут различны.

Содержание коррекции нарушений звуко-слоговой структуры слова у детей ОНР (III уровень) с дизартрией и моторной алалией предполагает одновременное использование двух педагогических стратегий: аналитической и интерактивной.

Задачей аналитической стратегии является анализ дефекта и вычленение слабого звена. Коррекционно-развивающая работа строится с опорой на сохранные звенья.

При нарушениях звуко-слоговой структуры слова у ребенка с алалией слабым звеном можно считать недоразвитие фонематических процессов, операций речевого программирования, нарушение речеслуховой памяти и частичную несформированность когнитивных механизмов.

Для детей с дизартрией слабым звеном будут прежде всего расстройства фонетической стороны речи, остаточные нарушения иннервации мышц речевого аппарата.

В обоих случаях необходимо учитывать состояние базовых компонентов становления звуко-слоговой структуры слова. Сохранными звеньями являются зрительное и тактильное восприятие.

Интерактивная стратегия реализуется через эмоциональное вовлечение ребенка в обучающий процесс. Для этого на занятии необходимо создавать атмосферу доброжелательности, проявлять высокую степень включения со стороны логопеда, уметь мотивировать ребенка на успех.

Логопедическая работа по коррекции звуко-слоговой структуры слова у детей с ОНР (III уровень) с учетом применения дифференцированного

подхода включала в себя два этапа и подробно описана в приложении 7:

1 этап – подготовительный;

2 этап – собственно коррекционный.

Подгрупповые и индивидуальные занятия проводились 2 раза в неделю.

Подготовительный этап

Работа на данном этапе ведется в основном на невербальном материале. Цель – подготовить ребенка к восприятию и произнесению слов различной структурной сложности.

Задачи подготовительного этапа:

- развитие ритмических средств языка;
- развитие пространственных представлений;
- развитие фонематических процессов;
- стабилизация тонуса мышц артикуляционного аппарата (при дизартрии).

Логопедическая работа в обеих группах на подготовительном этапе, заключалась в формировании или дальнейшем развитии базовых компонентов, влияющих на процесс становления звуко-слоговой структуры слова. Констатирующий эксперимент показал необходимость реализации дифференцированного подхода, начиная с подготовительного этапа.

Для детей с дизартрией уделялось самое большое внимание развитию ритмических средств языка и оптимизации и стабилизации, как общего тонуса тела, так и мышц артикуляционного аппарата.

С детьми с алалией прорабатывали все базовые компоненты, включая совершенствование фонематических процессов, ритмических средств языка и пространственных представлений.

Направление 1. Нормализация мышечного тонуса

Работа с нарушениями мышечного тонуса, дистониями и синкинезиями при дизартрии включала в себя различного рода растяжки, релаксацию, глагодвигательные упражнения и расширение сенсомоторного

репертуара речевого аппарата.

Артикуляционная гимнастика на данном и последующем этапах логопедической работы в группе детей с дизартрией занимала одно из основных мест.

Для детей с алалией проводилась артикуляционная гимнастика в период постановки определенного звука, подбирались комплекс упражнений, направленных на отработку артикуляционных позиций звука.

Упражнения направлены на развитие произвольных движений артикуляционного аппарата, речевого дыхания в игровой форме, без использования зеркала (что особенно важно для детей с алалией), с опорой на базовые виды чувствительности. В работе с детьми, имеющими дизартрию, артикуляционная гимнастика способствовала формированию артикуляционных укладов звуков речи, развития мышечной силы органов артикуляции. Дети с алалией с помощью артикуляционных упражнений обучаются произвольным движениям органов артикуляции, что положительно влияет на способность к отраженному и сопряженному повторению слов различной структурной сложности, становлению слогового ритма [43].

Направление 2. Развитие ритмических средств языка

Логопедическая работа по развитию ритмических средств языка проводится в обеих выделенных нами группах детей. Однако, как показал констатирующий эксперимент, дети с дизартрией нуждались в отработке более сложных ритмических моделей, состоящих из трех и более хлопков разной громкости, с разным ритмом, с различной длительностью пауз и акцентным ударением.

Во время проведения констатирующего эксперимента дети с дизартрией допускали ошибки как в воспроизведении сложных ритмических моделей, так и более простых. Поэтому им предлагались для повторения модели, состоящие из двух и более ритмических элементов.

Упражнения «Ладушки» и «Части тела» были проработаны с детьми с

алалией, цель данных упражнений заключалась в определении наличия или отсутствия ритмического искажения в слове, а также ориентирование в пространстве собственного тела.

При помощи ритмических упражнений, особенно у детей с алалией, предварительно формировали ритм отрабатываемых классов слов, акцентируя более сильным ударом словесное ударение.

Направление 3. Формирование пространственных представлений

Логопедическая работа по формированию пространственных представлений у детей с алалией проводилась начиная с этапа представлений о собственном теле и двигательной активности в реальном пространстве, основным является закрепление представлений право – лево, впереди – сзади.

Более сложным для восприятия является ориентация в схематическом пространстве, например, в пространстве листа, и квазипространстве, к которому относятся цифровые и буквенные знаки и символы, представления о времени и понимание логико-грамматических конструкций. На данном этапе к логопедической работе подключили детей с дизартрией.

Направление 4. Развитие фонематических процессов.

Логопедическая работа по формированию и развитию фонематических процессов в направлена в основном на детей с алалией. Для детей с дизартрией по результатам констатирующего эксперимента практиковалось включение отдельных упражнений по типу веселой разминки. Данные упражнения способствуют развитию у детей с алалией механизмов вероятностного прогнозирования, посегментного анализа, идентификации, генерализации и контроля языковой правильности (регуляции), значимых для восприятия и проговаривания слов различной структурной сложности.

Для детей с дизартрией, у которых когнитивные механизмы данные упражнения использовали в плане развития восприятия лексических единиц различной структурной сложности, так как процессы восприятия и

произнесения слов различного структурного наполнения выступают как полярные проявления одной лингвистической способности.

Собственно коррекционный этап

Работа на данном этапе проводилась на вербальном материале.

Цель – непосредственная коррекция дефектов звуко-слоговой структуры слов у конкретного ребенка. Для проговаривания отбираются лексические единицы доступного слогового класса, при этом происходит постоянное «заступание» в зону ближайшего развития.

Задачи данного этапа:

- учить четко произносить слова звуко-слоговой структуры определенного типа;
- упражнять в звуковом анализе;
- расширять и активизировать словарный запас;
- развивать навыки словообразования и словоизменения.

Во время проведения констатирующего эксперимента нами выявлены различия в нарушениях звуко-слоговой структуры слова у детей с дизартрией и алалией.

В группе детей с дизартрией звуко-слоговая структура нарушена в основном по типу искажения за счет сокращения или перестановки звуков в стечениях согласных в словах разных классов (8 – 12 классы), а также наблюдались перестановки и сокращения слогов в четырехсложных словах (13 класс). Следовательно, в данной группе работа направлена на формирование умений произносить стечения согласных на материале отдельных слогов, а потом слов и на формирование произносительного навыка слов сложной слоговой структуры, причем как изолировано, так и во фразовой речи. Причем констатирующий эксперимент показал, что произносительный навык может закрепиться при многократном проговаривании.

В группе детей с алалией звуко-слоговая структура не нарушена только в 1 и 3 классах слов. Во всех остальных классах встречались ошибки

при многократном проговаривании, причем даже в тех словах, где звуко-слоговая структура не нарушалась при однократном произнесении. Следовательно, многократное проговаривание не ведет к улучшению результата. В данном случае при логопедической работе опирались на сохранные анализаторы: зрительный, тактильный. В коррекционный процесс включили работу по изменению морфемного состава слов отрабатываемых классов и употребление их во фразе.

Таким образом, в процессе коррекции нарушений звуко-слоговой структуры слова у детей с дизартрией и алалией с учетом применения дифференцированного подхода использовали упражнения одного вида. Отличия заключались в следующем: в тренируемых классах слов и способах отработки речевого материала: для детей с дизартрией – это многочисленное проговаривание, для детей с алалией – опора на сохранные анализаторы с постепенным отказом от их использования, учитывая принцип интериоризации.

Исходя из поставленной цели и задач работа проводилась по нескольким направлениям.

Направление 1. Проговаривание слов разных классов

1. Проговаривание слов разных классов с опорой на тактильные кнопки (для детей с алалией).
2. Многократное проговаривание слов 12 – 13 классов и сложной слоговой структуры с опорой на картинный материал (для детей с дизартрией).

Направление 2. Работа над стечениями согласных звуков

Работу организовали отдельным блоком. В группе детей с дизартрией сначала проводилась работа над стечениями согласных звуков в слогах, затем отработанные стечения вводились в слова. С детьми с алалией отработывали произнесение стечений сразу в конкретных словах, так как отработанный в слогах навык произнесения стечений в большинстве случаев не переходит на слово, кроме случаев автоматизации поставленного звука.

В коррекционную работу включали стимуляцию рецепторных зон кистей обеих рук, что усиливало афферентные ощущения тактильно-кинестетической модальности. Стимуляцию осуществляли последовательным прижатием подушечек пальцев, начиная с большого и заканчивая мизинцем, к аппликатору Кузнецова, массажным щеткам, пластмассовым мыльницам с игольчатой поверхностью. При этом последовательно проговаривали стечения с гласными А, О, У, И, Ы, Э.

При проговаривании стечений для запоминания порядка следования гласных первоначально давали ребенку дополнительную зрительную опору в виде карточек с изображением символов гласных. Таким образом, ребенок при произнесении опирался на сохраненные зрительные и тактильные анализаторы.

Направление 3. Формирование навыков звуко-слогового анализа и синтеза

На подготовительном этапе уже проводилась работа по развитию фонематических процессов, направленная в основном на восприятие слов различной структурной сложности. На данном этапе у детей с дизартрией и алалией был сформирован навык звукового и слогового анализа и синтеза.

При логопедической работе учитывалось, что детям с дизартрией доступны более сложные формы звуко-слогового анализа, чем детям с алалией в связи с недостаточной сформированностью у них когнитивных механизмов, отвечающих за становление звуко-слоговой структуры слова.

Развитие слогового анализа и синтеза

Детям с дизартрией для работы предлагались слова их трех и более слогов, детям с алалией – до трех слогов.

Развитие звукового анализа и синтеза

Для детей с дизартрией применялись упражнения на определение количества и последовательности звуков в слове, для детей с алалией – наличие и место звука в слове.

Направление 4. Развитие навыков словообразования и

словоизменения, проговаривание слов разной структурной сложности в предложении и связном тексте

Опираясь на лексико-грамматический подход в работе над звуко-слоговой структурой слова [92], обязательным направлением является работа над развитием навыков словоизменения и словообразования, особенно необходимая детям с алалией. С детьми с дизартрией на данном этапе проводилась работа по образованию сложных слов, состоящих из двух корней, а также словоизменение слов сложной слоговой структуры.

Работа над словами сложной звуко-слоговой структуры

Для облегчения восприятия и произнесения слов сложной звуко-слоговой структуры делили их на составляющие части и разъясняли смысловое значение каждой части и целого слова.

Проговаривание слов различной сложности во фразовой речи

У детей обеих экспериментальных групп, даже при безошибочном изолированном произнесении слов различной структурной сложности, на констатирующем этапе исследования возникали нарушения звуко-слоговой структуры слова во фразовой речи, поэтому проводилась работа по закреплению отработанных классов слов в отдельных предложениях и связном тексте.

Таким образом, дифференцированный подход к коррекции нарушений звуко-слоговой структуры слова у детей с дизартрией и алалией является основополагающим при поэтапном формировании слов разных классов звуко-слоговой структуры с учетом состояния базовых предпосылок.

3.2 Анализ результатов контрольного эксперимента

Критерии, учитываемые при анализе результатов I и II блоков контрольного эксперимента и шкала баллов описаны во второй главе.

Сравнительный анализ выполнения заданий комплекса «А» I блока контрольного эксперимента при составлении предложений по

подложенному картинному материалу показал, что дети обеих групп улучшили свои результаты. По сравнению с результатами констатирующего эксперимента было отмечено, что 70 % детей с дизартрией справились с заданием без ошибок, 30 % – справились, но напряженно и с запинками. В группе детей с алалией 30 % испытуемых справились с заданием, 50 % справились, но напряженно и с запинками, у 20 % – слоговая структура искажалась в большинстве случаев.

Результаты количественного анализа комплекса «А» I блока представлено в приложении 8 (таблица 21 и 22).

Сравнительный анализ показал, что дети с дизартрией и алалией при самостоятельном построении фразы с опорой на картинку в основном использовали простые распространенные повествовательные предложения, в основном состоящие из субъекта, предиката и объекта, который выражен обстоятельством или дополнением с предлогом. Все испытуемые правильно передали смысл сюжета, изображенного на картинках. Однако, 20 % детей с алалией пользовались в основном нераспространенными предложениями, состоящими из местоимения в роли подлежащего и глагола.

В задании № 2 при отраженном повторении предложений, включающих слова сложной звуко-слоговой структуры, испытуемыми обеих групп было допущено меньше ошибок, чем на констатирующем этапе эксперимента, а именно: 50 % детей с дизартрией справились с заданием без ошибок, 30 % – справились, но напряженно и с запинками, у 20 % испытуемых слоговая структура искажалась в большинстве случаев; 20 % испытуемых с алалией справились с заданием, 40 % справились, но напряженно и с запинками, у 20 % – слоговая структура искажалась в большинстве случаев, 20 % испытуемых при отраженном повторении предложений искажения звук-слоговой структуры фиксировалось во всех словах.

Необходимо отметить, что детям с алалией по сравнению с результатами констатирующего эксперимента стало доступно повторение

структуры предложения, а также передача его смысла.

В результате качественного анализа комплекса «А» I блока (приложение 9, таблица 33) контрольного эксперимента было отмечено уменьшение ошибок по типу контаминации и персеверации в группе детей с алалией, однако в некоторых случаях дети пропускали согласную в начале слова и опускали слогаобразующую гласную (водрасли – водоросли). Антиципации на уровне слова в группе детей с дизартрией встречались реже, чем при проведении констатирующего эксперимента. Нарушения количества слогов в результате опускания слога (Зиида – Зинаида) уменьшилось в обеих группах.

Таким образом, в результате контрольного эксперимента было отмечено улучшение в произнесении слов сложной звуко-слоговой структуры, произносимых во фразе в обеих группах.

При выполнении заданий комплекса «Б» I блока контрольного этапа эксперимента на самостоятельное однократное произнесение слов различной структурной сложности с опорой на картинный материал произошли изменения, отражающие положительную динамику в обеих группах.

Результаты количественного анализа комплекса «Б» I блока представлено в приложении 8 (таблица 23 и 24).

Результаты сравнительного анализа количества испытуемых, допустивших ошибки при самостоятельном однократном произнесении слов с опорой на картинный материал представлены на рисунке 8.

Сравнительный анализ показал, что процент детей с дизартрией допустивших ошибки в словах для однократного самостоятельного произнесения 12 и 13 классов снизился и составил 30 %. При воспроизведении слов остальных классов количество испытуемых, допустивших ошибки, составил 10 – 30 %. При этом в дву- и односложных словах со стечениями согласных звуков (5 и 11 класс) нарушений звуко-слоговой структуры не зафиксировано.

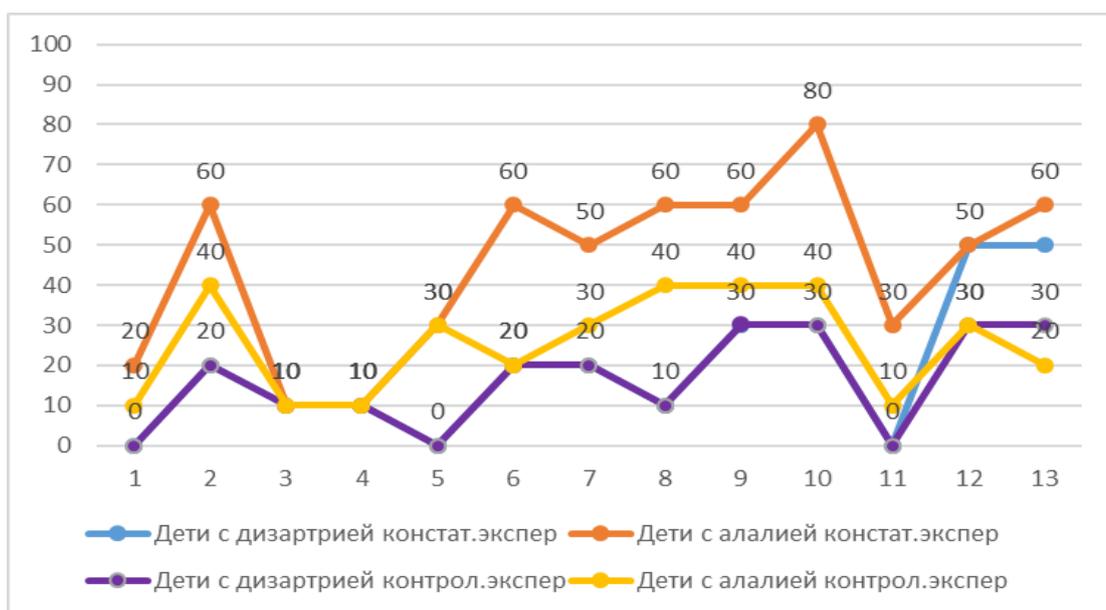


Рисунок 8 – Сравнительный анализ изучения умений самостоятельно однократно произносить слова различных классов с опорой на картинный материал, %

Также, как и на момент контрольного этапа эксперимента для детей с алалией для самостоятельного произнесения не представляли сложность двусложные и односложные слова (1, 3, 4 и 11 классы) – ошибки допустили 10 % испытуемых.

Снизилось количество детей с алалией допустивших ошибки в произнесении: трехсложных слов из открытых слогов (на 20 %); двусложных слов с закрытым слогом и стечением согласных (на 40 %); трёхсложных слов с закрытым слогом, трёхсложных слов со стечением согласных, трёхсложных слов со стечением согласных и закрытым слогом (на 20%); трёхсложных слов с двумя стечениями согласных и четырехсложных слова из открытых слогов снизилось на 40 %.

При многократном самостоятельном произнесении слов различной звуко-слоговой структуры в группе детей с дизартрией на момент проведения контрольного эксперимента результат улучшился. Снизился процент ошибок в 3, 6, 7, 9, 10 классах слов по А.К. Маковой. В произнесении двусложных слов с двумя стечениями и четырехсложных слов из открытых слогов (12 и 13 классы) было допущено меньше ошибок –

20 и 30 % по сравнению с констатирующим экспериментом – 50%.

Результаты сравнительного анализа количества испытуемых, допустивших ошибки при самостоятельном многократном произнесении представлены на рисунке 9.



Рисунок 9 – Сравнительный анализ изучения умений самостоятельно многократно произносить слова различных классов с опорой на картинный материал, %

В группе детей алалией процент допущенных ошибок по всем классам слов (кроме 1 и 3) значительно снизился. Необходимо отметить, что количество ошибок при произнесении: трёхсложных слов из открытых слогов и трёхсложных слов со стечением согласных снизилось на 30 %; двусложных слов с закрытым слогом и стечением согласных, четырехсложных слов из открытых слогов и трёхсложных слов со стечением согласных и закрытым слогом снизилось на 60 %. Наилучший результат был зафиксирован в проговаривании трёхсложных слов с закрытым слогом по сравнению с констатирующим экспериментом, детям группы удалось улучшить свой результат на 80 %.

В результате качественного анализа комплекса «Б» I блока (приложение 9, таблица 34) контрольного эксперимента в группе детей с дизартрией было отмечено уменьшение ошибок по типу искажения

структуры отдельного слога за счет сокращения стечений согласных звуков. В группе с алалией в единичных случаях встречались ошибки по типу элизий, а также наблюдалось добавление слогов в слово (абольмом – альбом), замены гласного в односложных словах (дум – дым).

Таким образом, в результате контрольного эксперимента было отмечено улучшение при самостоятельном однократном и самостоятельном многократном произнесении слов различной структурной сложности с опорой на картинный материал в обеих группах.

Такие показатели свидетельствуют нам о положительном результате применения дифференцированного подхода в логопедической работе по формированию звуко-слоговой структуры слова у детей с ОНР (III уровень) имеющих различную структуру дефекта.

При выполнении заданий комплекса «В» I блока при выявлении особенностей нарушений в малочастотных словах различных классов при отраженном однократном произнесении слов различной структурной сложности без опоры на картинный материал более высокие баллы показали испытуемые с дизартрией, в группе детей с алалией низких баллов, по сравнению с констатирующим экспериментом не зафиксировано.

Результаты количественного анализа комплекса «В» I блока представлено в приложении 8 (таблица 25 и 26).

Результаты сравнительного анализа количества испытуемых, допустивших ошибки при отраженном однократном произнесении малочастотных слов различных классов без опоры на рисунке 10.

Сравнительный анализ позволяет сделать вывод, что при однократном воспроизведении малочастотных слов различной структурной сложности без опоры на картинный материал нарушения звуко-слоговой структуры фиксировались всего у 20 % испытуемых с дизартрией, в основном в трёхсложных словах со стечением согласных, проговаривание трехсложных слов с двумя стечениями согласных улучшилось на 10 %. В группе детей с алалией было отмечено значительное уменьшение количества ошибок в 6,

9, 10, 12 и 13 классах. Также, как и на момент констатирующего эксперимента в произнесении односложных и двусложных слов из открытых слогов ошибки не фиксировались.



Рисунок 10 – Сравнительный анализ умений отраженно однократно произносить малочастотные слов различных классов без опоры на картинный материал, %

Результаты сравнительного анализа количества испытуемых, с дизартрией и алалией допустивших ошибки при отраженном многократном произнесении малочастотных слов различных классов без опоры представлено на рисунке 11.



Рисунок 11 – Сравнительный анализ умений отраженно многократно произносить малочастотные слова различных классов без опоры на картинный материал, %

При отраженном многократном воспроизведении слов различной структурной сложности количество испытуемых с дизартрией, допустивших ошибки, по сравнению с результатами констатирующего эксперимента снизилось в среднем на 10 – 20 %. В группе детей с алалией, допустивших ошибки, также снизилось. Наблюдались те же типы ошибок, что и при однократном отраженном произнесении, однако их количество уменьшилось. При произнесении двусложных слов из закрытых слогов (6 класс), трехсложных слов со стечением согласных и закрытым слогом (9 класс) и трехсложных слов с двумя стечениями согласных (10 класс) количество ошибок снизилось на 60 %.

В результате качественного анализа комплекса «В» I блока (приложение 9, таблица 35) контрольного эксперимента в группе детей с дизартрией было отмечено сокращение ошибок по типу искажения структуры отдельного слога, в основном ошибки были допущены в единичных случаях и касались замены согласных в стечениях (клюпка – клюква, сталька – стайка). В группе детей с алалией зафиксированы элизии (паник – памятник) и перестановки звуков соседних слогов (осьнемог – осьминог), которые иногда комбинировались с заменой звуков в слогах (квакрила – квартира). В единичных случаях наблюдались искажения слога за счет добавления согласных в слог (пертушок, канбан), уподобления согласных (лентянка – лентяйка, чемодамы – чемоданы,) и сокращения стечений (картила – квартира, литянка – лентяйка).

Таким образом, в результате контрольного эксперимента было отмечено улучшение при отраженном однократном и отраженном многократном произнесении малочастотных слов различной структурной сложности без опоры на картинный материал в обеих группах, что свидетельствуют о положительном результате применения

дифференцированного подхода в логопедической работе по формированию звуко-слоговой структуры слова у детей с ОНР (III уровень).

Сравнительный анализ выполнения заданий комплекса «А» II блока, направленных на выявление сформированности фонематических процессов показал, что в группе детей с дизартрией уменьшилось количество ошибок во всех предложенных заданиях. В задании №1 на завершение начатого слова без опоры на картинку, ошибки допустили всего 10 % испытуемых (газе...нка – газета). В группе детей с алалией количество допущенных ошибок так же уменьшилось, однако были зафиксированы такие варианты договаривания слов: поду...ша, бадушка (подушка); чемо...дам (чемодан); са...пожники (сапоги), ло...стры (лопата).

Результаты количественного анализа комплекса «А» II блока представлено в приложении 8 (таблица 27 и 28).

Результаты сравнительного анализа количества испытуемых, допустивших ошибки в заданиях на определение сформированности фонематических процессов на рисунке 12.

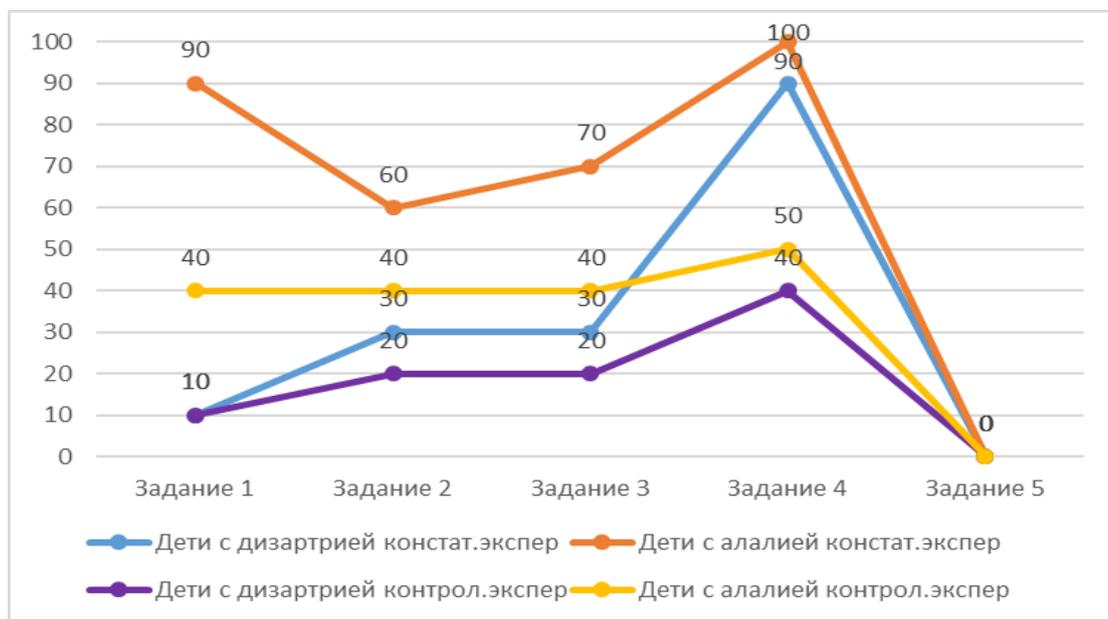


Рисунок 12 – Сравнительный анализ изучения сформированности фонематических процессов, %

В задании № 2 на завершение начатого слова с без опоры на предметные картинки в группе детей с дизартрией улучшили свои

показатели 10% детей, а в группе детей с алалией 20 % испытуемых.

При дифференцировании нормативных и квазислов с опорой на предметные картинки (задание № 3) ошиблись 20 % испытуемых с дизартрией и 40 % испытуемых с алалией, например, встречались ошибки мунточка (тумбочка) или гутовица (пуговица).

В задании № 4 на преобразование квазислов в нормативные слова без опоры на картинный материал единичные ошибки были допущены в обеих группах, что составило 20 % и 30 % соответственно. Дети с пытались уловить смысл квазислова и предлагали либо созвучные варианты нормативных слов (чашак (чашка) – башмак, чешки), либо варианты с заменой оппозиционных согласных (шапак (шапка) – шапоги).

Все дети в обеих группах выполнили без ошибок задание № 5 на опознание и дифференциацию слов, имеющих одинаковые фрагменты, с опорой на картинный материал.

Таким образом, в результате контрольного эксперимента было отмечено улучшение сформированности фонематических процессов в обеих группах, что свидетельствуют о положительной динамике применения дифференцированного подхода в логопедической работе по формированию звуко-слоговой структуры слова у детей с ОНР (III уровень) имеющих различную структуру дефекта.

Анализ выполнения заданий комплекса «Б» II блока контрольного эксперимента, направленных на выявление сформированности ритмических средств языка, показал, что в задании № 1 на воспроизведение ритмических моделей разного типа успешными оказались дети обеих групп – ошибки допустили 30 % испытуемых, по сравнению с результатами констатирующего эксперимента дети с дизартрией улучшили свои показатели на 40 %, а в группе детей с алалией на 20 %.

Количество ошибок в задании № 2 на смену ритма и темпа стало меньше по сравнению с констатирующим экспериментом в группе у детей с дизартрией и составило 30 %. В группе детей с алалией по сравнению с

результатами констатирующего эксперимента – 80 %, количество детей, допустивших ошибки уменьшилось и составило на момент контрольного эксперимента 30 %. Дети смогли длительно удерживать программу действия, не сбивались с заданного ритма, в действиях наблюдалась последовательности.

Результаты количественного анализа комплекса «Б» II блока представлено в приложении 8 (таблица 29 и 30).

Результаты сравнительного анализа количества испытуемых, допустивших ошибки в заданиях на сформированность ритмических средств языка представлены на рисунке 13.

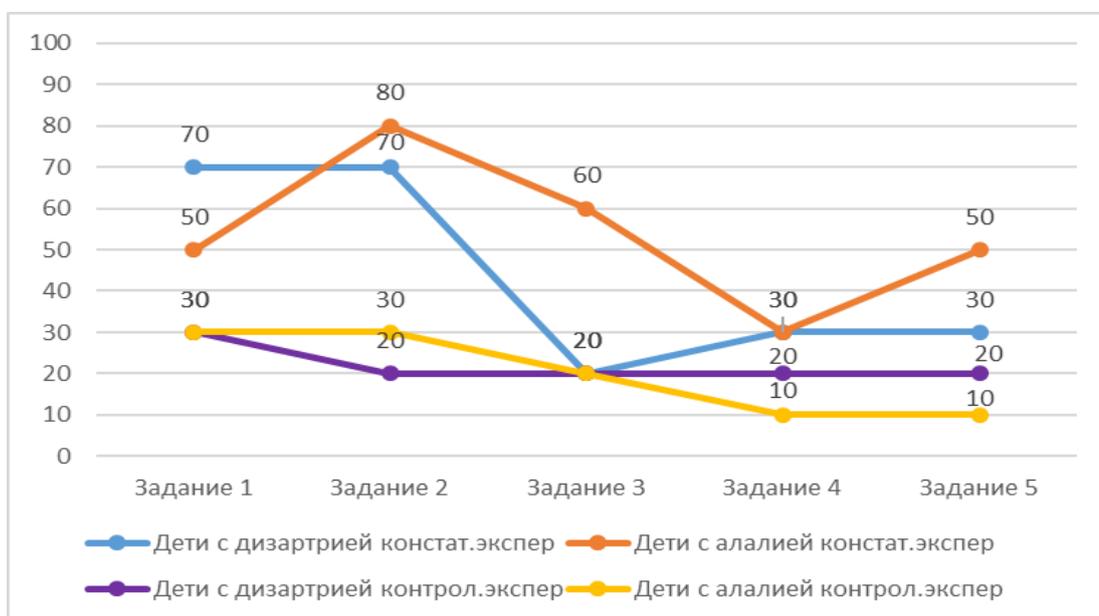


Рисунок 13 – Сравнительный анализ сформированности ритмических средств языка, %

Задание № 3 на определение длины слова на слух и акцентно выделяемых компонентов в слоговом ряду не вызвали затруднений в группе детей с дизартрией и алалией – единичные ошибки допустили 20 % испытуемых.

В задании № 4 на определение количества элементов звуко-слоговой последовательности в обеих группах единичные ошибки допустили 10 и 20 % соответственно.

Таким образом, сформированность ритмических средств языка в

обеих группах имеет положительную динамику после проведенной коррекционно-развивающей работы с учетом дифференцированного подхода.

При выполнении заданий комплекса «В» II блока контрольного эксперимента, направленных на определение сформированности пространственных представлений при копировании позы тела по заданному на картинке образцу (задание № 1) ошибки допустили 10 % испытуемых с дизартрией и алалией.

Задание № 2 на перемещение в пространстве и расположение объектов относительно собственного тела выполнили безошибочно все испытуемые группы с дизартрией, а в группе испытуемых с алалией ошибки допустили 30 % детей.

В задании № 3 на манипулирование предметами в пространстве и понимания временных и пространственных характеристик в речи ошиблись 20 % детей с дизартрией и 40 % детей с алалией соответственно.

Результаты количественного анализа комплекса «В» II блока представлено в приложении 8 (таблица 31 и 32).

Результаты сравнительного анализа количества испытуемых с дизартрией и алалией, допустивших ошибки в заданиях на сформированность пространственных представлений представлены на рисунке 14.

Самым трудным было задание № 4 на определение расположения предметов справа – слева и впереди – сзади относительно друг друга, 40 % детей с алалией не смогли правильно расположить предметы справа – слева относительно собственного тела. Хорошо усвоены детьми обеих групп значения предлогов «в», «на». Предлоги «за», «перед» четко дифференцировались детьми с дизартрией, а у детей с алалией возникали трудности в разграничении их значений.

Ни в одной из групп не вызвали трудностей для понимания слова с временным и пространственным значением: сначала – потом, большой –

маленький.



Рисунок 14 – Сравнительный анализ сформированности пространственных представлений, %

Таким образом, проведя количественный и качественный анализ результатов контрольного этапа исследования, можно сделать вывод, что состояние базовых компонентов, влияющих на процесс формирования звуко-слоговой структуры слова, в каждой из экспериментальных групп улучшилось, что свидетельствует об эффективности применения дифференцированного подхода в логопедической работе по формированию звуко-слоговой структуры слова у детей с ОНР (III уровень) имеющих различную структуру дефекта.

Итоговый анализ результатов контрольного эксперимента позволяет сделать следующие выводы:

1) В группе детей с дислексией и ОНР (III уровень): сформировался устойчивый навык изолированного произнесения слов различной структурной сложности; опора на словесный эталон сокращает количество нарушений звуко-слоговой структуры слов и улучшает их структурно-ритмическую организацию; при многократном произнесении слов различной структурной сложности наблюдается тенденция к улучшению каждого последующего варианта произношения; уменьшилось количество

ошибок в произнесении слов, имеющих в своем составе стечения согласных звуков (8, 11, 12 класс по классификации А. К. Марковой); сократились количество замен и сокращений согласных звуков в стечениях; во фразовой речи качество произнесения слов различного звуко-слогового состава несколько снижена; состояние базовых предпосылок усвоения звуко-слоговой структуры слова приблизилось к возрастной норме.

2) В группе детей с алалией и ОНР (III уровень): навык произношения слов различной структурной сложности на стадии формирования; для безошибочного воспроизведения доступны одно- и двусложные слова разных классов вне зависимости от присутствия в их составе стечений согласных звуков; опора на произносительный эталон способствует повышению качества произношения классов слов, отраженное и сопряженное проговаривание слов является эффективным; при многократном произнесении слов различной структурной сложности наблюдается тенденция к улучшению их качества; при произнесении слов различного звуко-слогового состава иногда встречаются замены и перестановки звуков и слогов, а также сокращение стечений; во фразовой речи качество произнесения слов различной структурной сложности несколько снижена; наблюдается положительная динамика развития базовых компонентов, влияющих на процесс становления звуко-слоговой структуры слова.

Выводы по третьей главе

На формирующем этапе исследования нами были разработаны методы и приемы дифференцированного подхода коррекции звуко-слоговой структуры слова у детей с ОНР (III уровень), а также определены направления логопедической работы по устранению нарушений звуко-слоговой структуры слова у детей 6 – 7 лет с ОНР (III уровень).

Логопедическая работа реализована как для детей с дизартрией, так и для детей с алалией, имеет опрарвленные особенности связанные, именно со

спецификой дефекта и выявленными нарушениями звуко-слоговой структуры слова в процессе констатирующего этапа исследования каждой экспериментальной группы. Тем ни менее логопедическая работа имеет общую структуру и включает в себя два этапа: подготовительный, которой направлен на нормализацию мышечного тонуса, развитие ритмических средств языка и фонематических процессов, формирование пространственных представлений; собственно коррекционный: на проговаривание слов разных классов и слов со стечениями согласных звуков, формирование навыков звуко-слогового анализа и синтеза, а так же развитие навыков словообразования и словоизменения, проговаривание слов разной структурной сложности в предложении и связном тексте.

Сравнительный анализ результатов контрольного эксперимента позволили сделать вывод, что существенные различия в характере нарушений звуко-слоговой структуры слова и состоянии ее базовых компонентов, у детей, имеющих различные по клинике речевых нарушений диагнозы после проведенной логопедической работы с учетом применения дифференцированного подхода улучшились и имели положительную динамику.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Нарушение звуко-слоговой структуры слова у детей с ОНР наблюдается на всех уровнях речевого развития и является устойчивым и труднопреодолимым дефектом, последствия которого могут проявляться в школьный период в сложностях чтения и письма. В связи с этим преодоление нарушений звуко-слогового состава слов у детей с ОНР (III уровень) является одной из важнейшей задач логопедического воздействия.

К категории детей с ОНР относятся дошкольники с различными речевыми патологиями, однако на современном этапе недостаточно проработан вопрос о дифференцированном подходе к коррекции нарушений звуко-слоговой структуры слова с учетом структуры дефекта. Обращение к теме исследования обусловлено ее сегодняшней актуальностью увеличения количества детей с ОНР (III уровень).

По результатам анализа литературных источников были сделаны следующие выводы:

- сущность дифференцированного подхода заключается в: организации образовательного процесса с учетом возрастных особенностей; в создании оптимальных условий для эффективной деятельности всех детей; в построении содержания, методов, форм обучения, максимально учитывающих возрастные и индивидуальные особенности дошкольников;

- усвоение звуко-слоговым составом слова детьми при нормальном развитии интенсивно протекает в раннем возрасте и полностью заканчивается к началу школьного возраста;

- клинико-психолого-педагогическая характеристика речи детей с ОНР (III уровень), свидетельствует о недоразвитии всех компонентов речи. У таких детей нарушение речевой системы сопровождается малыми неврологическими дисфункциями, некоторой эмоционально-волевой незрелостью, слабой регуляцией произвольной деятельности, а также нарушением внимания и памяти, слабой артикуляционной моторикой,

недостаточно сформированным словесно-логическим мышлением;

– нарушения звуко-слоговой структуры у детей с ОНР (III уровень) характеризуется трудностями в правильном произношении слов, нарушениями порядка слогов в слове, пропусками либо добавлениями новых слогов или звуков. Как правило, диапазон данных нарушений широко варьируется и зависит также от клиники речевых нарушений, например, таких как дизартрия и алалия.

Исследование было направлено на изучение сформированности звуко-слоговой структуры слова и ее базовых предпосылок. Нами был составлен диагностический комплекс и проведен констатирующий эксперимент, в котором участвовали две экспериментальные группы детей 6 – 7 лет с ОНР (III уровень) с дизартрией и алалией.

По результатам констатирующего этапа, было отмечено, что экспериментальные группы имеют существенные различия в характере нарушений звуко-слоговой структуры слова и состоянии ее базовых компонентов, а именно отличаются: нарушенные классы слов; типы нарушений слогового состава слова; способности однократного и многократного самостоятельного и отраженного произнесения изолированных слов различной структурной сложности; возможности произнесения слов разных классов во фразовой речи; состояние базовых предпосылок формирования слоговой структуры слова; уровень сформированности когнитивных механизмов, влияющих на процесс становления звуко-слоговой структуры слова.

На формирующем этапе исследования нами были разработаны методы и приемы дифференцированного подхода к коррекции нарушений звуко-слоговой структуры слова у детей 6 – 7 лет с ОНР (III уровень), определено содержание коррекционной работы.

Логопедическая работа включала в себя два этапа: подготовительный, которой направлен на нормализацию мышечного тонуса, развитие ритмических средств языка и фонематических процессов, формирование

пространственных представлений; собственно коррекционный: на проговаривание слов разных классов и слов со стечениями согласных звуков, формирование навыков звуко-слогового анализа и синтеза, а так же развитие навыков словообразования и словоизменения, проговаривание слов разной структурной сложности в предложении и связном тексте.

Сравнительные результаты контрольного этапа исследования позволили сделать вывод, что существенные различия в характере нарушений звуко-слоговой структуры слова и состоянии ее базовых компонентов, у детей, имеющих различные по клинике речевых нарушений диагнозы после проведенной логопедической работы с учетом применения методов и приемов дифференцированного подхода улучшились и имели положительную динамику. А именно, увеличился уровень способности однократного и многократного самостоятельного и отраженного произнесения изолированных слов различной структурной сложности в обеих группах. Уменьшились нарушенные классы слов и типы нарушений звуко-слогового состава слова у детей с дизартрией. Возросли возможности произнесения слов разных классов во фразовой речи у детей с алалией. Состояние базовых предпосылок формирования слоговой структуры слова, а также уровень сформированности когнитивных механизмов, влияющих на процесс становления звуко-слоговой структуры слова, стал приближен к возрастной норме в обеих экспериментальных группах.

Таким образом, гипотеза исследования доказана, поставленные задачи выполнены, цель достигнута.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Агранович З. Е. Логопедическая работа по преодолению нарушений слоговой структуры слов у детей / З. Е. Агранович. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2001. – 48 с. – ISBN 5-89814-072-7.
2. Архипова Е. Ф. Стертая дизартрия: учеб. пособие для студентов вузов / Е. Ф. Архипова. – Москва: Астрель : Хранитель, 2006. – 319 с. – ISBN 978-5-17-038373-3.
3. Архипова Е. Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей / Е. Ф. Архипова. – Москва : АСТ : Астрель : Хранитель, 2008. – 254 с. ISBN – 978-5-17-052722-9.
4. Бабина Г. В. Слоговая структура слова: обследование и формирование у детей с недоразвитием речи. Картинный материал для проведения игр / Г. В. Бабина. – Москва : Книголюб, 2008. – 64 с.
5. Бабина Г. В. Альбом для обследования восприятия и произнесения слов различной структурной сложности / Г. В. Бабина, Н. Ю. Сафонкина. – Москва : Книголюб, 2005. – 56 с.
6. Бабина Г. В. Слоговая структура слова: обследование и формирование у детей с недоразвитием речи. Логопедические технологии: учеб.-методич. пособие / Г. В. Бабина, Н. Ю. Шарипова. – Москва : Парадигма, 2010. – 96 с. – ISBN 978-5-4214-0006-6.
7. Богомолова, А. И. Логопедическое пособие для занятий с детьми / А. И. Богомолова. – СПб., ТОО «Изд-во «Библиополис», 1994. – 208 с.
8. Большакова С. Е. Преодоление нарушений слоговой структуры слова у детей / С. Е. Большакова. – Москва : Сфера, 2015. – 64 с. – ISBN 978-5-99491-692-6.
9. Большакова С. В. Алалия – основной этап работы: предложение и связная речь, поведение и внимание / С. Е. Большакова [Электронный ресурс]. URL: <https://mersibo.ru/webinars/collection#w12989> (дата обращения: 19.11.2022).

10. Бондарко Л. В. Звуковой строй современного русского языка. / Л.В. Бондаренко. – Москва : Просвещение, 1977. – 175 с.
11. Брюховских Л. А. Дизартрия: учеб. методич. пособие /Л.А. Брюховских. – 2 изд., перераб. и доп. – Красноярск: Краснояр. гос. пед. Ун-т им. В. П. Астафьева, 2015. – 180 с. – ISBN 978-5-85981-516-6.
12. Брюховских Л. А. Особенности слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с дизартрией / Л.А. Брюховских, А.С. Гранько // Молодежь и наука XXI века : материалы науч.-практ. конф. Красноярск: КГПУ им. В. П. Астафьева, 2016. – С. 24–27. – ISBN 978-5-4699-1.
13. Ванюкова Л. С. Формирование слоговой структуры слова: логопедические задания / Курдвановская Н.В. – Москва : ТЦ Сфера, 2007. – 87 с. – ISBN 978-5-891-44801-8.
14. Визель Т. Г. Проблемы безречия у детей. Диагностика и коррекция / Т. Г. Визель [Электронный ресурс]. URL: <https://mersibo.ru/webinars/collection#w10208> (дата обращения: 07.11.2022).
15. Визель Т. Г. Логопедические упражнения на каждый день для выработки четкой речи / Т. Г. Визель. – Москва : В. Секачев, 2005. – 16 с. – ISBN 5-889-23113-8.
16. Винарская Е. Н. Дизартрия / Е. Н. Винарская. – Москва : АСТ: Астрель: Хранитель, 2006. – 141 с. – ISBN 978-5-9519-3752-0.
17. Волкова Л. С. Логопедия: Учеб. Пособие для пед. институтов по специальности «Дефектология» / Л. С. Волкова – Москва : Просвещение, 1989. – 527 с.: ил. – ISBN 978-5-691-01357-7.
18. Волковская Т. Н. Психологические особенности дошкольников с общим недоразвитием речи / Т. Н. Волковская, Г.Х. Юсупова. – Москва : Просвещение, 2004. – 209 с. – ISBN 5-93927-122-7.
19. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – 5 изд., испр. – Москва : Лабиринт, 1999. – 352 с.
20. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – Москва : Просвещение, 1964. – 87 с.

21. Гвоздев А. Н. От первых слов до первых книг. Дневник научных наблюдений. / А. Н. Гвоздев. – Саратов: Изд-во Саратовского Ун-та, 1981. – с.23.
22. Глухов В. П. Из опыта логопедической работы по формированию связной речи детей с ОНР дошкольного возраста на занятиях по обучению рассказыванию / В. П. Глухов // Дефектология. – 1994. – № 2. – С. 56 – 73.
23. Долганюк Е. В. Моторная алалия: коррекционно-развивающая работа с детьми дошкольного возраста: учеб.-метод. пособие / Е. В. Долганюк, И.И. Васильева, М.Е. Касаткина и др. – Санкт-Петербург : Детство-пресс, 2015. – 144 с. – ISBN 978-5-2388-26844-5.
24. Есечко Л. Б. Особенности овладения звуко-слоговым составом слова учащихся с общим недоразвитием речи // [Текст] Современное состояние исследований в изучении, обучении, воспитании и трудовой подготовке детей с нарушением умственного и физического развития. / Л. Б. Есечко – Москва : Логос, 2007. – 217 с.
25. Есечко Л. Б. Формирование правильного слогового состава слова в произношении детей с общим недоразвитием речи в подготовительном классе. [Текст] / Л. Б. Есечко. – Москва : Просвещение, 2005. – 53с.
26. Жинкин Н. И. Интеллект, язык и речь / Н. И. Жинкин // Нарушение речи у дошкольников; сост. Р.А. Белова-Давид. – Москва : Просвещение, 1972. – С. 9 – 31.
27. Жинкин Н. И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин. – Москва : Из-во академии пед. наук, 1958. – 369 с.
28. Жукова Н. С. Преодоление общего недоразвития речи у детей /Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Москва : Эксмо, 2011. – 320 с. – ISBN 5-89648-141-1.
29. Захарова Т. Н. Дифференцированный подход как условие речевого развития дошкольников / Т. Н. Захарова. – Екатеринбург: Учитель,

2018. – 157с.

30. Лепская Н. И. Язык ребенка с онтогенезом речевой коммуникации. /Н. И. Лепская. – Москва : Изд-во МГУ, 1998. – 151 с.

31. Киселева И. Ю. Логопедическая работа по коррекции нарушений звуко-слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста со стертой формой дизартрии / И. Ю. Киселева // Педагогика online [Электронный ресурс] URL: <http://aneks.spb.ru/doshkolnoe-obrazovanie/logopedicheskaja-rabota-po-korrekcii-narushenii-zvukoslogovoi-struktury-slova-u-detei-doshkolnogo-vozrasta-so-stertoj-formoidizartrii.html> (дата обращения:02.01.2022).

32. Косинова Е. М. Преодоление нарушений слоговой структуры у детей с различной речевой патологией / Е. М. Косинова // Мерсибо [Электронный ресурс]. URL: <https://mersibo.ru/webinars/collection#w12989> (дата обращения: 11.09.2022).

33. Ковальчук Я. И. Индивидуальный подход в воспитании ребёнка. / Я. И. Ковальчук. – Москва : Просвещение, 1985. – 120 с.

34. Коноваленко В. В. Хлоп-Топ: Нетрадиционные приемы коррекционной логопедической работы с детьми 6-10 лет / В. В. Коноваленко, С.В. Коноваленко – Москва : Издательство «ГНОМ и Д» 2003. – 20 с. – ISBN 978-5-40700-366-3.

35. Курдвановская Н. В. Формирование слоговой структуры слова: логопедические задания: учеб. Пособие / Н. В. Курдвановская, Л. С. Ванюкова. – Москва : ТЦ Сфера, 2007. – 87 с. – ISBN 978-5-89144-801-8.

36. Лалаева Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – Санкт-Петербург : Союз, 2001. – 160 с. – ISBN 978-5-9788-0032-6.

37. Левина Р. Е. Нарушение слоговой структуры у детей // Р. Е. Левина. Нарушения речи и письма у детей: Избранные труды. – Москва : АРКТИ, 2005. – 89 с.

38. Ленская Н. С. Язык ребенка (онтогенез речевой коммуникации) // Н. И. Ленская. – Москва : Изд-во МГУ, 1987. – 117 с.
39. Логопатопсихология: учеб. пособие для студентов / под ред. Р. И. Лалаевой, С. Н. Шаховской. – Москва : ВЛАДОС, 2011. – 317 с. – ISBN 978-5-388-00006-4.
40. Логопедия: учебник для студентов дефектол. фак-в / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – Москва : ВЛАДОС, 1998. – 680 с.
41. Лопатина Л. В. Приемы обследования детей со стертой формой дизартрии и дифференциация их обучения / Л. В. Лопатина // Дефектология. – 1986. – № 2. – С. 67–70.
42. Лопухина И. С. Логопедия - речь, ритм, движение / И. С. Лопухина. – Санкт-Петербург : Союз, 1997. – 145 с.
43. Лынская М. И. Преодоление алалии и задержки речевого развития у детей. /М. И. Лынская. – Москва : Логомаг, 2015. – 90 с. – ISBN 978-5-222-37571-6.
44. Маркова А. К. Особенности усвоения слоговой структуры слова у детей, страдающих алалией // Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи / Под ред. Р. Е. Левиной. – Москва : ВЛАДОС, 1961. – С. 59 – 70.
45. Мартыанова С. В., Докукина Е. В. Особенности дифференцированного обучения. / С. В. Мартыанова, Е. В. Докукина. – Москва : АРКТИ, 2000. – 115 с.
46. Маханева М. Д. Индивидуальный подход к ребёнку в ДОУ. Организационно-методический аспект. / М. Д. Маханева. – Москва : Издательство «ГНОМ и Д», 2005. – 20 с.
47. Новикова-Иванцова Т. Н. Logosystem [Электронный ресурс]. URL: <http://1654.justclick.ru> (дата обращения: 05.03.2022).
48. Рыбакова Е. В. Дифференцированное обучение; [Электронный ресурс] URL: <http://nsportal.ru/shkola/raznoe/library/2015/04/14/differentsirovannoe-obuchenie>.

49. Рогановский, И. З. Дифференцированное обучение – как его осуществить? /И.З. Рогановский. // Народное образование, 1991, №3. С. 34.
50. Семинович А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза / А.В. Семинович. – Генезис, 2017 г. 232 с. – ISBN 5-98563-072-2.
51. Ткаченко Т. А. Методика коррекции нарушений слоговой структуры слова. Альбом для индивидуальной работы с детьми /Т.А. Ткаченко. – Москва : ВЛАДОС, 2002. – 65 с. – ISBN 978-5-222-34016-5.
52. Унт И. Индивидуализация и дифференциация обучения. / И. Унт. – Москва: Педагогика, 2019. – 255с.
53. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155) – URL: <http://fgos.ru> (дата обращения 25.11.2022).
54. Филичева Т. Б. Дети с общим недоразвитием речи: Учебно-методическое пособие для логопедов и воспитателей / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова. – Москва : «Гном-Пресс», 1999. – 80с.
55. Шашкина Г. Р. Логопедическая работа с дошкольниками: Учеб. пособие. / Г. Р. Шашкина. – Москва : «Академия», 2003. – 240 с. – ISBN 978-5-534-14591-5.
56. Шаховская С. Н. Логопедические занятия в детском саду для детей с нарушениями речи. / С.Н. Шаховская, Е.Д. Худенко. – Москва : АРКТИ, 2000. – 115 с.
57. Щербак С. Г. Формирование слоговой структуры слова у детей с нарушениями речи: методические рекомендации / С. Г. Щербак. – Челябинск: Изд-во Челяб.гос. пед. ун-та,2015. – 24 с.
58. Филичева Т. Б. Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов «Педагогика и психология (дошк.)» / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. – Москва : Просвещение, 1989. – 223 с.

59. Цейтлин С. Н. Язык и ребенок. Лингвистика детской речи: Учебное пособие для студентов высшего учебного заведения. / С. Н. Цейтлин. – Москва : ВЛАДОС, 2000. – 240 с. – ISBN 978-5-9500675-3-2.
60. Цымбалова Е. Н. Индивидуально-дифференцированное обучение дошкольников / Е. Н. Цымбалова. – Санкт-Петербург : Союз, 1999. – 160 с.
61. Четверушкина Н. С. Слоговая структура слова: системный метод устранения нарушений / Н. С. Четверушкина. – Москва : Национальный книжный центр, 2015. – 192 с. – ISBN 978-5-4441-0208-4.
62. Чиркина Г. В. Основы логопедической работы с детьми [Текст] / Г.В. Чиркина. – Москва : Аркти, 2002. - 240 с.
63. Шалаева Г. С. Логопедические игры / Г.С. Шалаева. – Москва : Эксмо, 2008. – 176 с. – ISBN 978-5-17-058877-0.
64. Шанский Н. М. Лексика. Словообразование [Текст] / Н. М. Шанский, А.Н. Тихонов. – Москва : Высшая школа, 2007. – С. 3 - 47.
65. Шашкина Г. Р. Логопедическая работа с дошкольниками: учеб. пособие для студ. / Г. Р. Шашкина, Л. П. Зернова, И. А. Зимина. – Москва : Академия, 2003. – 240 с. – ISBN 978-5-534-14591-5.

ПРИЛОЖЕНИЕ

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Анамнестические сведения участников исследования звуко-слоговой структуры слова детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень)

Таблица 2 – Анамнестические сведения участников эксперимента

№	И.Ф. ребёнка	Заключ лог-да	Диагноз невролога	Диагноз психиатра	Медицинские диагнозы
1	Егор А.	ОНР III уровня	Стертая дизартрия	F.80.0	ПА, субатр. ринит, гипертрофия аденоидов 2ст.
2	Валерий С.	ОНР III уровня	Моторная алалия	F.80.1	ЗРР, частые ОРВИ
3	Валерия А.	ОНР III уровня	Стертая дизартрия	F.80.0	АД, угроза по БА, пупочная грыжа, аллерг.ринит
4	Рита К.	ОНР III уровня	Стертая дизартрия	F.80.0	АД, пищ., лек. сенс-я, вакцин.аллергия, пупочная грыжугр. по БА, БГР, гр.риска по ЗРР, ДЖП, ПВС
5	Иван С.	ОНР III уровня	Моторная алалия	F.80.1	ЗРР, частые ОРВИ
6	Василиса К.	ОНР III уровня	Стертая дизартрия	F.90.1 F.80.0	АД, БА, ПА, лек.аллергия, ГНМ2, гепатомегалия, ФСШ
7	Елена М.	ОНР III уровня	Моторная алалия	F.80.1	АД, угроза БА, ангиопатия сосудов сетчатки, алл. рини ГНМ 1ст., гипертроф. аденоиды 2 ст, с-м ГАР
8	Макар Б.	ОНР III уровня	Моторная алалия	F.80.1	ЗРР, частые ОРВИ
9	Арина М.	ОНР III уровня	Стертая дизартрия	Z.00.4	АД, алл. риноконъюнктивит, поливал-я сенс-я, МАС ПМК, ДХЛЖ, аневризма МЖП, ГНМ 1, гиперакт-ть бронхов, ДЖП
10	Матвей О.	ОНР III уровня	Моторная алалия	F.80.1	ЗРР, АД
11	Анна О.	ОНР III уровня	Моторная алалия	F.80.1	ЗРР, АД
12	Ксюша Р	ОНР III уровня	Стертая дизартрия	F.80.0	БА, АД, ПА, БГР, лек.аллергия, ЛГД, пуп.грыжа, ФСШ

13	Максим С.	ОНР III уровня	Стертая дизартрия	F.80.0	БА, АД, ПА, растит.аллергия, поллиноз (9,4,5)аллерг.риноконъюнктивит, хр.аденоидит, ГА2, ГНм 1-2, МАРС: ООО, ДХЛЖ
14	Михаил Т.	ОНР III уровня	Стертая дизартрия	F.80.0	ПА, аллерг.ринит, лек., инсектная сенс-я, угроза по БА, ГНМ2, ГА2, ОНР
15	Моника Ф.	ОНР III уровня	Моторная алалия	F.80.1	ЗРР, АД
16	Тимур Ц.	ОНР III уровня	Моторная алалия	F.80.1	ЗРР, АД
17	Артем Ш.	ОНР III уровня	Стертая дизартрия	F.80.0	АД, угроза по БА, пупочная грыжа, аллерг.ринит
18	Валерия Ш.	ОНР III уровня	Стертая дизартрия	F.90.1 F.80.0	ПА, субатр. ринит, гипертрофия аденоидов 2ст.
19	Егор Е.	ОНР III уровня	Моторная алалия	F.80.1	ЗРР, частые ОРВИ
20	Артем И.	ОНР III уровня	Моторная алалия	F.80.1	ЗРР, частые ОРВИ

Таблица 3 – Распределение участников эксперимента по группам

№	Экспериментальная группа 1 (дизартрия)	Экспериментальная группа 2 (алалия)
1	Егор А.	Елена М.
2	Валерия А.	Матвей О.
3	Рита К.	Анна О.
4	Василиса К.	Моника Ф.
5	Арина М.	Тимур Ц.
6	Ксюша Р.	Егор Е.
7	Максим С.	Артем И.
8	Артем Ш.	Макар Б.
9	Валерия Ш.	Иван С.
10	Михаил Т.	Валерий С.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Диагностический комплекс исследования звуко-слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень)

За основу принята методика обследования звуко-слоговой структуры слова и предпосылок ее формирования авторов Г.В. Бабиной и Н.Ю. Шариповой.

Диагностический комплекс включает в себя два блока:

Блок I состоит из трех комплексов заданий, направленных на выявление характера ошибок при спонтанном и отраженном произнесении слов различной звуко-слоговой структуры как изолированно, так и во фразе.

Блок II включает три комплекса заданий, направленных на выявление уровня развития базовых компонентов, обеспечивающих процесс формирования звуко-слоговой структуры слова.

Таблица 4 – Содержание диагностического комплекса

<i>Блок I. Обследование произношения слов различной структурной сложности</i>	
Комплекс «А». Задания на выявление нарушений в словах сложной слоговой структуры на уровне фразовой речи.	Задание №1. Самостоятельное составление предложений по предложенному картинному материалу. Инструкция: «Посмотри и скажи, что нарисовано на картинке. Повтори несколько раз». Использование картинного материала. Задание №2. Отраженное произнесение предложений со словами сложной слоговой структуры без опоры на картинку. Инструкция: «Послушай и повтори». Речевой материал: По льдине гуляют пингвин с пингвинёнком. По телевизору показывали землетрясение и кораблекрушение. Зинаида нашла перепелиное гнездо. Воспитательница купила фиолетовую панаму.
Комплекс «Б». Задания на выявление характера и особенностей нарушений слоговой структуры слова различных классов при спонтанном изолированном однократном и многократном произнесении слов с опорой на картинку.	Инструкция: «Посмотри и скажи, что это (кто это). Повтори несколько раз». Использование картинного материала. Задание № 1. Произнесение двусложных слов из открытых слогов Речевой материал: муха, лиса, вода, вата, коты. Задание № 2. Произнесение трехсложных слов из открытых слогов Речевой материал: панاما, кубики, бананы, собака, машина. Задание № 3. Произнесение односложных слов. Речевой материал: дом, дым, мак, кот, бык.

	<p>Задание № 4. Произнесение двусложных слов из открытого и закрытого слогов. Речевой материал: петух, банан, диван, вагон, лимон.</p> <p>Задание № 5. Произнесение двусложных слов со стечениями согласных звуков на стыке слогов. Речевой материал: банка, кукла, кофта, майка, тапки.</p> <p>Задание № 6. Произнесение двусложных слов с закрытым слогом и стечением согласных. Речевой материал: компот, чайник, арбуз, медведь, альбом.</p> <p>Задание № 7. Произнесение трехсложных слов с последним закрытым слогом. Речевой материал: самолет, помидор, колобок, телефон, бегемот.</p> <p>Задание № 8. Произнесение трехсложных слов со стечениями согласных звуков. Речевой материал: яблоко, конфета, колбаса, бутылка, капуста.</p> <p>Задание № 9. Произнесение трехсложных слов со стечениями согласных и закрытым слогом. Речевой материал: автобус, виноград, пистолет, цыпленок, карандаш.</p> <p>Задание № 10. Произнесение трехсложных слов с двумя стечениями согласных. Речевой материал: матрешка, пустышка, избушка, картошка, морковка.</p> <p>Задание № 11. Произнесение односложных слов со стечениями согласных звуков в начале или конце слова. Речевой материал: хлеб, флаг, бант, танк, зонт.</p> <p>Задание № 12. Произнесение двусложных слов с двумя стечениями согласных звуков. Речевой материал: клетка, звезда, спичка, блюдец, гнездо.</p> <p>Задание № 13. Произнесение четырехсложных слов из открытых слогов. Речевой материал: самолеты, гусеница, пуговица, пирамида, паутина.</p>
<p>Комплекс «В»: Задания на выявление характера и особенностей нарушений в малочастотных словах различных классов при отраженном однократном и многократном проговаривании без опоры на картинный материал.</p>	<p>Инструкции: «Послушай, повтори. Повтори несколько раз».</p> <p>Задание № 1. Отраженное произнесение двусложных слов из открытых слогов (1 класс по А.К. Марковой). Речевой материал: боты, ваза, кофе, киты, дома.</p> <p>Задание № 2. Отраженное произнесение трехсложных слов без стечений согласных звуков (2 класс по А.К. Марковой). Речевой материал: забота, пироги, ворота, Галина, калина.</p> <p>Задание № 3. Отраженное произнесение односложных слов (3 класс по А.К. Марковой). Речевой материал: мох, мех, пух, бак, том.</p> <p>Задание № 4. Отраженное произнесение двусложных слов из открытого и закрытого слога (4 класс по А.К. Марковой). Речевой материал: венок, гамак, газон, дымок, кабан.</p> <p>Задание № 5. Отраженное произнесение двусложных слов со стечениями согласных звуков на стыке слогов (5 класс по А.К. Марковой). Речевой материал: овца, тыква, нитки, миска, будка.</p>

	<p>Задание № 6. Отраженное произнесение двусложных слов с закрытым слогом и стечением согласных (6 класс по А.К. Марковой). Речевой материал: капкан, вулкан, тетрадь, индюк, поднос.</p> <p>Задание № 7. Отраженное произнесение трехсложных слов с последним закрытым слогом (7 класс по А.К. Марковой). Речевой материал: петушок, потолок, колосок, ананас, колодец.</p> <p>Задание № 8. Отраженное произнесение трехсложных слов со стечениями согласных звуков (8 класс по А.К. Марковой). Речевой материал: комната, гантели, аптека, шахматы, рыбалка.</p> <p>Задание № 9. Отраженное произнесение трехсложных слов со стечениями согласных и закрытым слогом (9 класс по А.К. Марковой). Речевой материал: осьминог, охотник, памятник, кузнечик, сапожник.</p> <p>Задание № 10. Отраженное произнесение трехсложных слов с двумя стечениями согласных (10 класс по А.К. Марковой). Речевой материал: квартира, заплатка, подмётка, спутники, лентяйка.</p> <p>Задание № 11. Отраженное произнесение односложных слов со стечениями согласных звуков в начале или конце слова (11 класс по А.К. Марковой). Речевой материал: клён, сноп, фант, кадр, пост.</p> <p>Задание № 12. Отраженное произнесение двусложных слов с двумя стечениями согласных звуков (12 класс по А.К. Марковой). Речевой материал: клюква, плитка, кнопка, стайка, штанга.</p> <p>Задание № 13. Отраженное произнесение четырехсложных слов из открытых слогов (13 класс по А.К. Марковой). Речевой материал: водолазы, чемоданы, самокаты, бегемоты, пианино.</p>
<p><i>Блок II. Обследование базовых компонентов, обеспечивающих процесс формирования слоговой структуры слова</i></p>	
<p>Комплекс «А». Задания на определение уровня сформированности фонематических процессов: выявление способности к посегментному анализу слова и вероятностному прогнозированию, определение наличия или отсутствия структурного искажения в слове, опознание и дифференциация схожих по произношению слов.</p>	<p>Использование картинного материала.</p> <p>Задание № 1. Завершение начатого слова с опорой на предметные картинки. Инструкция: «Посмотри, послушай и закончи мое слово». Речевой материал: раке..., чемо..., поду..., ло..., са.</p> <p>Задание № 2. Завершение начатого слова без опоры на предметные картинки. Инструкция: «Послушай и закончи мое слово». Речевой материал: соба..., руба..., каран..., газе..., мага...</p> <p>Задание № 3. Дифференциация нормативных слов и квазислов с опорой на предметные картинки. Инструкции: «Посмотри, скажи, здесь есть «сковородка» («касаботка»)»?». Речевой материал: нормативные слова/квазислова – сковородка/касаботка, машина/амасина, молоток/тамалок, пуговица/гутовица, тумбочка/мунтачка.</p> <p>Задание № 4. Преобразование квазислов в нормативные на слух без опоры на предметные картинки. Инструкция:</p>

	<p>«Послушай, угадай, какое слово спряталось в моем слове».</p> <p>Речевой материал: чашак, шапак, лопама, тывка, фрукти.</p> <p>Задание № 5. Оpozнание и дифференциация слов, имеющих одинаковые фрагменты (при опоре на предметные картинки). Предлагаются слово и 2–3 картинки, при этом название одной из них имеет общий фрагмент с предъявляемым словом (картинка для названного слова отсутствует). Инструкция: «Скажи, здесь есть пила?».</p> <p>Речевой и картинный материал: 1) слово «пила», картинки – лапа, санки, дом; 2) слово «барашки», картинки – рубашки, носки, кошки; 3) слово «крот», картинки – торт, хлеб, кот; 4) слово «радуга», картинки – гора, зонтик, елка; 5) слово «луковица», картинки – пуговица, шапка, сапоги.</p>
<p>Комплекс «Б». Задания на определение уровня сформированности ритмических средств языка: определение возможностей воспроизведения различных ритмических моделей и удержания заданной программы действий; выявление просодической и ритмической чувствительности к слову (восприятие и оценка длины слова, наличия или отсутствия акцентно выделяемых компонентов в слоговом ряду, определение дисритмии).</p>	<p>Задание № 1. Воспроизведение ритмической модели разного типа. Инструкция: «Послушай, запомни, прохлопай так же». При необходимости экспериментатором предоставляется помощь в виде словесного подкрепления действий («Раз, два; раз, два»).</p> <p>Задание № 2. Игра в перекрестные «Ладушки» по заданному ритму со словесным сопровождением. Инструкция: «На слово «хлоп» делай хлопок ладонями, на слово «оп» ударяй своей ладонью по моей». Три варианта игры: а) хлоп – оп; б) хлоп-хлоп-оп-оп; в) хлоп-хлоп-хлоп-оп-оп-оп.</p> <p>Задание № 3. Определение длины слова. Детям предлагаются для прослушивания слова односложной и многосложной слоговой структуры и символы в виде коротких и длинных полосок из картона. Данному виду задания должно предшествовать предварительное объяснение назначения символов (длинная полоска – для длинного слова, короткая – для короткого слова). Затем следует инструкция: «Послушай слово. Покажи нужную полоску». Речевой материал: бак, воспитательница, стук, самосвал, пух.</p> <p>Задание № 4. Определение количества структурных элементов слоговой последовательности. Для прослушивания предлагаются слоговые последовательности и плоскостные символы в виде кружочков. Инструкция: «Послушай, сколько раз сыграла дудочка. Положи столько же кружочков». Речевой материал: серии слогов, произносимых с четким послоговым делением, но без акцентуации (ту-ту, ду, ла-ла-ла).</p> <p>Задание № 5. Определение акцентно выделяемых компонентов в слоговом ряду. Для прослушивания предлагаются цепочки слогов и объемные символы в виде цветков (цветок с бабочкой – для слоговой цепочки, содержащей акцент, цветок без бабочки – для слоговой цепочки без акцента). Инструкция: «Послушай песенку. Подними нужный цветочек». Речевой материал: серии слогов, предъявляемых с акцентами и без акцентов (та-та-та, па-па-па, ту-ту-ту, ко-ко-ко).</p>

<p>Комплекс «В».</p> <p>Задания, направленные на выявление уровня сформированности пространственных представлений, включают в себя пробы на оценку образа собственного тела, расположение объектов в пространстве относительно собственного тела, взаимоотношение между внешними объектами, квазипространственные представления.</p>	<p>Задание № 1. Копирование положения тела по заданному на картинке образцу. Ребенку предлагается воспроизвести позу тела, схематически изображенную на картинке. Инструкция: «Посмотри и сделай так же». Картинный материал: использованы карточки из лото «Фигура... замри».</p> <p>Задание № 2. Перемещение в пространстве и расположение объектов в пространстве относительно собственного тела. Ребенку предлагается выполнить действия по словесной инструкции взрослого. Инструкция: сделай два шага вперед; сделай один шаг назад; встань около куклы; положи куклу перед собой; положи куклу справа от себя.</p> <p>Задание № 3. Манипулирование предметами в пространстве. Ребенку предлагается выполнить действия с предметами по словесной инструкции взрослого. Используемые материалы: карандаш, стакан, кубик, пирамида, мяч. Инструкция: положи карандаш в стакан; положи карандаш на стакан; поставь кубик за пирамиду; поставь кубик перед мячом; положи мяч слева от пирамиды.</p> <p>Задание № 4. Определение понимания пространства в речи, обработка временных и пространственных характеристик. Для прослушивания предлагаются словесные конструкции, содержащие слова с временным и пространственным значением: сначала – потом; большой – маленький; впереди – сзади; внизу – вверху. Используемые материалы: большой и маленький кубики. Ход выполнения задания: На стол поочередно выкладываются кубики. Инструкция: «Покажи, какой кубик я положила сначала, а какой потом», далее «Покажи, какой кубик большой, а какой маленький». Кубики выставляются на стол один за другим. Инструкция: «Покажи, какой кубик стоит впереди, а какой – сзади». Кубики выставляются один на другой. Инструкция: «Покажи, какой кубик стоит вверху, а какой – внизу». Кубики выставляются в ряд. Инструкция: «Покажи, какой кубик стоит справа, а какой – слева».</p>
--	---

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Протокол обследования звуко-слоговой структуры слова
и ее базовых компонентов у детей старшего дошкольного возраста с ОНР
(III уровень)

Дата обследования _____

Ф.И. ребенка _____

Возраст на момент обследования _____

Блок I. Обследование произношения слов различной структурной сложности

Критерии оценивания:

4 балла – слоговая структура всех слов воспроизводится правильно.

3 балла – слоговая структура воспроизводится правильно, но напряженно, замедленно, с запинками, со второй попытки; слоговая структура воспроизводится, но звукозаполняемость нарушается (для слов 10–13 классов).

2 балла – слоговая структура искажается в большинстве слов. 1 балл – слоговая структура искажается во всех словах.

0 баллов – отказ от выполнения задания.

Комплекс «А». Задания на выявление нарушений в словах сложной слоговой структуры на уровне фразовой речи.

Задание № 1. Самостоятельное составление предложений по предложенному картинному материалу. Инструкция: «Посмотри и скажи, что нарисовано на картинке».

Рисунок	Фиксирование ошибок	Баллы
1		
2		
3		
4		

Задание № 2. Отраженное произнесение предложений со словами сложной слоговой структуры без опоры на картинку. Инструкция: «Послушай и повтори».

Речевой материал: 1) По льдине гуляют пингвин с пингвинёнком; 2) По телевизору показывали землетрясение и кораблекрушение; 3) Зинаида нашла перепелиное гнездо; 4) Воспитательница купила фиолетовую панаму.

	Фиксирование ошибок	Баллы
1		
2		
3		
4		

Комплекс «Б». Инструкция: «Посмотри и скажи, что это (кто это). Повтори несколько раз».

Задание № 1. Произнесение двусложных слов из открытых слогов (1 класс по А. К. Марковой)

Слова	муха	лиса	вода	вата	коты	Баллы
Однократное произнесение						
Многократное произнесение						

Задание № 2. Произнесение трехсложных слов из трех открытых слогов (2 класс по А. К. Марковой)

Слова	панама	кубики	бананы	собака	машина	Баллы
Однократное произнесение						
Многократное произнесение						

Задание №3. Произнесение односложных слов (3 класс по А. К. Марковой).

Слова	дом	дым	мак	кот	бык	Баллы
Однократное произнесение						
Многократное произнесение						

Задание № 4. Произнесение двусложных слов из открытого и закрытого слога (4 класс по А. К. Марковой)

Слова	петух	банан	диван	вагон	лимон	Баллы
Однократное произнесение						
Многократное произнесение						

Задание № 5. Произнесение двусложных слов со стечениями согласных звуков на стыке слогов (5 класс по А. К. Марковой)

Слова	банка	кукла	кофта	майка	тапки	Баллы
Однократное произнесение						
Многократное произнесение						

Задание № 6. Произнесение двусложных слов с закрытым слогом и стечением согласных (6 класс по А. К. Марковой)

Слова	компот	чайник	арбуз	медведь	альбом	Баллы
Однократное произнесение						
Многократное произнесение						

Задание № 7. Произнесение трехсложных слов с последним закрытым слогом (7 класс по А. К. Марковой)

Слова	самолет	помидор	колобок	телефон	бегемот	Баллы
Однократное произнесение						
Многократное произнесение						

Задание №8. Произнесение трехсложных слов стечениями согласных звуков (8 класс по А. К. Марковой)

Слова	яблоко	конфета	колбаса	бутылка	капуста	Баллы
Однократное произнесение						
Многократное произнесение						

Задание № 9. Произнесение трехсложных слов со стечениями согласных и закрытым слогом (9 класс по А. К. Марковой)

Слова	автобус	виноград	пистолет	цыпленок	карандаш	Баллы
-------	---------	----------	----------	----------	----------	-------

Однократное произнесение						
Многократное произнесение						

Задание № 10. Произнесение трехсложных слов с двумя стечениями согласных (10 класс по А. К. Марковой)

Слова	матрешка	пустышка	избушка	картошка	морковка	Баллы
Однократное произнесение						
Многократное произнесение						

Задание №11. Произнесение односложных слов со стечениями согласных звуков в начале или конце слова (11 класс по А. К. Марковой)

Слова	хлеб	флаг	бант	танк	зонт	Баллы
Однократное произнесение						
Многократное произнесение						

Задание № 12. Произнесение двусложных слов с двумя стечениями согласных звуков (12 класс по А. К. Марковой)

Слова	клетка	звезда	спичка	блюдец	гнездо	Баллы
Однократное произнесение						
Многократное произнесение						

Задание № 13. Произнесение четырехсложных слов из открытых слогов (13 класс по А. К. Марковой).

Слова	самолеты	гусеница	пуговица	пирамида	паутина	Баллы
Однократное произнесение						
Многократное произнесение						

Комплекс «В». Инструкции: «Послушай, повтори».

Задание № 1. Отраженное произнесение двусложных слов из открытых слогов (1 класс по А. К. Марковой)

Слова	боты	ваза	кофе	киты	дома	Баллы
Однократное произнесение						
Многократное произнесение						

Задание № 2. Отраженное произнесение трехсложных слов из трех открытых слогов (2 класс по А. К. Марковой)

Слова	забота	пироги	ворота	Галина	калина	Баллы
Однократное произнесение						
Многократное произнесение						

Задание № 3. Отраженное произнесение односложных слов (3 класс по А. К. Марковой).

Слова	мох	мех	пух	бак	том	Баллы

Однократное произнесение						
Многократное произнесение						

Задание № 4. Отраженное произнесение двусложных слов из открытого и закрытого слога (4 класс по А. К. Марковой)

Слова	венок	гамак	газон	дымок	кабан	Баллы
Однократное произнесение						
Многократное произнесение						

Задание № 5. Отраженное произнесение двусложных слов со стечениями согласных звуков на стыке слогов (5 класс по А. К. Марковой)

Слова	овца	тыква	нитки	миска	будка	Баллы
Однократное произнесение						
Многократное произнесение						

Задание № 6. Отраженное произнесение двусложных слов с закрытым слогом и стечением согласных (6 класс по А. К. Марковой)

Слова	капкан	вулкан	тетрадь	индюк	поднос	Баллы
Однократное произнесение						
Многократное произнесение						

Задание №7. Отраженное произнесение трехсложных слов с последним закрытым слогом (7 класс по А. К. Марковой)

Слова	петушок	потолок	колосок	ананас	колодец	Баллы
Однократное произнесение						
Многократное произнесение						

Задание № 8. Отраженное произнесение трехсложных слов со стечениями согласных звуков (8 класс по А. К. Марковой)

Слова	комната	гантели	аптека	шахматы	рыбалка	Баллы
Однократное произнесение						
Многократное произнесение						

Задание № 9. Отраженное произнесение трехсложных слов со стечениями согласных и закрытым слогом (9 класс по А. К. Марковой)

Слова	осьминог	охотник	памятник	кузнечик	сапожник	Баллы
Однократное произнесение						
Многократное произнесение						

Задание № 10. Отраженное произнесение трехсложных слов с двумя стечениями согласных (10 класс по А. К. Марковой)

Слова	квартира	заплата	подмётка	спутники	лентяйка	Баллы
Однократное произнесение						
Многократное произнесение						

Задание № 11. Отраженное произнесение односложных слов со стечениями согласных звуков в начале или конце слова (11 класс по А.К. Марковой)

Слова	клён	сноп	фант	кадр	пост	Баллы
Однократное произнесение						
Многократное произнесение						

Задание № 12. Отраженное произнесение двусложных слов с двумя стечениями согласных звуков (12 класс по А. К. Марковой)

Слова	клюква	плитка	кнопка	стаяка	штанга	Баллы
Однократное произнесение						
Многократное произнесение						

Задание №13. Отраженное произнесение четырехсложных слов из открытых слогов (13 класс по А. К. Марковой).

Слова	водолазы	чемоданы	самокаты	бегемоты	пианино	Баллы
Однократное произнесение						
Многократное произнесение						

Блок II. Обследования базовых компонентов, обеспечивающих процесс формирования слоговой структуры слова

Критерии оценивания:

4 балла – задание выполнено без ошибок.

3 балла – допускаются одиночные незначительные ошибки, которые самостоятельно исправляются после указания на них.

2 балла – ошибки допускаются в большей части заданий, правильный вариант выполнения задания невозможен даже при указании на ошибку.

1 балл – ошибки допущены в каждом задании.

0 баллов – отказ от выполнения задания.

Комплекс «А». Задания на определение уровня сформированности фонематических процессов.

Задание № 1. Завершение начатого слова с опорой на предметные картинки. Инструкция: «Посмотри, послушай и закончи мое слово».

Слова / Фиксирование ошибок					Баллы
раке...	чемо...	поду...	ло...	са...	

Задание № 2. Завершение начатого слова без опоры на предметные картинки. Инструкция: «Послушай и закончи мое слово».

Слова / Фиксирование ошибок					Баллы
соба...	руба...	каран...	газе...	мага...	

Задание № 3. Дифференциация нормативных слов и квазислов с опорой на предметные картинки.

Инструкции: «Посмотри скажи, здесь есть «сковородка» («касаботка»)»

Слова / Квазислова / Фиксирование ошибок					Баллы
сковородка/ касаботка	машина/ амасина	тамалок/ молоток	гутовица/ пуговица	гумбочка/ мунтачка	

Задание № 4. Преобразование квазислов в нормативные на слух без опоры на предметные картинки.

Инструкция: «Послушай, угадай, какое слово спряталось в моем слове».

Квазислова / Фиксирование ошибок					Баллы
чашак	шапак	лопама	тывка	фрутки	

Задание № 5. Опознание и дифференциация слов, имеющих одинаковые фрагменты, опорой на предметные картинки.

Инструкция: «Скажи, здесь есть пила?».

Слова / Фиксирование ошибок					Баллы
пила	барашки	крот	радуга	луковица	

Комплекс «Б». Задания на определение уровня сформированности ритмических средств языка.

Задание № 1. Воспроизведение ритмической модели разного типа. Инструкция: «Послушай, запомни, прохлопай так же». При необходимости экспериментатором предоставляется помощь в виде словесного подкрепления действий («Раз, два; раз, два»).

Хлопки / Фиксирование ошибок					Баллы
х-Х	Х-х	х-х-Х	Х-х-х	х-Х-х	

Задание № 2. Игра в перекрестные «Ладушки» по заданному ритму со словесным сопровождением. Инструкция: «На слово «хлоп» делай хлопок ладонями, на слово «оп» ударяй своей ладонью по моей». Три варианта игры: а) хлопок – оп; б) хлопок-хлоп-оп-оп; в) хлопок-хлоп-хлоп-оп-оп-оп.

Хлопки / Фиксирование ошибок			Баллы
хлоп- оп	хлоп-хлоп-оп-оп	хлоп-хлоп-хлоп-оп-оп-оп	

Задание № 3. Определение длины слова.

Инструкция: «Послушай слово. Покажи нужную палочку».

Слова / Фиксирование ошибок					Баллы
бак	воспитательница	стук	самосвал	пух	

Задание № 4. Определение количества структурных элементов слоговой последовательности.

Инструкция: «Послушай, сколько раз сыграла дудочка. Положи столько же кружочков».

Слоги / Фиксирование ошибок			Баллы
ту-ту	ду	ла-ла-ла	

Задание № 5. Определение акцентно выделяемых компонентов в слоговом ряду.

Инструкция: «Послушай песенку. Подними нужный цветочек».

Слоги / Фиксирование ошибок				Баллы
та-та-та	па-па-па	ту-ту-ту	ко-ко-ко	

Комплекс «В». Задания, направленные на выявление уровня сформированности пространственных представлений.

Задание № 1. Копирование положения тела по заданному на картинке образцу. Ребенку предлагается воспроизвести позу тела, схематически изображенную на картинке. Инструкция: «Посмотри и сделай так же». Картинный материал: использованы карточки из лото «Фигура... замри».

Фигуры / Фиксирование ошибок					Баллы
Фигура 1	Фигура 2	Фигура 3	Фигура 4	Фигура 5	

Задание № 2. Перемещение в пространстве и расположение объектов в пространстве относительно собственного тела. Ребенку предлагается выполнить действия по словесной инструкции взрослого.

Инструкция / Фиксирование ошибок					Баллы
сделай два шага вперед	сделай один шаг назад	встань около куклы	положи куклу перед собой	положи куклу справа от себя	

Задание № 3. Манипулирование предметами в пространстве. Ребенку предлагается выполнить действия с предметами по словесной инструкции взрослого. Используемые материалы: карандаш, стакан, кубик, пирамида, мяч.

Инструкция / Фиксирование ошибок					Баллы
Положи карандаш в стакан	Положи карандаш на стакан	Поставь кубик за пирамиду	Поставь кубик перед мячом	Положи мяч слева от пирамиды	

Задание № 4. Определение понимания пространства в речи, обработка временных и пространственных характеристик. Для прослушивания предлагаются словесные конструкции, содержащие слова с временным и пространственным значением: сначала – потом; большой – маленький; впереди – сзади; внизу – вверху. Используемые материалы: большой и маленький кубики.

Инструкция / Фиксирование ошибок					Баллы
Покажи, какой кубик я положила сначала, а какой потом	Покажи, какой кубик большой, а какой маленький	Покажи, какой кубик стоит впереди, а какой – сзади	Покажи, какой кубик стоит вверху, а какой – внизу	Покажи, какой кубик стоит справа, а какой – слева	

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

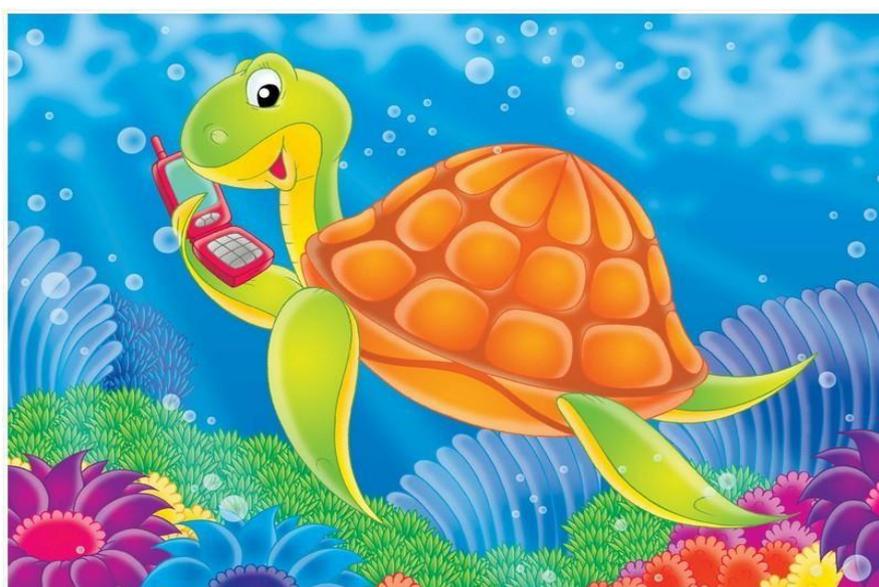
Картинный материал к диагностическому комплексу исследования
звуко-слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного
возраста с ОНР (III уровень)

Блок I, комплекс «А», задание № 1

Инструкция: «Посмотри и скажи, что нарисовано на картинке»



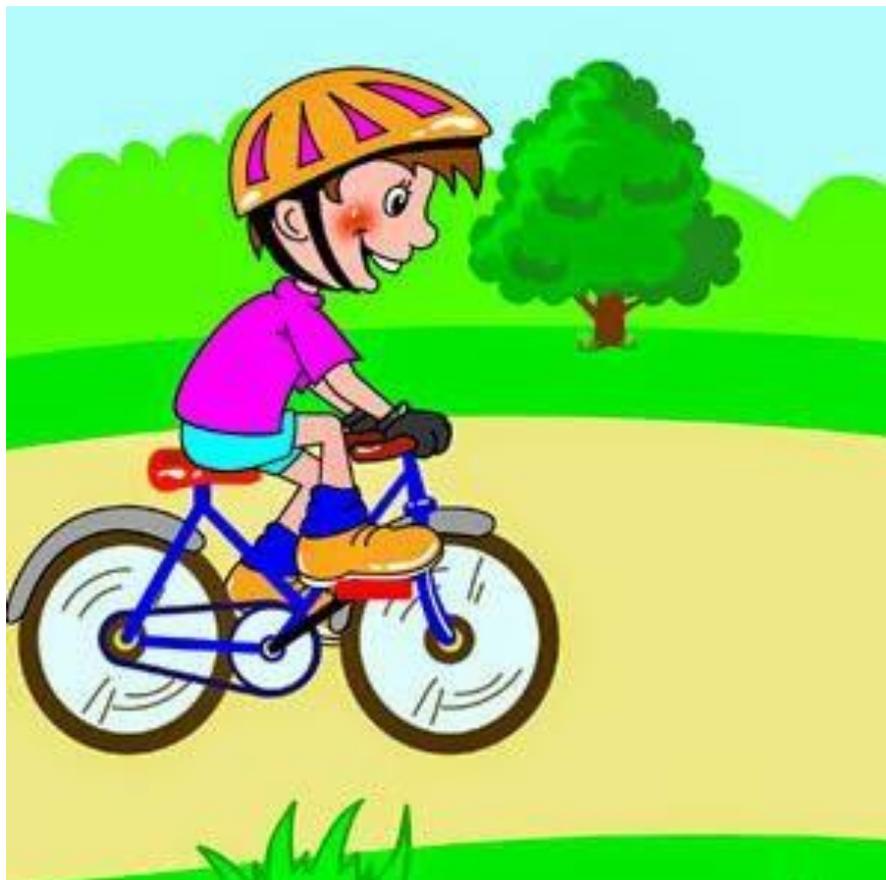
В аквариуме плавают разноцветные рыбки



Оранжевая черепаха разговаривает по телефону

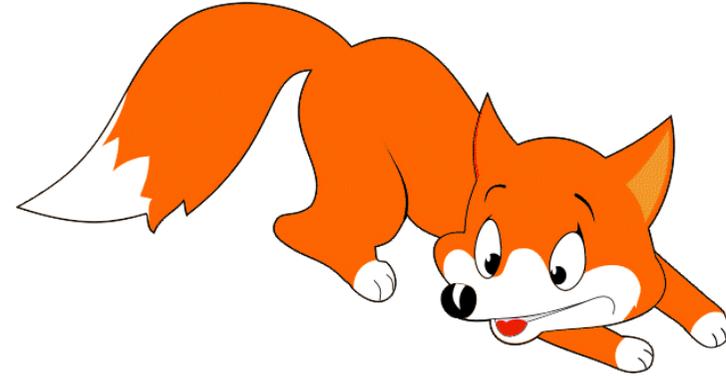
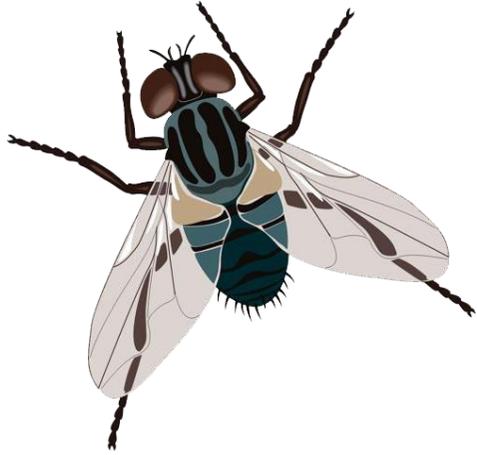


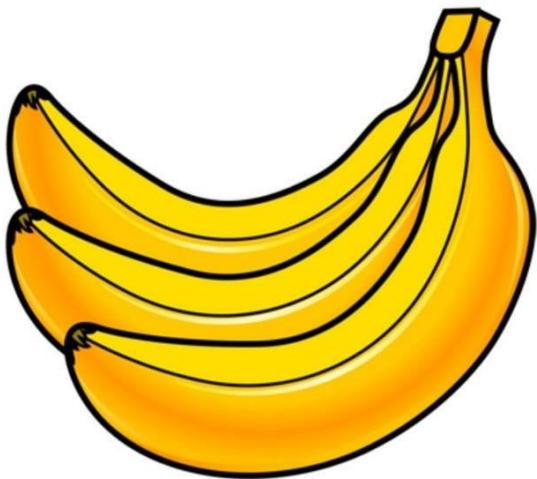
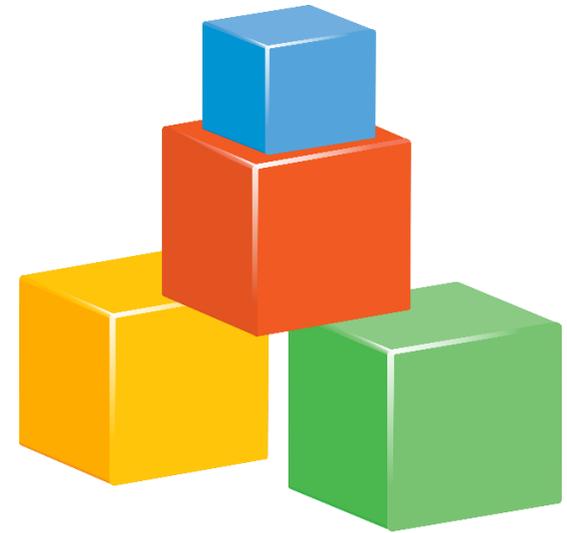
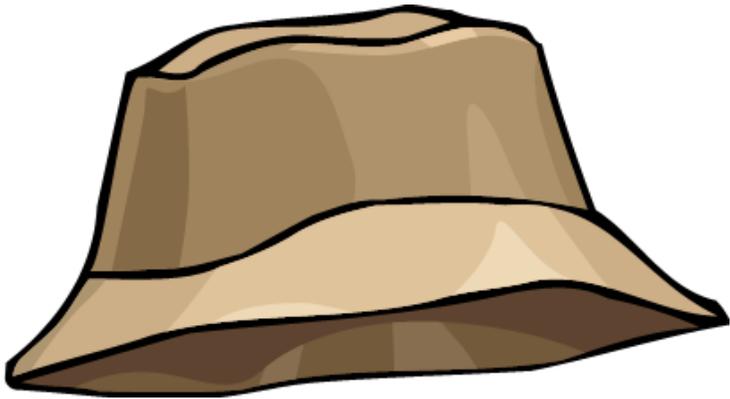
На сковороде жарится яичница

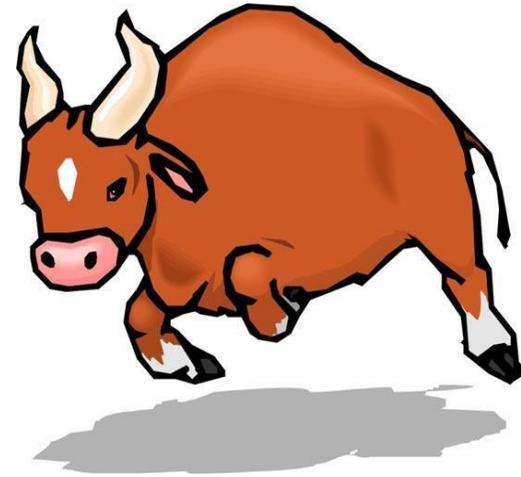


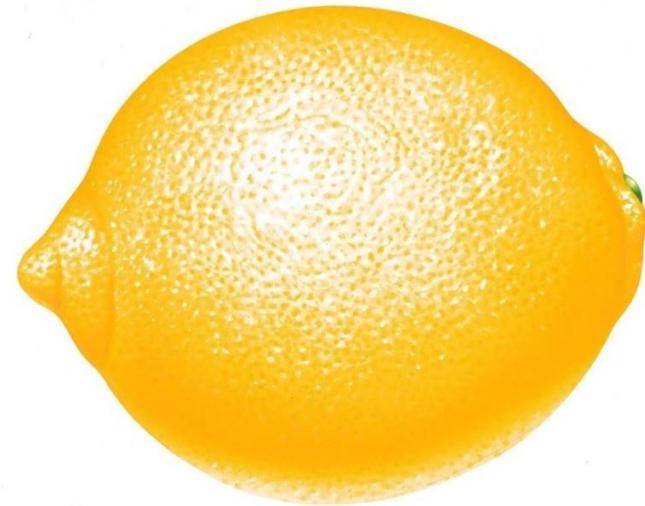
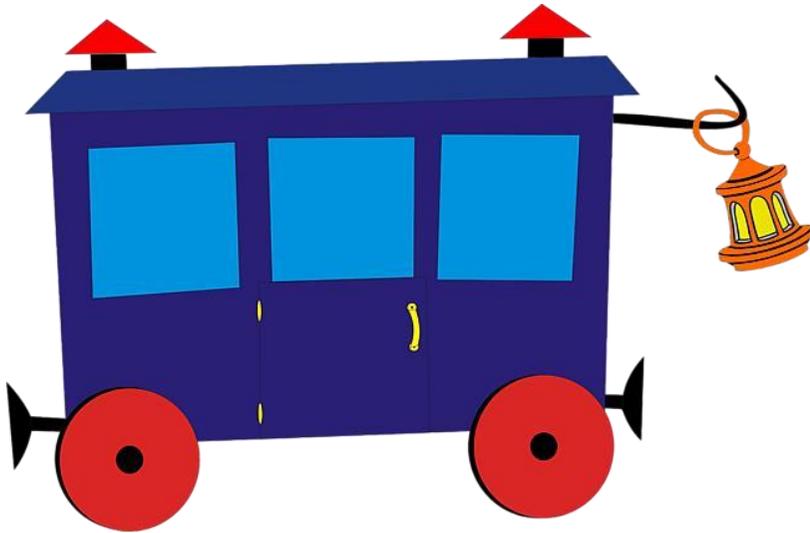
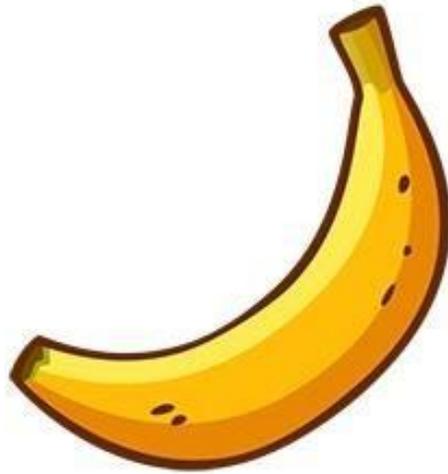
Велосипедист едет на велосипеде

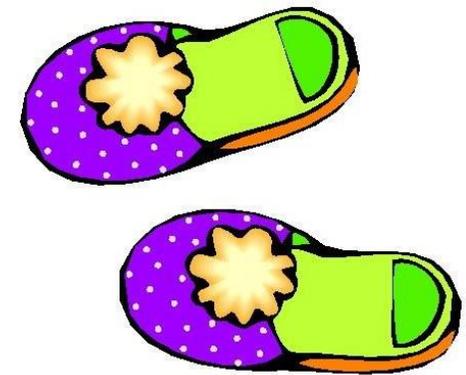
Инструкция: «Посмотри и скажи, что это (кто это). Повтори несколько раз».

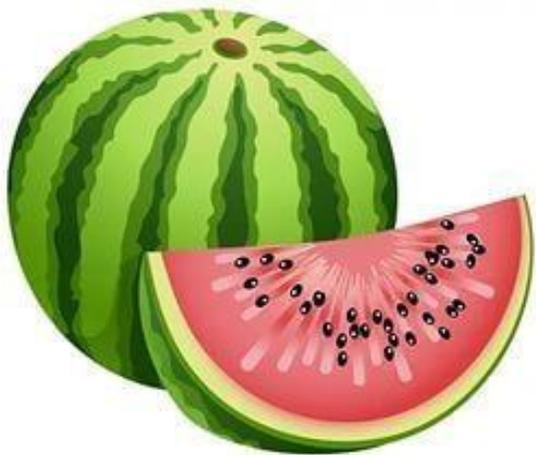


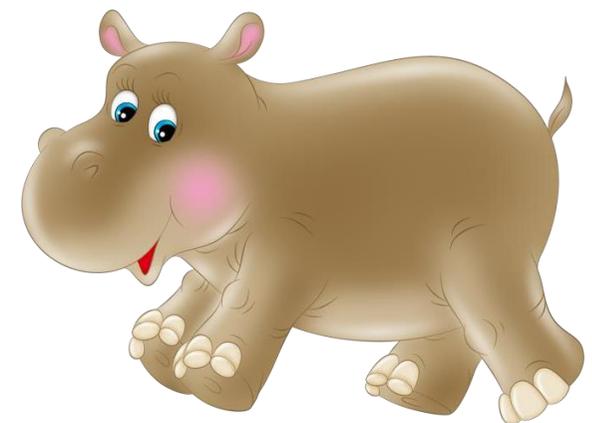
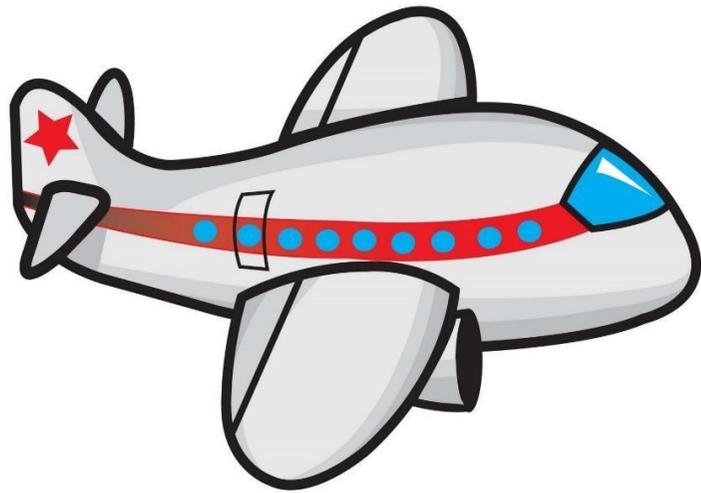


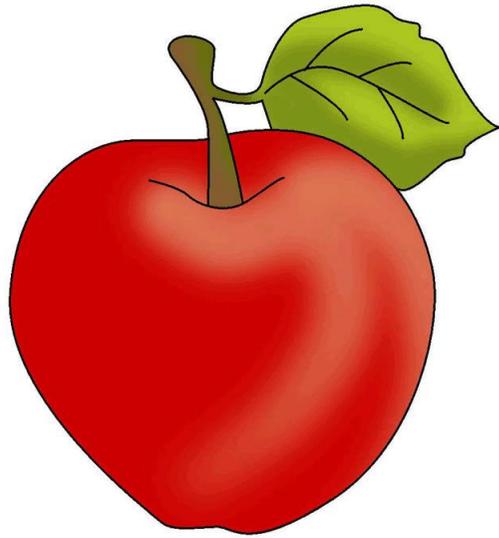




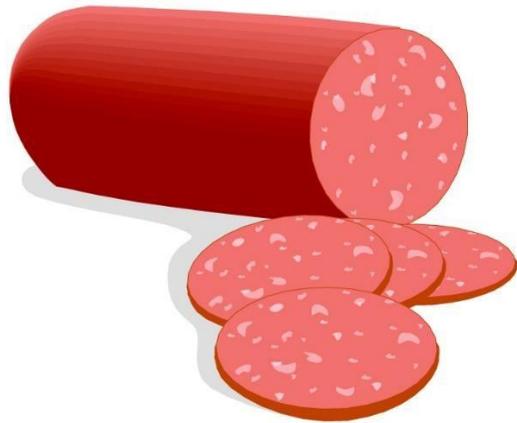


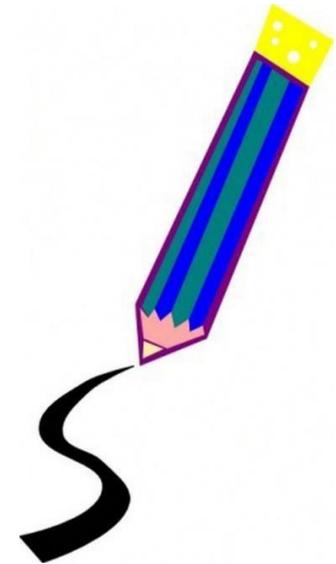


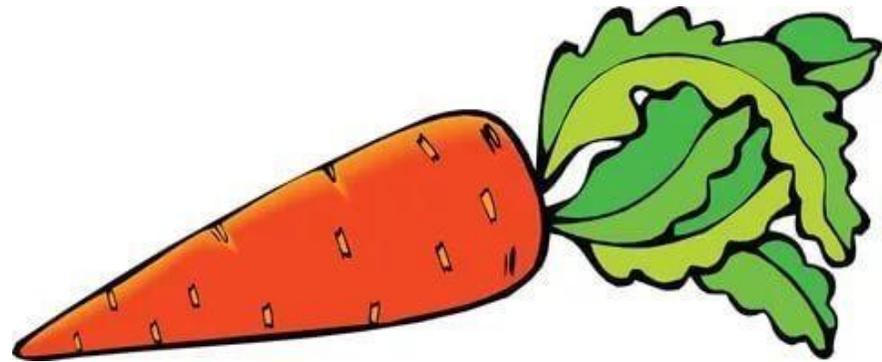
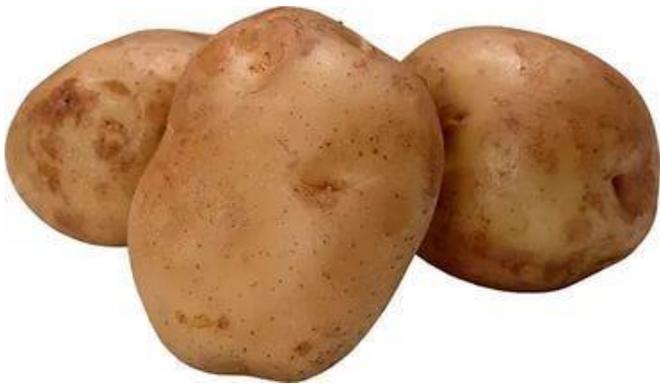


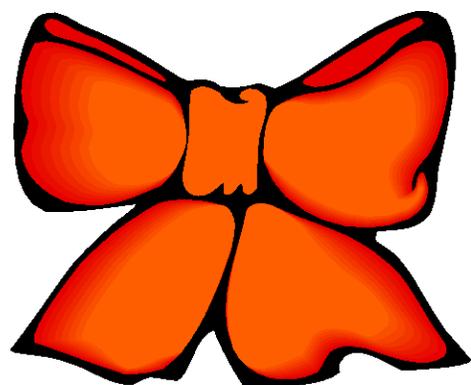
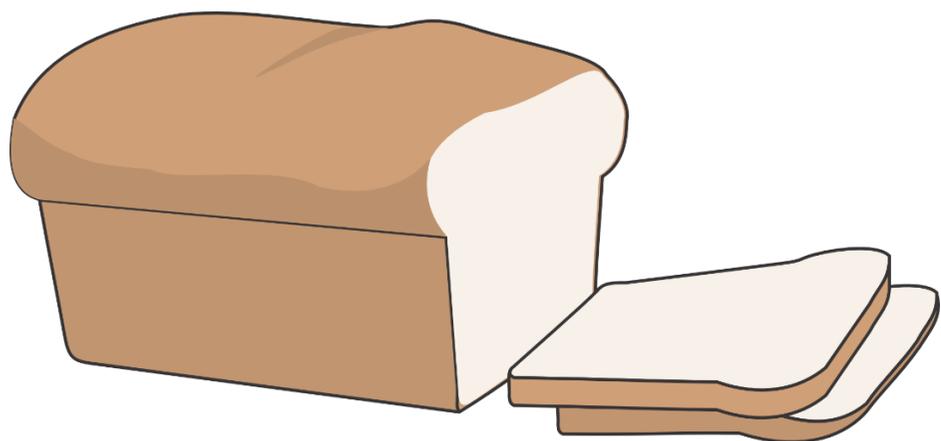


©Kidsfront.com

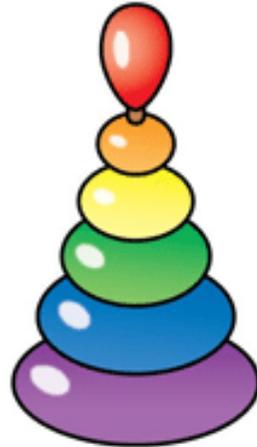
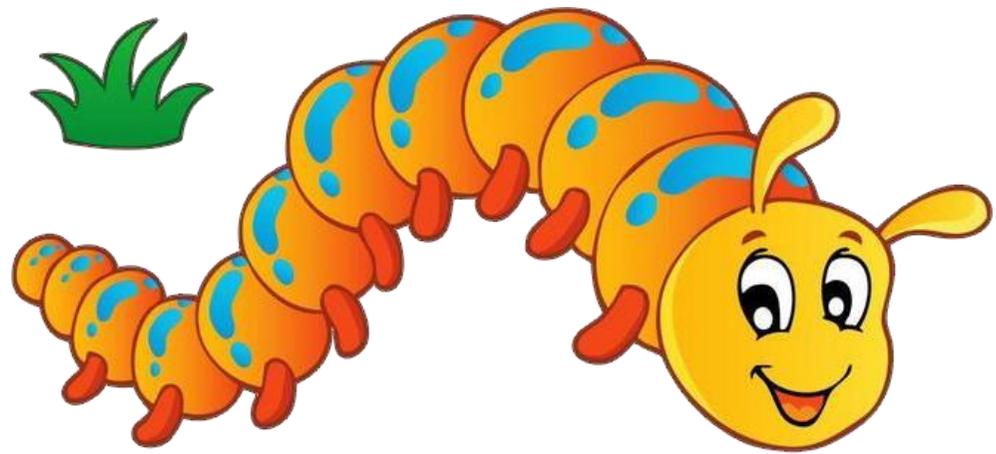






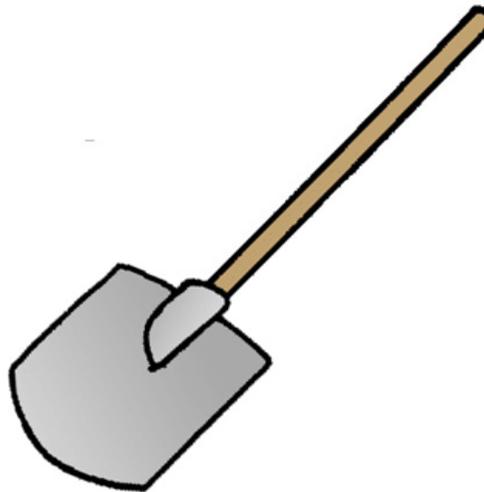
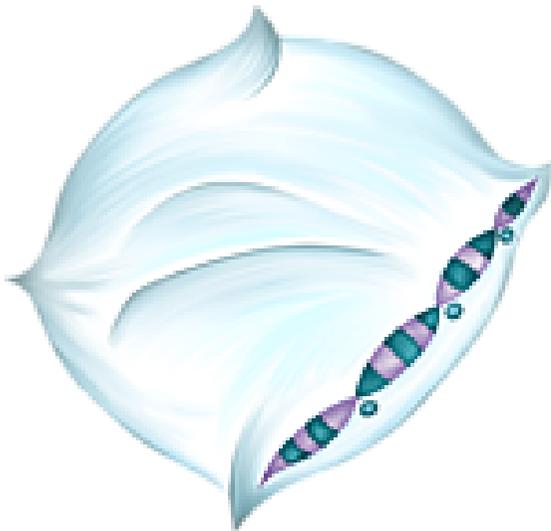






Блок II комплекс «А», задание 1

Инструкция: «Посмотри, послушай и закончи мое слово: раке..., чемо..., поду..., ло..., са».

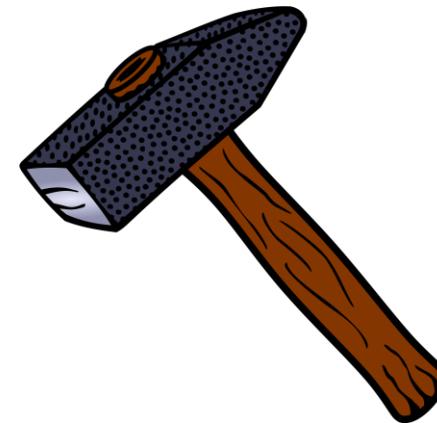
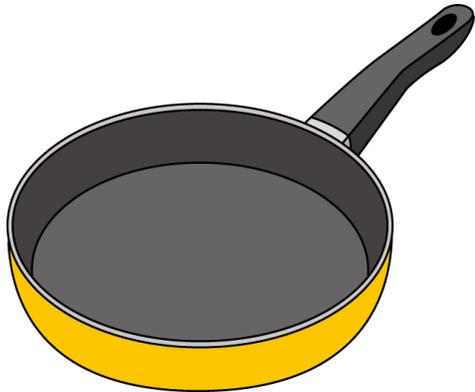


© www.ClipProject.info

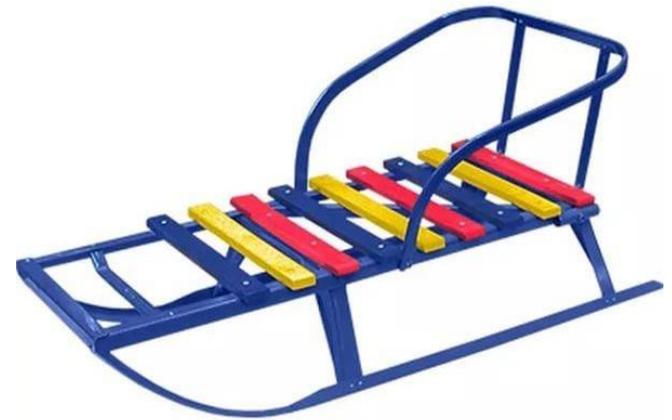


Блок II, комплекс «А», задание 3

Инструкции: «Посмотри, скажи, здесь есть касавотка (сковородка), амасина (машина), тамалок (молоток), гутовица (пуговица), мунтачка (тумбочка)».



Блок II, комплекс «А», задание 5
Инструкция: «Скажи, здесь есть пила?».



Блок II, комплекс «А», задание 5

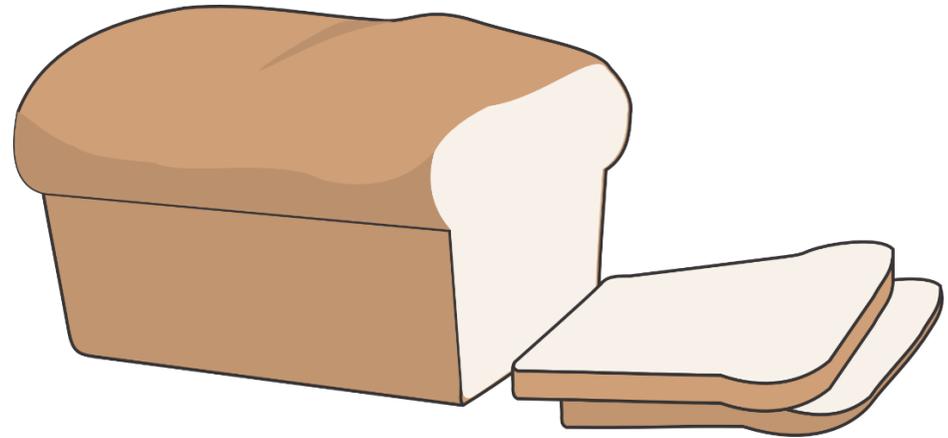
Инструкция: «Скажи, здесь есть барашки?».



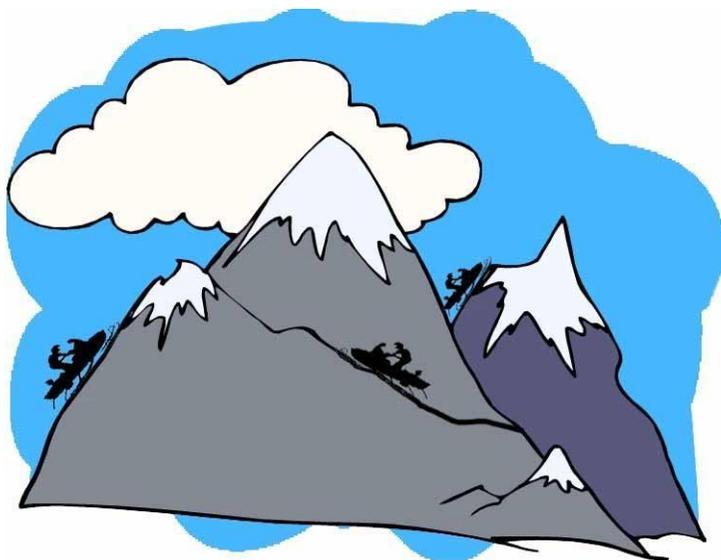
© WILDBERRIES



Блок II, комплекс «А», задание 5
Инструкция: «Скажи, здесь есть крот?».



Блок II, комплекс «А», задание 5
Инструкция: «Скажи, здесь есть радуга?».



Блок II, комплекс «А», задание 5

Инструкция: «Скажи, здесь есть луковица?».



ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Результаты количественного анализа исследования звуко-слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень) на констатирующем этапе эксперимента

Таблица 5 – Результаты количественного анализа выполнения заданий комплекса «А» I блока в группе детей с дизартрией

ФИО	Задание 1 самостоят. произнесение во фразовой речи (баллы)	Задание 2 отражен. произнесение во фразовой речи (баллы)
Егор А.	3	2
Валерия А.	4	1
Маргарита К.	4	2
Василиса К.	4	4
Арина М.	2	1
Ксюша Р.	4	4
Максим С.	2	1
Артем Ш.	2	2
Валерия Ш.	3	2
Михаил Т.	3	1
% ошибок	30	80

Таблица 6 – Результаты количественного анализа выполнения заданий комплекса «А» I блока в группе детей с алалией

ФИО	Задание 1 самостоят. произнесение во фразовой речи (баллы)	Задание 2 отраженном произнесение во фразовой речи (баллы)
Елена М.	2	1
Матвей О.	3	1
Аня О.	1	2
Моника Ф.	2	2
Тимур Ц.	2	1
Егор Е.	2	2
Артем И.	2	2
Макар Б.	1	1
Иван С.	1	1
Валерий С.	2	1

% ошибок	90	100
----------	----	-----

Таблица 7 – Результаты количественного анализа выполнения заданий комплекса «Б» I блока в группе детей с дизартрией

ФИО	Задания												
	при самостоятельном однократном произнесении слов												
	при самостоятельном многократном произнесении слов												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Егор А.	4	4	4	4	4	2	4	4	4	4	4	2	4
	3	4	3	4	4	2	4	2	4	3	4	4	2
Валерия А.	4	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4
Маргарита К.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2
	4	4	4	2	4	4	4	4	4	3	2	4	2
Василиса К.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	3	3	4	4	4	3	4	4	4	3	3	4	4
Арина М.	4	2	4	4	4	2	4	4	4	4	4	2	2
	4	2	4	4	4	4	2	4	4	4	2	2	2
Ксюша Р.	4	4	4	4	4	4	2	4	4	4	4	2	4
	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Максим С.	4	2	4	4	4	4	4	4	2	2	4	2	2
	2	2	4	2	4	2	2	4	2	4	2	2	2
Артем Ш.	4	4	4	2	4	4	2	4	4	2	4	4	2
	4	4	4	4	4	3	4	4	4	2	4	4	3
Валерия Ш.	4	3	4	3	4	4	4	2	2	2	4	2	2
	4	4	3	4	4	4	3	4	3	4	3	2	3
Михаил Т.	4	4	4	3	4	4	3	4	2	4	4	4	4
	4	3	3	4	4	3	4	4	3	3	4	3	3
% ошибок	0	20	10	10	0	20	20	10	30	30	0	50	50
	10	20	0	20	0	20	20	10	10	10	30	30	40

Таблица 8 – Результаты количественного анализа выполнения заданий комплекса «Б» I блока в группе детей с алалией

ФИО	Задания												
	при самостоятельном однократном произнесении слов												
	при самостоятельном многократном произнесении слов												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Елена М.	2	2	3	4	4	4	2	2	2	2	3	4	2
	2	2	4	2	3	2	1	1	2	2	2	3	1
Матвей О.	4	4	4	4	2	2	1	2	2	2	2	4	4
	4	2	1	1	1	2	1	2	2	2	1	2	1
Аня О.	4	3	4	3	4	2	4	4	4	2	4	2	3
	2	4	4	2	2	1	2	1	2	1	4	1	2

Моника Ф.	4 4	2 4	4 3	4 4	4 3	4 4	4 3	4 4	4 2	4 4	4 3	4 4	4 4
Тимур Ц.	2 4	2 1	2 2	2 2	2 4	4 2	2 2	2 2	4 2	2 2	4 1	4 4	2 1
Егор Е.	4 4	4 2	4 4	3 3	4 2	2 1	4 2	4 4	4 4	4 4	4 2	4 3	4 2
Артем И.	3 4	2 1	4 4	3 3	2 2	2 2	3 1	2 2	2 1	2 2	4 3	1 1	2 2
Макар Б.	4 3	2 1	4 4	3 4	4 4	2 1	2 2	3 3	2 2	2 2	4 3	2 2	2 2
Иван С.	4 4	4 4	4 4	4 4	3 2	4 2	4 2	2 2	2 2	2 1	2 1	2 1	2 2
Валерий С.	4 3	2 2	4 3	4 3	3 2	2 2	2 2	2 2	2 2	2 1	2 2	2 2	2 2
% ошибок	20 20	60 70	10 20	10 40	30 60	60 90	50 90	60 70	60 90	80 80	30 50	50 60	60 90

Таблица 9 – Результаты количественного анализа выполнения заданий комплекса «В» I блока в группе детей с дизартрией

ФИО	Задания												
	при отраженном однократном произнесении слов												
	при отраженном многократном произнесении слов												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Егор А.	4 3	4 4	4 4	4 4	2 2	4 4	4 4	4 2	4 2	2 4	4 2	4 2	4 2
Валерия А.	4 4	3 4	4 4	4 2	4 4	2 1	4 4	4 2	4 2	4 4	4 4	4 2	4 4
Маргарита К.	3 4	4 4	4 4	3 4	4 4	4 4	4 4	4 4	4 4	4 4	4 2	3 4	4 4
Василиса К.	4 4	4 4	4 4	4 3	4 4	4 3	4 4	4 4	4 4	4 4	4 4	4 3	3 3
Арина М.	2 2	4 2	4 4	4 4	4 4	4 2	4 4	2 2	4 4	2 3	4 2	4 3	3 2
Ксюша Р.	4 4	4 4	4 4	4 3	4 4	4 3	4 4	4 4	4 4	4 3	3 4	4 3	3 2
Максим С.	3 4	2 4	4 4	2 4	4 4	4 2	4 4	2 2	4 4	4 2	2 2	2 2	2 2
Артем Ш.	3 4	4 3	4 4	4 2	4 4	4 4	4 4	4 3	4 4	4 4	4 4	4 4	4 4
Валерия Ш.	4 3	4 3	4 4	4 4	4 4	4 3	4 4						
Михаил Т.	4 4	4 4	4 4	4 4	4 4	4 4	4 4	4 4	4 4	4 4	4 3	4 4	3 4

% ошибок	10	10	0	10	10	10	0	20	0	20	10	10	10
	10	10	0	20	10	30	0	40	20	10	40	30	40

Таблица 10 – Результаты количественного анализа выполнения заданий комплекса «В» I блока в группе детей с алалией

ФИО	Задания												
	при отраженном однократном произнесении слов												
	при отраженном многократном произнесении слов												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Елена М.	4	4	4	2	2	2	4	4	2	2	4	2	2
	4	4	4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Матвей О.	4	4	4	4	4	2	4	4	2	2	4	4	2
	4	2	4	4	2	2	2	2	2	1	2	4	2
Аня О.	4	4	3	4	4	2	4	4	4	4	4	2	4
	2	3	4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Моника Ф.	4	2	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	2
	4	2	4	2	4	2	4	2	2	2	4	2	4
Тимур Ц.	4	4	4	4	4	2	2	4	2	2	4	2	4
	4	4	4	2	2	2	4	2	2	2	4	2	2
Егор Е.	4	4	4	4	4	4	4	4	3	2	4	4	2
	4	3	4	4	4	2	4	4	2	2	2	4	2
Артем И.	4	4	4	4	2	2	4	2	2	2	2	2	2
	4	4	4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Макар Б.	4	4	4	4	4	4	2	2	2	2	4	2	2
	3	4	4	2	4	2	2	2	2	2	2	2	2
Иван С.	4	3	4	3	4	2	4	2	2	2	4	2	2
	4	4	4	4	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Валерий С.	4	4	4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
	4	4	4	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2
% ошибок	0	10	0	30	30	70	30	40	70	80	20	70	80
	10	20	0	70	70	100	70	90	100	100	80	80	90

Таблица 11 – Результаты количественного анализа выполнения заданий комплекса «А» II блока в группе детей с дизартрией

ФИО	Задания				
	1	2	3	4	5
Егор А.	4	4	4	2	4
Валерия А.	3	2	4	2	4
Маргарита К.	4	2	3	2	4
Василиса К.	3	4	4	3	4
Арина М.	4	4	2	2	4
Ксюша Р.	4	4	4	2	4
Максим С.	2	2	2	2	4

Артем Ш.	4	4	2	2	4
Валерия Ш.	3	4	4	2	4
Михаил Т.	4	4	4	2	4
% ошибок	10	30	30	90	0

Таблица 12 – Результаты количественного анализа выполнения заданий комплекса «А» II блока в группе детей с алалией

ФИО	Задания				
	1	2	3	4	5
Елена М.	2	2	2	1	4
Матвей О.	2	2	4	2	4
Аня О.	2	4	2	2	4
Моника Ф.	2	3	2	2	4
Тимур Ц.	2	4	3	2	4
Егор Е.	2	4	4	2	4
Артем И.	2	2	2	1	4
Макар Б.	2	2	2	2	4
Иван С.	4	2	2	2	4
Валерий С.	2	2	2	2	4
% ошибок	90	60	70	100	0

Таблица 13 – Результаты количественного анализа выполнения заданий комплекса «Б» II блока в группе детей с дизартрией

ФИО	Задания				
	1	2	3	4	5
Егор А.	2	2	4	4	2
Валерия А.	2	4	4	2	1
Маргарита К.	2	2	2	3	4
Василиса К.	4	4	3	4	4
Арина М.	2	2	2	2	4
Ксюша Р.	2	4	4	4	4
Максим С.	2	2	4	2	2
Артем Ш.	2	2	4	3	4
Валерия Ш.	3	2	4	4	4
Михаил Т.	4	2	4	4	3
% ошибок	70	70	20	30	30

Таблица 14 – Результаты количественного анализа выполнения заданий комплекса «Б» II блока в группе детей с алалией

ФИО	Задания				
	1	2	3	4	5
Елена М.	3	2	2	4	2

Матвей О.	2	1	4	2	3
Аня О.	4	1	2	4	4
Моника Ф.	4	4	4	4	3
Тимур Ц.	2	4	4	3	4
Егор Е.	3	2	4	4	1
Артем И.	4	2	2	4	4
Макар Б.	2	2	2	2	2
Иван С.	2	2	2	4	2
Валерий С.	2	2	2	1	1
% ошибок	50	80	60	30	50

Таблица 15 – Результаты количественного анализа выполнения заданий комплекса «В» II блока в группе детей с дизартрией

ФИО	Задания			
	1	2	3	4
Егор А.	4	4	4	4
Валерия А.	4	4	2	2
Маргарита К.	3	4	3	3
Василиса К.	4	4	4	4
Арина М.	2	4	2	2
Ксюша Р.	4	4	4	4
Максим С.	4	4	3	3
Артем Ш.	3	4	2	4
Валерия Ш.	4	4	2	4
Михаил Т.	4	4	4	2
% ошибок	10	0	40	30

Таблица 16 – Результаты количественного анализа выполнения заданий комплекса «В» II блока в группе детей с алалией

ФИО	Задания			
	1	2	3	4
Елена М.	2	2	4	4
Матвей О.	4	4	4	2
Аня О.	2	3	3	3
Моника Ф.	3	4	4	4
Тимур Ц.	4	2	2	2
Егор Е.	3	2	2	2
Артем И.	4	4	2	2
Макар Б.	2	2	2	2
Иван С.	4	2	2	2
Валерий С.	4	2	2	2
% ошибок	30	60	60	70

ПРИЛОЖЕНИЕ 6

Результаты качественного анализа исследования звуко-слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень) на констатирующем этапе эксперимента

Таблица 17 – Сравнительные результаты качественного анализа выполнения заданий комплекса «А» I блока на констатирующем этапе эксперимента

Дети с дизартрией	Дети с моторной алалией
Типы предложений при самостоятельном построении фразы по картинке:	
<p>- Простые распространенные повествовательные предложения – субъект, предикат и объект, который выражен обстоятельством или дополнением с предлогом: <i>Рыбки плавают в аквариуме. Мальчик едет на велосипеде.</i></p> <p>Два и более второстепенных членов: <i>Мальчик едет на велосипеде в шлеме.</i> <i>Яичницу жарят на костре в сковородке.</i></p> <p>В некоторых случаях опускался предикат: <i>Рыбки в аквауме. Они плавают.</i> <i>Скааводка. В скааводке яйца.</i></p>	<p>- Единичные случаи самостоятельного - построения предложения, состоящего из субъекта, предиката и объекта.</p> <p>- В большинстве случаев описание сюжета составляли номинативные предложения с указательной частицей, а также нераспространенные предложения, состоящие из местоимения в роли подлежащего и глагола: <i>Тут черепаха. Она звонит и плавает.</i> <i>Телефон.</i></p> <p>- Иногда сюжет описывался простым перечислением существительных: <i>Аквариум, рыбы. Сководка, ичница.</i></p>
Виды нарушений слоговой структуры	
1. Нарушение количества слогов:	
<p>- Элизии (периное, перелинное – перепелиное, Зида – Зинаида, по тевизори – по телевизору).</p>	<p>- Элизии (в аквауме, аквариме, аквариу; сководка; на лисипеде, васипеде; филетову, ветовую (фиолетовую); перелиное, периное, иное (перепелиное));</p> <p>- Опущения слогообразующей гласной (водрасли – водоросли).</p>
2. Искажение структуры отдельного слога:	
<p>- Добавление согласного звука на стыке двух гласных (Зинанида, фивалетовая);</p> <p>- Сокращение стечений (вопитательница).</p>	<p>- Добавление согласного звука на стыке двух гласных (Зиналида, Зинарида, Зинанида);</p> <p>- Пропуск согласного звука в начале слова (воспитательница – аспитательница).</p>
3. Контаминации:	
Кораблеразрушение	Кораблетрясение, кораблесение, зекрушение.
4. Антиципации на уровне слова (Зинаина, Зиндаинда) и фразы	4. Персеверации (скававарода Зиририна).

(Зикалида нашла зинаиданое гнездо. Зиналилида нашла зииное гнездо). - Единичный случай смысловой подмены (зимнеотрясение (землетрясение)).	- Изменение звуко-слоговой структуры до неузнаваемости (перепелиное – нариданое, Зинаида – Зилина, Зирида).
---	---

Таблица 18 – Сравнительные результаты качественного анализа выполнения заданий комплекса «Б» I блока на констатирующем этапе эксперимента

Дети с дизартрией	Дети с моторной алалией
Классы слов, представляющие наибольшую сложность для произнесения:	
<ul style="list-style-type: none"> - Четырехсложные слова из открытых слогов (13 классы), ошибки допустили 50 % испытуемых; - Двусложные слова с двумя стечениями согласных звуков (12 класс), ошибки допустили 50 % испытуемых. <p><i>При многократном произнесении произошло улучшение результатов на 20 %.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Не испытывают затруднений только при произнесении двусложных и односложных слов со стечениями и без (1, 3, 4, 5, 11 классы), ошибки допустили от 10 до 30 % испытуемых; - В остальных классах слов наблюдались нарушения звуко-слоговой структуры у 50 – 80 % испытуемых; - Самыми трудными для воспроизведения оказались слова 9 и 10 классов, то есть трехсложные слова с одним и двумя стечениями согласных, ошибки у 60 - 80 % испытуемых. <p><i>При многократном произнесении произошло ухудшение результатов на 10 – 30 %.</i></p>
Виды нарушений слоговой структуры	
1. Нарушение количества слогов:	
- Элизии (гунеца)	- Элизии (гуница – гусеница, пугица – пуговица); - Добавление слогов в слово (абольмом – альбом).
2. Искажение структуры отдельного слога:	
- Сокращение стечений согласных звуков (абом, ябоко, хеб, фак, бутыка, медедь, зон)	<ul style="list-style-type: none"> - Сокращение стечений согласных звуков (атобус, кофета, гездо, пугышна, зизде, анадат, так (танк), капот (компот)); - Вставка согласных в слог (кампушта, манкрешка (матрешка), пестух, пектух, компонт); - Уподобление согласных в слогах (гуговица, линон, гнездо); - Замена гласного в односложных словах (дум – дым).
3. Нарушение последовательности слогов в слове:	

Перестановки звуков соседних слогов (гимимот, дибинот (бегемот); (танчик чайник)).	- Перестановки слогов (вигранат (виноград), арболь (альбом), паридом (помидор)), соседних слогов (гибинот, габимот, гамибот (бегемот));
4. Антиципации:	
Панана – панама, баныны – бананы.	Памама, панана – панама, нанаград – виноград.

Таблица 19 – Сравнительные результаты качественного анализа выполнения заданий комплекса «В» I блока на констатирующем этапе эксперимента

Дети с дизартрией	Дети с моторной алалией
Классы слов, представляющие наибольшую сложность для произнесения:	
<ul style="list-style-type: none"> - Четырехсложные слова из открытых слогов (13 класс), ошибки допустили 40 % испытуемых; - Двусложные слова с двумя стечениями (12 класс), ошибки допустили 30 % испытуемых; - Односложные слова со стечениями согласных (11 класс), ошибки допустили 40 % испытуемых; - Трехсложные слова со стечениями согласных (8 класс), ошибки допустили 40 % испытуемых. <p><i>При однократном воспроизведении слов различной структурной сложности нарушения звуко-слоговой структуры фиксировались всего у 10 – 20 % испытуемых.</i></p> <p><i>При многократном воспроизведении количество испытуемых, допустивших ошибки, пропорционально возросло в среднем на 20 – 30 %.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Трехсложные слова с двумя стечениями согласных (10 класс), ошибки допустили 80 % испытуемых; - Четырехсложные слова из открытых слогов (13 класс), ошибки допустили 80 % испытуемых; - Дву- и трехсложные слова со стечениями и закрытым слогом (6 и 9 классы), ошибки допустили 70 % испытуемых соответственно; - Двусложные слова с двумя стечениями (12 класс), ошибки допустили 70 % испытуемых; - Самыми доступными для воспроизведения оказались одно-, дву- и трехсложные слова без стечений; <p><i>При многократном воспроизведении количество испытуемых, допустивших ошибки, пропорционально возросло в среднем на 20 – 30 %.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Наибольшие скачки наблюдались в 4,5,7 и 11 классах слов – с 30 до 70 %. - Наблюдались те же типы ошибок, что и при однократном отраженном произнесении, однако их количество возросло и распространилось практически на все классы.
Виды нарушений слоговой структуры	
1. Нарушение количества слогов:	
- Итерации (кулён – клен, кадар – кадр)	- Единичные элизии (паник – памятник)
2. Нарушение последовательности слогов в слове:	
- Немногочисленные перестановки слогов (гимемоты – бегемоты)	- Перестановка слогов (сакаматы – самокаты, чебомамы – чемоданы);

	- Перестановки звуков в слогах (квакрила – квартира, патменик – памятник, осьнемог – осьминог)
3. Искажение структуры отдельного слога:	
- Замены и перестановки согласных в стечениях в словах различных классов (камкан – капкан, клюпка – клюква, конмата – комната, подметна - подметка, сталька – стайка).	- Перестановки согласных в стечениях (кпнока – кнопка, карды – кадры, клювка – клюква); - Многочисленные замены звуков (камкам, камкан – капкан, вункан – вулкан, клютва – клюква, снок –сноп, минок – венок, гамок – гамак, кузнечит – кузнечик, поднетка – подметка, шанматы – шахматы, питалок – потолок, гимимоты – бегемоты); - Уподобление согласных (спусники – спутники, лентянка – лентяйка, водозазы, водовазы – водолазы, чемодамы – чемоданы, памитмик – памятник); - Сокращение стечений (паненик – памятник, картила – квартира, литянка – лентяйка, идюк); - Добавление согласных в слог (чемондамы, пертушок, канбан).
4. Контаминации:	
-	Бананас – ананас
5. Антиципации:	
-	Тотолок – потолок, паниник –памятник

ПРИЛОЖЕНИЕ 7

Содержание логопедической работы по коррекции звуко-слоговой структуры слова у детей с ОНР (III уровень)

Таблица 20 – Содержание логопедической работы по коррекции звуко-слоговой структуры слова у детей с ОНР (III уровень)

Дети с дизартрией	Дети с алалией
Подготовительный этап	
<p>Цель – подготовить ребенка к восприятию и произнесению слов различной структурной сложности.</p> <p>Задачи подготовительного этапа:</p> <ul style="list-style-type: none"> – развитие ритмических средств языка; – развитие пространственных представлений; – развитие фонематических процессов; – развитие когнитивных механизмов (при алалии); – стабилизация тонуса мышц артикуляционного аппарата (при дизартрии). 	
<i>Направление 1. Нормализация мышечного тонуса</i>	
<p><i>Артикуляционная гимнастика занимать одно из основных мест во всей коррекционной работе</i></p> <p>Комплексы упражнений разработаны А.В. Семенович [50].</p> <p><i>Упражнение «Ракета».</i> Лежа на спине, оттянуть на себя ступни ног и ладони вытянутых вдоль тела рук. Удерживать до пяти. Расслабиться. При этом ребенку сообщается, что он – ракета, полет (напряжение) чередуется с приземлением (расслабление). Далее упражнение осложняется работой мышц артикуляционного аппарата: полет – широко открыть рот и высунуть язык.</p> <p><i>Упражнение «Удав».</i> Лежа на спине руки вверху за головой, растягивание прямых рук и ног в противоположные стороны. Расслабление.</p> <p><i>Упражнение «Перевернутая черепаха».</i> Лежа на спине, совершать поочередные перекрестные движения руками и ногами: правый локоть согнутой руки касается согнутого колена левой ноги и наоборот. Черепаха пытается перевернуться.</p> <p><i>Упражнение «Змея спит».</i> Язык в ротовой полости, глаза закрыты, руки согнуты, кулаки сжаты. При команде</p>	<p><i>Артикуляционная гимнастика в период постановки определенного звука, с подбором комплекса упражнений, направленных на отработку артикуляционных позиций звука</i></p> <p><i>Крепенчук О.И.</i></p>

<p>«змея проснулась» вытаращить глаза, максимально широко открыть рот и вытащить длинный язык, вытянуть руки вперед и разжать кулаки, пальцы напряжены.</p> <p><i>Упражнение «Часики».</i> К движению языка вправо влево подключаются однонаправленные движения глаз. Затем язык и глаза двигаются в разных направлениях. Возможно подключить согнутые в локтях руки с вытянутыми вверх указательными пальцами.</p> <p><i>Упражнение «Качели».</i> То же, только направление движений происходит вверх-вниз.</p>	
<p><i>Направление 2. Развитие ритмических средств языка</i></p>	
<p><i>Упражнение «Дятел».</i> Послушай и запомни, как дятел стучит носом. Отсучи также (используются палочки): 1) х-х-Х; 2) Х-х-х; 3) х-ХХ-х и т.д</p> <p><i>Упражнение «Ладушки».</i> Игра направлена на удержание заданной двигательной программы в определенном ритме и имеет несколько вариантов – от простого к сложному. Возможно оречевление хлопков или использования подходящих под ритм стихотворных считалок. Движения выполняются перекрестно, что способствует межполушарному взаимодействию. Варианты игры: а) хлоп-оп; б) хлоп-хлоп-оп-оп; в) хлоп-хлоп-хлоп-оп- оп-оп, где «хлоп» – хлопок, «оп» – удар ладонями двух играющих [65].</p> <p><i>Упражнение «Части тела».</i> Для прослушивания предлагаются слова с неправильным ударением. Инструкция: «Послушай, я правильно говорю? Исправь, если нужно. Покажи, где это у тебя находится». Речевой материал: нога, рука, голова, уха, глаза</p> <p><i>Упражнение «Хлопки по коленочкам».</i> Упражнение выполняется сидя. Под специальное музыкальное сопровождение (мелодии Т. Н. Новиковой-Иванцовой). Дети пропевают слоговые цепочки, состоящие из одинаковых или разных слогов, и одновременно хлопают поочередно ладонями по коленям. В мелодии сильной долей акцентируется ударение. Например, формирование ритма трехсложных слов с ударением на втором слоге (панама, дорога, корова). Под мелодию № 3 дети пропевают слоговую цепочку, например, используя согласный, который автоматизируется в данный момент, ла-ла-ла, или трехсложные слова[7].</p>	
<p><i>Направление 3. Формирование пространственных представлений</i></p>	
<p><i>Упражнение «Муха»</i> Лист разлинован на 9 или 12 больших клеток. На одной из них сидит муха (игрушка, фишка). Под диктовку взрослого муха перелетает с клетки на клетку. Например, на одну клетку вверх, на две клетки влево [3].</p> <p><i>Упражнение «Угадай-ка».</i> Направлено на формирование квазипространства, поможет ориентироваться во временах года. Ребенок должен ответить на вопросы. Например, «Лето бывает перед весной? Осень сразу после зимы?».</p>	<p><i>Упражнение «На зарядку становись».</i> Ребенку называется последовательность движений, которые он должен совершать. Например, «Выстави правую ногу вперед, теперь подними левую руку вверх».</p> <p><i>Упражнение «Солдат на плацу».</i> Ребенку называется последовательность движений, которые он должен совершать, передвигаясь по комнате в заданном направлении. Например, «Сделай один шаг вперед с правой ноги, два шага назад с левой ноги» [15]</p>

	<p><i>Упражнение «Прятки».</i> Ребенку предлагается отыскать предмет по словесной инструкции, ориентируясь на расположение предметов относительно друг друга. Например, «Найди, что стоит перед стулом, что лежит за большим кубиком».</p>
<p><i>Направление 4. Развитие фонематических процессов</i></p>	
<p><i>Игра: «Лото».</i> Дети должны найти лишнюю картинку, в названии которой нет изучаемого звука и закрыть ее фишкой.</p> <p><i>Игра «Соберем цепочку».</i> Логопед называет слово, а ребенок называет слово, где первым звуком будет последний звук предыдущего слова и т.д. Например, мост – телефон – носки – игла – аист – топор – рак.</p> <p><i>Игра: «Помоги проводнику».</i> Логопед объясняет, что каждый из зверей едет в своем вагончике. В первом едут те звери, в названии которых три звука, во втором – четыре, в третьем – пять и т.д. (количество вагончиков зависит от того, с каким звуковым наполнением происходит работа). Проводник не знает, как правильно рассадить зверей. Играющие должны ему помочь. Дети выходят к доске, берут предметные картинки, определяют количество звуков в названии и укрепляют их магнитом в окно нужного вагончика. Картинки для игры: лев, лось, кот, тигр, лиса, волк, жираф, кабан, лошадь, корова, барсук, медведь [61].</p>	<p><i>Упражнение «Найди слово».</i> Детям предлагается отгадать, какое слово спряталось в квазислове с опорой на картинный материал или без опоры.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Добавление звуков: лисак, лунак, рукан. Картинный материал: лиса, луна, рука. 2. Перестановка слогов: мотолок, моколо, бугама. Картинный материал: молоток, молоко, бумага 3. Перестановка звуков: чашак, порав, тывка. Картинный материал: чашка, повар, тыква. <p><i>Упражнение «Закончи слово».</i> [3] Детям предлагается закончить слово с опорой на картинный материал или без опоры.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Слова из 3-4 слогов без стечения согласных: руба...(ха), бана...(ны), васи...(лек), пуго...(вица). 2. Слова со стечениями согласных звуков: коф...(та), пал...(ка),кран...(даш), конфет...(ка). <p><i>Упражнение «Чем похожи слова?».</i> Детям предлагается ряд из двух, трех, четырех предметных картинок. Дети сопряжено с логопедом медленно проговаривают слова. Нужно определить одинаковые части слов. Речевой материал: цветок, листок, молоток; утка, мышка, белка, ветка; капли, вафли, туфли.</p> <p><i>Упражнение «Отгадай слово».</i> Детям называется слово по звукам с небольшими паузами. Необходимо назвать слово полностью. Например, [к] – [о] – [т].</p>
<p>Собственно коррекционный этап</p>	
<p>Цель – непосредственная коррекция дефектов звуко-слоговой структуры слов у конкретного ребенка. Задачи данного этапа: – учить четко произносить слова слоговой структуры определенного типа; – упражнять в звуковом анализе;</p>	

- расширять и активизировать словарный запас;
 - развивать навыки словообразования и словоизменения.
- Использовались следующие приемы:
1. Измерение количества слогов в слове хлопками (ма-ши-на, хлопнули три раза);
 2. Называние картинки, которую спрятал логопед;
 3. Называние всех предметов на картинке, которую закрыл логопед;
 4. Назвать на картинке лишнее слово, т.е. слово, которое отличается от остальных по количеству слогов (машина, панама, кабина, муха);
 5. Отстукивание слогов мячом об пол и одновременное произнесение слогов (па-на-ма);
 6. Подбрасывание шарика с одновременным проговариванием слогов (ка-би-на);
 7. Собираение разрезной картинке, на которой количество частей соответствует количеству слогов;
 8. Обыгрывание ритмического контура слова с помощью жестов;
 9. Деление слова на слоги с помощью прыжков на месте;
 10. Сгибание-разгибание пальцев рук с синхронным проговариванием слогов;
 11. «Подъем» пальцами рук по объемной или плоскостной лестнице с одновременным проговариванием слогов;
 12. Проговаривание слогов с опорой на ходьбу, ребенок делает столько шагов, сколько слогов в слове (мед-ведь);
 13. Называние слова, после правильного произнесения которого ребенку разрешается его нарисовать, забрать и раскрасить дома. также слова может изобразить логопед и подарить рисунки ребенку;
 14. Отгадывание предмета, изображаемого логопедом на глазах у ребенка;
 15. Найти потерянный слог с опорой на графическое изображение слогов (моко - молоко);
 16. Соотнесение количества слогов с цифрой на картинке;
 17. Составление слогов из букв разрезной азбуки;
 18. Составление слова из карточек-слогов;
 19. Исправление ошибок в неправильно составленных из слоговых карточек словах (ба-ка-со - собака);
 20. Замена в словах одних слогов другими по предъявленной картинке;
 21. Поиск на картинке и последующее называние по предъявленной картинке;
 22. Произнесение слога столько раз, сколько точек на картинке;
 23. Нанизывание колец на стержни с одновременным проговариванием цепочки слогов;
 24. Отстукать карандашом количество слогов в слове на картинке;
 25. Отстукивание количества слогов с помощью музыкальных инструментов;
 26. Образование именительного падежа множественного числа с опорой на картинки (рама-рамы);
 27. Распределение односложных и двухсложных слов на две группы с опорой на наглядный материал.

Направление 1. Проговаривание слов разных классов

Множественное проговаривание слов 12-13 классов и сложной слоговой структуры с опорой на картинный материал. *Игра «Построй забор»*. Дидактические материалы: картинки с изображением обрабатываемых понятий, счетные палочки или палочки Кюизинера. Ребенок произносит слово и

Проговаривание слов разных классов с опорой на тактильные кнопки
Первый этап: сопряженное (отраженное) проговаривание слова с одновременным нажатием на кнопки.
Второй этап: самостоятельное проговаривание ребенком слова с одновременным нажатием на кнопки.

<p>одновременно кладет на картинку палочку, пока не закроет полностью изображение. «Забор» стоит слева направо (по направлению письма и чтения). Таким образом, одна серия предполагает 5-8 повторов. Затем можно отработать форму косвенных падежей существительных. Например, отрабатываемое слово 13 класса «пирамида». Ребенок закрыл ее «забором». Нет (чего?) пирамиды (род. пад.), не вижу (что?) пирамиду (вин. пад.) [50]</p>	<p>Третий этап: называние картинки без опоры на кнопки. При необходимости можно подкреплять произнесение слова прохлопыванием по слогам. Четвертый этап (дополнительный): произнесение отработанного слова во фразе.</p>
<p><i>Направление 2. Работа над стечениями согласных звуков</i></p>	
<p>Работа над стечениями согласных звуков в слогах, затем отработанные стечения вводить в слова.</p>	<p>Отрабатывать произнесение стечений сразу в конкретных словах, так как отработанный в слогах навык произнесения стечений в большинстве случаев не переходит на слово, кроме случаев автоматизации поставленного звука.</p>
<p><i>Направление 3. Формирование навыков звуко-слогового анализа и синтеза</i></p>	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Повторить слово по слогам. Сосчитать количество слогов. 2. Определить количество слогов в словах и показать соответствующую цифру. 3. Разложить картинки под слоговыми схемами в зависимости от количества слогов в их названиях. Можно усложнить работу и на слоговых схемах указать ударение. 4. Из предложения выделить слова с заданным количеством слогов. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Придумать слова с определенным количеством звуков. 2. Разделить картинки на группы по количеству звуков в названиях. 3. Определить место заданного звука в слове. 4. Разложить картинки по группам в зависимости от места звука. 5. Произнести слово по звукам. 6. Определить какой звук стоит перед заданным звуком в слове, какой после.
<p><i>Направление 4. Развитие навыков словообразования и словоизменения, проговаривание слов разной структурной сложности в предложении</i></p>	
<p>Работа по образованию сложных слов, состоящих из двух корней, а также словоизменение слов сложной слоговой структуры.</p>	<p>Упражнение «Назови девять предметов» Логопед называет один предмет, а ребенок согласует название с числительным «девять», образуя двусложное слово с закрытым слогом. Например, один дом – девять домов, один кот – девять котов и т.д. <i>Упражнение «Скажи наоборот»</i> [7] (на примере слов 4 класса). Логопед произносит начало предложения, ребенок заканчивает его словом наоборот. Например, «Холодно зимой, а жарко... летом. Этот дом старый, а этот... новый. <i>Упражнение «Кому нужны эти предметы?»</i> (на примере слов 13 класса).</p>

	<p>Используются картинки двух типов – предмет и профессия. Логопед задает вопрос и показывает картинку, ребенок подбирает нужную картинку и отвечает на вопрос. Отрабатываются четырехсложные слова и дательный падеж существительных. Например, «Бинокль нужен кому? Капитану. Руль нужен кому? Водителю».</p> <p><i>Упражнение «Собери слово».</i> Логопед предлагает детям собрать слово из частей. Например, корабль и крушение – кораблекрушение, земля и трясение – землетрясение.</p> <p><i>Упражнение «Скажи одним словом»</i> [36]. Логопед предлагает к прослушиванию словосочетание, которое ребенок должен преобразовать в слово. Возможна опора на картинный материал. Например, длинные ноги – длинноногий, длинные волосы – длинноволосый.</p>
<p><i>Проговаривание слов различной сложности во фразовой речи</i></p>	
<p>Возможны такие виды работы с использованием слов различной структурной сложности, как:</p> <ul style="list-style-type: none"> – построение предложений по схеме; – построение предложения по картинке; – составление рассказа по серии сюжетных картинок – заучивание стихотворных текстов; – пересказ на материале текстов цепной структуры. <p><i>Упражнение «Исправь письмо Буратино».</i> Логопед сообщает детям, что Буратино писал письмо, но сделал в нем много ошибок, которые дети должны исправить. Логопед зачитывает ошибочные варианты, дети проговаривают исправленный. Например, «В помидорах росла теплица», «Жираф – короткошее животное», «Балалайка играет на Емеле».</p>	

ПРИЛОЖЕНИЕ 8

Результаты количественного анализа исследования звуко-слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень) на контрольном этапе эксперимента

Таблица 21 – Результаты количественного анализа выполнения заданий комплекса «А» I блока в группе детей с дизартрией

ФИО	Задание 1 самостоят. произнесение во фразовой речи (баллы)	Задание 2 отражен. произнесение во фразовой речи (баллы)
Егор А.	4	4
Валерия А.	4	3
Маргарита К.	4	4
Василиса К.	4	4
Арина М.	4	2
Ксюша Р.	4	4
Максим С.	4	3
Артем Ш.	4	3
Валерия Ш.	4	4
Михаил Т.	3	2
% ошибок	0	20

Таблица 22 – Результаты количественного анализа выполнения заданий комплекса «А» I блока в группе детей с алалией

ФИО	Задание 1 самостоят. произнесение во фразовой речи (баллы)	Задание 2 отражен. произнесение во фразовой речи (баллы)
Елена М.	3	2
Матвей О.	4	4
Аня О.	2	1
Моника Ф.	3	3
Тимур Ц.	3	3
Егор Е.	3	2
Артем И.	4	4
Макар Б.	3	3
Иван С.	2	1
Валерий С.	4	3

% ошибок	20	20
----------	----	----

Таблица 23 – Результаты количественного анализа выполнения заданий комплекса «Б» I блока в группе детей с дизартрией

ФИО	Задания												
	при самостоятельном однократном произнесении слов												
	при самостоятельном многократном произнесении слов												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Егор А.	4	4	4	4	4	2	4	4	4	4	4	4	4
	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	4	4	4
Валерия А.	4	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4
Маргарита К.	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2
	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2
Василиса К.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3
	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Арина М.	4	2	4	4	4	2	4	4	4	4	4	4	4
	4	2	4	4	4	4	2	4	4	4	2	2	2
Ксюша Р.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Максим С.	4	2	4	4	4	4	4	4	2	2	4	2	2
	2	2	4	2	4	2	4	4	2	4	2	2	2
Артем Ш.	4	4	4	2	4	4	2	4	4	2	4	4	2
	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	4
Валерия Ш.	4	4	4	4	4	4	4	2	2	2	4	2	4
	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Михаил Т.	4	4	4	4	4	2	4	4	2	4	4	2	3
	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
% ошибок	0	20	10	10	0	20	20	10	30	30	0	30	30
	10	20	0	10	0	10	10	10	10	10	20	20	30

Таблица 24 – Результаты количественного анализа выполнения заданий комплекса «Б» I блока в группе детей с алалией

ФИО	Задания												
	при самостоятельном однократном произнесении слов												
	при самостоятельном многократном произнесении слов												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Елена М.	4	4	4	3	4	4	4	3	2	2	4	4	2
	2	2	4	4	4	4	3	3	2	2	2	4	3
Матвей О.	4	4	4	4	2	4	4	2	2	2	4	4	4
	4	2	2	2	2	4	4	4	4	4	4	3	3
Аня О.	4	4	4	4	4	2	4	4	4	4	4	2	4
	2	4	4	2	2	2	2	2	2	2	4	2	2

Моника Ф.	4 4												
Тимур Ц.	2 3	2 3	2 2	2 2	2 4	4 2	2 2	3 2	4 3	4 4	4 4	4 4	4 3
Егор Е.	4 4	4 4	4 4	4 4	4 4	4 2	4 2	4 4	4 4	4 4	4 3	4 4	4 4
Артем И.	4 4	2 2	4 4	4 4	2 2	4 2	4 2	4 4	3 4	2 4	4 2	4 4	4 2
Макар Б.	4 4	2 4	4 4	4 4	4 4	3 4	4 2	4 4	3 4	2 2	4 4	4 4	2 2
Иван С.	4 4	3 4	4 4	4 4	4 4	4 4	4 4	4 2	4 4	4 4	4 2	2 4	4 2
Валерий С.	4 4	2 2	4 4	4 4	4 4	3 2	2 4	3 2	3 3	3 2	2 3	3 4	4 2
% ошибок	10 20	40 40	10 20	10 30	30 40	20 40	30 10	40 40	40 40	40 40	10 20	30 30	20 40

Таблица 25 – Результаты количественного анализа выполнения заданий комплекса «В» I блока в группе детей с дизартрией

ФИО	Задания												
	при отраженном однократном произнесении слов												
	при отраженном многократном произнесении слов												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Егор А.	4 4	4 4	4 4	4 4	3 3	4 4	4 4	4 3	4 3	3 4	4 4	4 4	4 3
Валерия А.	4 4	4 4	4 3	4 3	4 4	3 4	4 4	4 3	4 3	4 4	4 4	4 3	4 4
Маргарита К.	4 4	4 4	4 4	4 4	4 4	4 4	4 4	4 4	4 4	4 4	4 4	4 4	4 4
Василиса К.	4 4	4 4	4 4	4 4	4 4	4 4	4 4	4 4	4 4	4 4	4 4	4 4	4 4
Арина М.	3 3	4 2	4 4	4 4	4 4	4 3	4 4	3 4	4 4	4 4	4 3	4 4	4 3
Ксюша Р.	4 4	4 4	4 4	4 4	4 4	4 4	4 4	4 4	4 4	4 4	4 4	4 4	4 4
Максим С.	4 4	2 4	4 4	3 4	4 4	4 3	4 4	3 2	4 4	4 2	2 2	2 2	2 2
Артем Ш.	4 4	4 4	4 4	4 3	4 4	4 4	4 4	4 3	4 4	4 4	4 4	4 4	4 4
Валерия Ш.	4 4	4 4	4 4	4 4	4 4	4 4	4 4	4 4	4 4	4 4	4 4	4 4	4 4
Михаил Т.	4 4	4 4	4 4	4 4	4 4	4 4	4 4	4 4	4 4	4 4	4 4	4 4	4 4
% ошибок	10	10	0	10	10	10	0	20	0	10	10	10	10

	10	10	0	20	10	20	0	30	20	10	20	20	30
--	----	----	---	----	----	----	---	----	----	----	----	----	----

Таблица 26 – Результаты количественного анализа выполнения заданий комплекса «В» I блока в группе детей с алалией

ФИО	Задания												
	при отраженном однократном произнесении слов												
	при отраженном многократном произнесении слов												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Елена М.	4	4	4	3	3	4	4	4	4	2	4	3	3
	4	4	4	4	3	4	3	3	4	4	2	4	3
Матвей О.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4
Аня О.	4	4	4	4	4	2	4	4	4	4	4	4	4
	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3
Моника Ф.	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	2
	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Тимур Ц.	4	4	4	4	4	4	3	4	2	2	4	3	4
	4	4	4	2	4	4	4	4	4	2	4	2	4
Егор Е.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	3	4	4
Артем И.	4	4	4	4	2	3	4	2	3	2	2	2	3
	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2
Макар Б.	4	4	4	4	4	4	4	3	3	2	4	3	2
	4	4	4	3	4	4	2	2	2	2	3	4	2
Иван С.	4	4	4	4	4	3	4	3	3	4	4	4	3
	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4
Валерий С.	4	4	4	3	3	3	4	3	4	2	4	4	4
	4	3	4	4	3	3	4	4	3	4	3	4	2
% ошибок	0	10	0	30	30	30	10	40	50	50	10	40	50
	10	10	0	40	40	40	40	40	40	40	40	30	40

Таблица 27 – Результаты количественного анализа выполнения заданий комплекса «А» II блока в группе детей с дизартрией

ФИО	Задания				
	1	2	3	4	5
Егор А.	4	4	4	4	4
Валерия А.	4	2	3	4	4
Маргарита К.	3	4	4	2	4
Василиса К.	4	3	4	4	4
Арина М.	4	4	2	2	4
Ксюша Р.	4	4	4	4	4
Максим С.	2	2	2	2	4

Артем Ш.	4	4	4	4	4
Валерия Ш.	4	4	4	2	4
Михаил Т.	4	4	4	4	4
% ошибок	10	20	20	40	0

Таблица 28 – Результаты количественного анализа выполнения заданий комплекса «А» II блока в группе детей с алалией

ФИО	Задания				
	1	2	3	4	5
Елена М.	2	4	2	4	4
Матвей О.	4	2	4	2	4
Аня О.	4	4	4	4	4
Моника Ф.	2	4	2	2	4
Тимур Ц.	4	3	4	4	4
Егор Е.	4	4	4	2	4
Артем И.	2	2	2	1	4
Макар Б.	3	2	4	4	4
Иван С.	4	4	4	4	4
Валерий С.	2	2	2	2	4
% ошибок	40	40	40	50	0

Таблица 29 – Результаты количественного анализа выполнения заданий комплекса «Б» II блока в группе детей с дизартрией

ФИО	Задания				
	1	2	3	4	5
Егор А.	4	4	4	3	2
Валерия А.	4	3	4	2	2
Маргарита К.	4	4	2	4	4
Василиса К.	3	4	4	4	4
Арина М.	2	2	2	2	4
Ксюша Р.	4	4	4	4	4
Максим С.	2	4	4	4	4
Артем Ш.	2	2	4	3	4
Валерия Ш.	4	4	4	4	4
Михаил Т.	4	4	4	4	4
% ошибок	30	20	20	20	20

Таблица 30 – Результаты количественного анализа выполнения заданий комплекса «Б» II блока в группе детей с алалией

ФИО	Задания				
	1	2	3	4	5
Елена М.	4	2	4	4	4

Матвей О.	2	2	4	4	4
Аня О.	4	1	2	4	4
Моника Ф.	4	4	4	4	4
Тимур Ц.	2	4	4	3	4
Егор Е.	4	3	4	4	4
Артем И.	4	4	4	4	4
Макар Б.	3	4	4	4	3
Иван С.	4	4	4	4	4
Валерий С.	2	4	2	2	2
% ошибок	30	30	20	10	10

Таблица 31 – Результаты количественного анализа выполнения заданий комплекса «В» II блока в группе детей с дизартрией

ФИО	Задания			
	1	2	3	4
Егор А.	4	4	4	4
Валерия А.	4	4	2	3
Маргарита К.	3	4	4	4
Василиса К.	4	4	4	4
Арина М.	2	4	2	2
Ксюша Р.	4	4	4	4
Максим С.	4	4	4	4
Артем Ш.	4	4	4	3
Валерия Ш.	4	4	4	4
Михаил Т.	4	4	3	4
% ошибок	10	0	20	10

Таблица 32 – Результаты количественного анализа выполнения заданий комплекса «В» II блока в группе детей с алалией

ФИО	Задания			
	1	2	3	4
Елена М.	4	2	4	4
Матвей О.	4	4	4	3
Аня О.	4	4	4	4
Моника Ф.	3	4	3	4
Тимур Ц.	4	2	1	2
Егор Е.	4	4	2	4
Артем И.	4	4	4	3
Макар Б.	2	3	4	4
Иван С.	4	4	2	1
Валерий С.	4	2	2	2
% ошибок	10	30	40	40

ПРИЛОЖЕНИЕ 9

Результаты качественного анализа исследования звуко-слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень) на контрольном этапе эксперимента

Таблица 33 – Сравнительные результаты качественного анализа выполнения заданий комплекса «А» I блока на контрольном этапе эксперимента

Дети с дизартрией	Дети с моторной алалией
Типы предложений при самостоятельном построении фразы по картинке:	
- Простые распространенные повествовательные предложения - субъект, предикат и объект, который выражен обстоятельством или дополнением с предлогом: <i>Рыбки плавают в аквариуме. Мальчик едет на велосипеде.</i> <i>Мальчик едет на велосипеде в шлеме.</i> <i>Яичницу жарят на костре в сковороде.</i>	- В единичных случаях описание сюжета составляли номинативные предложения с указательной частицей, а также нераспространенные предложения, состоящие из местоимения в роли подлежащего и глагола: <i>Тут черепаха. Она звонит и плавает.</i> <i>Телефон.</i>
Виды нарушений звуко-слоговой структуры	
1. Нарушение количества слогов:	
- Элизии (Зида – Зинаида, по телевизору – по телевизору).	- Элизии (периное (перепелиное)); - Опускания слогаобразующей гласной (водрасли – водоросли).
2. Искажение структуры отдельного слога:	
- Добавление согласного звука на стыке двух гласных (Зинанида, фивалетовая)	- Добавление согласного звука на стыке двух гласных (Зиналида, Зинар)
3. Контаминации:	
Кораблеразрушение	Кораблетрясение, зекрушение
4. Единичный случай смысловой подмены (зимнеетрясение (землетрясение)).	4. Персеверации (скававарода Зиририна).

Таблица 34 – Сравнительные результаты качественного анализа выполнения заданий комплекса «Б» I блока на контрольном этапе эксперимента

Дети с дизартрией	Дети с моторной алалией
Классы слов, представляющие наибольшую сложность для произнесения:	

<ul style="list-style-type: none"> - Четырехсложные слова из открытых слогов (13 классы), ошибки допустили 30 % испытуемых; - Двусложные слова с двумя стечениями согласных звуков (12 класс), ошибки допустили 30 % испытуемых. <p><i>При многократном произнесении произошло улучшение результатов на 10 - 20 %.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - В 5 - 7 классах слов наблюдались нарушения звуко-слоговой структуры у 30 % испытуемых; - Самыми трудными для воспроизведения оказались слова 2,8, 9 и 10 классов слов ошибки у 40 % испытуемых. <p><i>При многократном произнесении произошло ухудшение результатов на 10 – 30 %.</i></p>
Виды нарушений слоговой структуры	
1. Нарушение количества слогов:	
- Элизии (гунеца)	- Элизии (гуница – гусеница, пугица – пуговица); - Добавление слогов в слово (абольмом – альбом).
2. Искажение структуры отдельного слога:	
- Сокращение стечений согласных звуков (ябоко, хеб, фак, медедь, зон)	- Сокращение стечений согласных звуков (кофета, гездо, зизде, так (танк)); - Вставка согласных в слог (кампушта, манкрешка (матрешка); - Уподобление согласных в слогах (линон, гнегдо); - Замена гласного в односложных словах (дум – дым).
3. Нарушение последовательности слогов в слове:	
- Перестановки звуков соседних слогов (гимимот, (танчик (чайник))	- Перестановки звуков соседних слогов (гибинот, габимот, гамибот (бегемот)); - Перестановки слогов (вигранат (виноград), паридом (помидор)).
4. Антиципации:	
Баныны – бананы	Нанаград – виноград

Таблица 35 – Сравнительные результаты качественного анализа выполнения заданий комплекса «В» I блока на контрольном этапе эксперимента

Дети с дизартрией	Дети с моторной алалией
Классы слов, представляющие наибольшую сложность для произнесения:	
<ul style="list-style-type: none"> - В 8 - 13 классах ошибки допустили 10 – 20 % испытуемых. <p><i>При однократном воспроизведении слов различной структурной сложности нарушения звуко-слоговой структуры фиксировались всего у 10 - 20 % испытуемых.</i></p> <p><i>При многократном воспроизведении количество испытуемых, допустивших</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Трехсложные слова с двумя стечениями согласных (10 класс), ошибки допустили 50 % испытуемых; - Четырехсложные слова из открытых слогов (13 класс), ошибки допустили 50 % испытуемых; - Дву- и трехсложные слова со стечениями и закрытым слогом (6 и 9 классы), ошибки допустили 30 и 50 % испытуемых соответственно;

<i>ошибки, пропорционально возросло в среднем на 20 – 30 %.</i>	- Двусложные слова с двумя стечениями (12 класс), ошибки допустили 40 % испытуемых. <i>При многократном воспроизведении количество испытуемых, допустивших ошибки, пропорционально уменьшилось в среднем на 20–30 %.</i>
Виды нарушений слоговой структуры	
1. Нарушение количества слогов:	
- Итерации (кулён – клен, кадар – кадр)	- Единичные элизии (паник – памятник)
2. Нарушение последовательности слогов в слове:	
- Немногочисленные перестановки слогов (гимемоты – бегемоты)	- Перестановка слогов (сакаматы – самокаты, чебомамы – чемоданы); - Перестановки звуков в слогах (квакрила – квартира, патменик – памятник).
3. Искажение структуры отдельного слога:	
- Замены и перестановки согласных в стечениях в словах различных классов (кдюпка – кдюква, конмата – комната, подметна - подметка,).	- Перестановки согласных в стечениях (карды – кадры, клювка – кдюква); - Замены звуков (камкам, камкан – капкан, вункан – вулкан, минок – венюк, гамок – гамак, кузнечит – кузнечик, шанматы – шахматы, гимимоты – бегемоты); - Уподобление согласных (спусники – спутники, водозазы, чемодамы – чемоданы, памитмик – памятник); - Сокращение стечений (паненик – памятник, картила – квартира, литянка – лентяйка, идюк); - Добавление согласных в слог (чемондамы, пертушок, канбан).
4. Контаминации:	
-	-
5. Антиципации:	
-	-

