

Министерство просвещения Российской Федерации  
федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования  
«Уральский государственный педагогический университет»  
Институт специального образования

Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

**Дифференцированный подход в работе по преодолению нарушений  
фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста  
с общим недоразвитием речи и дизартрией**

Выпускная квалификационная работа

Допущено к защите  
Зав. кафедрой  
логопедии и клиники дизонтогенеза  
к.п.н., доцент Е.В. Каракулова

---

дата

подпись

Исполнитель:  
Гончарук Анна Анатольевна  
Обучающийся ЛПП-1802z группы

---

подпись

Руководитель:  
Каракулова Елена Викторовна  
Зав. кафедрой  
логопедии и клиники дизонтогенеза  
к.п.н., доцент

---

подпись

Екатеринбург 2023

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ НАРУШЕНИЙ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ И ДИЗАРТРИЕЙ.....	7
1.1. Закономерности развития фонематических процессов у детей в норме	7
1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и дизартрией.....	14
1.3. Характеристика состояния фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и дизартрией	23
ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ.....	30
2.1. Организация, принципы и методика логопедического обследования детей старшего дошкольного возраста.....	30
2.2. Анализ результатов логопедического обследования детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и дизартрией.....	37
ГЛАВА 3. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ И ДИЗАРТРИЕЙ.....	43
3.1. Теоретическое обоснование, принципы и организация работы по преодолению нарушений фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и дизартрией.....	43
3.2. Содержание логопедической работы по коррекции нарушений фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и дизартрией	48
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	57
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	61

## ВВЕДЕНИЕ

Наиболее актуальной проблемой в логопедии в последние годы считается повышение количества детей с нарушениями речи [8]. Среди них значительно распространенным диагнозом считается дизартрия – нарушение фонетической стороны речи, обусловленное органическим поражением центральной нервной системы. При этом нарушается двигательный механизм речи, ее моторная реализация. Дизартрия – это сложное речевое нарушение органического генеза, которое выражается в речевых, психологических и неврологических симптомах. Дизартрия возникает в связи с органическим поражением головного мозга и периферической нервной системы, которые, в свою очередь, вызывают нарушения просодической стороны речи и звукопроизношения [9].

Е. Ф. Архипова придерживается мнения, что среди детей с общим недоразвитием речи это отклонение в речевом развитии диагностируется в среднем у 50% дошкольников [5].

В настоящее время проблема дизартрии активно исследуется в нейролингвистическом, клиническом, психолого-педагогическом направлениях (Е. Ф. Архипова, Г. В. Гуровец, М. П. Давыдова, И. Б. Карелина, Р. И. Мартынова и др.).

Многие авторы придавали большое значение развитию фонематического восприятия у детей с нарушениями речи. Р. Е. Левина считает, что в основе определенных расстройств звукопроизношения лежат отклонения слухового восприятия, которые могут быть производными, т. е. иметь вторичный характер. Из-за отсутствия полноценного функционирования фонетической системы становится невозможным правильное восприятие, и как следствие, воспроизведение звуков [30, с. 302].

Процесс социализации и развития ребенка происходит, прежде всего, через речь. На основе речи в процессе взаимодействия и развития между ребенком и взрослым устанавливаются высшие формы познавательной

деятельности.

Проблемы в развитии речи и нарушение фонематических процессов речи усложняют становление верного произношения звуков. Из этого следует, что процесс общения негативно сказывается на развитии ребенка в целом. Также нарушения речи могут стать причиной психологических проблем и нарушения коммуникации.

Сегодня множественную группу детей с нарушениями речи составляют дети, имеющие проблемы в формировании фонетических и фонематических процессов, которые обусловлены дизартрией.

Игровая деятельность у старших дошкольников является основной. Игра дает возможность полноценно развивать личность ребенка, способствует становлению правильной речи, мышления, произвольной памяти, приобретается умение контролировать свое поведение. Игра является отличным средством формирования мотивации у детей. Процесс обучения и коррекции нарушений проходит легче и быстрее.

Во время игры дети приобретают социальный опыт межличностного взаимодействия, усваивают общепринятые правила и нормы общения, которые устанавливают характер будущего поведения ребенка.

О значимой роли игры в жизни ребенка писали следующие ученые: А. С. Макаренко, Ж. Ж. Руссо, К. Д. Ушинский. Также Л. С. Выготский особенно акцентировал внимание на неповторимой специфике детской игры и указывал, что игра является методом, формой обучения и средством всестороннего развития личности ребенка [11, с. 400]. Л. А. Венгер подмечал, что игровая деятельность занимает особое место в умственном развитии ребенка, также в ходе игры у ребенка формируются новые формы мышления.

Главной особенностью дидактической игры является то, что она позволяет детям в игровой форме выполнять мыслительные задачи, а значит, упрощает их. Почти все преподаватели, стремясь перенести радость от игры в обучение, применяют дидактическую игру, ведь она так нравится детям. В таком случае ребенок мыслительную задачу принимает как игровую, а это

повышает его умственную активность.

Актуальность темы исследования обосновывается необходимостью раннего становления фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией и общим недоразвитием речи с целью исключения затруднений в усвоении правописания и грамоты.

**Объект исследования:** состояние фонематических процессов у старших дошкольников с общим недоразвитием речи и дизартрией.

**Предмет исследования:** содержание логопедической работы, направленное на формирование фонематических процессов у старших дошкольников с общим недоразвитием речи и дизартрией с использованием дидактических игр.

**Цель выпускной квалификационной работы:** изучить состояние фонематических процессов и разработать содержание коррекционной работы.

**Задачи исследования:**

1. Изучить теоретические данные по проблеме, связанной с применением дидактических игр в работе по развитию фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией.

2. Выбрать методики логопедического обследования моторики, звукопроизношения и фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста.

3. Провести обследование детей и проанализировать результаты.

4. Сформулировать принципы и разработать содержание коррекционной работы, направленной на развитие фонематических процессов у старших дошкольников с дизартрией в процессе использования дидактических игр.

**Методы исследования:**

– изучение и анализ специальной теоретической и методической литературы по проблеме выпускной квалификационной работы;

– анализ данных, полученных в ходе логопедического обследования.

**Структура работы:** выпускная квалификационная работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка источников и литературы, приложения.

**ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ  
ПРЕОДОЛЕНИЯ  
НАРУШЕНИЙ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ У ДЕТЕЙ  
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА  
С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ И ДИЗАРТРИЕЙ**

**1.1. Закономерности развития фонематических процессов  
у детей в норме**

Правильная, выразительная речь – одно из главных условий всестороннего развития ребёнка. Речевая функция считается важнейшей функцией человека, а правильная речь - залог успешного освоения грамоты и чтения. Какие-либо нарушения речи отрицательно влияют на поведение ребёнка, на его отношение к окружающей действительности. Фонематические процессы представляют собой важное звено в развитии речевой системы. Их недоразвитие негативно влияет на становление всех компонентов функциональной системы речи, мешает полноценной коммуникации ребенка со сверстниками, определяет нарушения лексико-грамматической стороны речи и дальнейшие сложности в обучении в школе: ошибки, совершаемые при чтении и письме, которые имеют прямое отношение к звукопроизношению. Понимание речи напрямую связано с развитием фонематических процессов, которые, в свою очередь, имеют тесную взаимосвязь со звукопроизношением. Вопросом формирования фонематических процессов в онтогенезе занимались такие исследователи как В. И. Бельтюков, А. Н. Гвоздев [11], Р. Е. Левина [41], Н. Х. Швачкин [57], [7] и другие.

Л. П. Зерновая, И. А. Зимина, Г. Р. Шашкина считают, что фонетическая сторона речи – это произношение звуков в результате организованной единой работы речедвигательного аппарата. Фонематическая сторона речи – способность различать и дифференцировать звуки речи.

Развитие фонематических процессов зависит от работы речеслухового анализатора.

Т. Б. Филичева считает, что нарушения звукопроизношения, свою очередь, влияют на фонематические процессы (слух и восприятие), а это главная составляющая успешного обучения грамоте в школе. Но проблемы существуют не у всех детей, а лишь у тех, недостатки произношения которых являются показателем неоконченного фонемообразования [18].

Фонематические процессы подразделяются на фонематический слух и фонематическое восприятие.

Фонематический слух – это сенсорная база речи. В отличие от музыкального либо звуковысотного слуха, который направлен на разделение звуков различной высоты, фонематический слух отвечает за различение фонем – конкретных частей слова, обладающих смысловой нагрузкой, значением и содержательным смыслом [5, с. 220].

Фонематическое восприятие – это конкретный процесс умственных операций по различению и вычленению из речи отдельных элементов слова – фонем. Фонематическое восприятие принимает участие в установлении звукового состава слова под воздействием слуховых и кинестетических раздражений в коре головного мозга. Слуховые и кинестетические раздражители разграничиваются, вследствие чего, становится возможным выделение отдельных фонем [9, с. 59].

По Д. Б. Эльконину фонематическое восприятие рассматривается как навык к проведению анализа звуковой формы слова во время внутреннего его проговаривания и способность вычленять отдельные звуки в слове.

И. А. Зимняя раскрывает фонематическую сторону как работу речеслухового анализатора в ходе развития слуховых образов при различении и дифференциации фонем родного языка, а фонетическую сторону как согласованный процесс деятельности речедвигательного аппарата в процессе произнесения звуков.

М. Ф. Фомичева в своей работе «Воспитание у детей правильного



произношения» считает, что воспроизведение и восприятие на слух звуков речи является совместной работой речедвигательного и речеслухового анализаторов. Отсюда следует, что отлично сформированный фонематический слух способствует выработке четкой дикции, другими словами, развивает подвижность и способствует тонкой дифференцированной работе органов артикуляции, обеспечивающих правильную артикуляцию каждого звука. По исследованиям Н. Х. Швачкина, дети первого года жизни чрезвычайно восприимчивы к ритму речи и только в год дети начинают воспринимать звуки. Он описал следующую последовательность усвоения звуковой стороны речи: сначала, в возрасте 4-6 месяцев, ребенок воспринимает интонацию, затем, в возрасте 6-12 месяцев, ритм, после года – звуковой состав слова. Фонематический слух, представляющий способность воспринимать звуковой состав слова, начинает развиваться после года [17].

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

– разделение фонем на слух и в ходе произнесения, в ходе фонематического восприятия, ведь каждая из фонем отличается от любой другой фонемы акустически и артикуляционно;

– различение фонем по смыслу. замена смыслового определения либо одной фонемы ведет к изменению самого значения произнесенного и услышанного слова;

– разложение слов на фонемы, его составляющие, то есть проведение фонематического анализа.

На первоначальных этапах развития сложная психическая деятельность может осуществляться с опорой на элементарные функции, на это указывают данные о связи элементарных и высших психических функций. Высшие психические функции на поздних этапах формирования являются сложной структурой и преобразуются с помощью участия высших уровней психической деятельности. Из этого следует, что фонематические процессы,

а сюда включены фонематический анализ и синтез, дифференциация фонем, основываются на уже сформированных элементарных функциях восприятия речи, а именно, восприятии и различении высоты и громкости звука, на пространственном слухе. Эти функции являются базой для правильного восприятия на слух звуков речи.

В онтогенезе развитие и становление фонетической и фонематической сторон речи происходит постепенно. В ходе развития ребенка фонематический слух проходит несколько стадий развития, которые подробно описала Р. Е. Левина [30, с. 302]:

1. Звуки речи никак не дифференцируются ребенком. В данном возрасте происходит первичное развитие фонематического слуха: ребенок прислушивается к звукам, отыскивает источник звука, поворачивает голову к говорящему. В это же время ребенок не распознает речь, которая обращена к нему. Этот этап считается предфонемой. Ритм, интонация и общий звуковой рисунок слова несут первостепенную смыслообразующую нагрузку. До полугода интонация играет главную роль, а после 6 месяцев смысловую нагрузку обретает ритмическая картина слова.

2. Ребенок начинает отличать акустически отдаленные фонемы, но акустически схожие фонемы не различает. Неправильное восприятие звуков и слов, как правило, создает искаженное произношение. Ребенок не различает правильное и искаженное произношение.

3. Ребенок начинает различать звуки в соответствии с их смысловыми особенностями. Но искаженное, неверно произнесенное слово ассоциируется с предметом. На данном этапе Р. Е. Левина выделяет сосуществование двух типов речевого фона: возникшего, нового и прежнего, искаженного.

4. В языковом восприятии ребенка доминируют новые образы. Экспрессивная речь практически соответствует норме, но фонемная дифференциация еще неустойчива, что выражается в искаженном восприятии незнакомых слов.

5. Процесс фонематического развития заканчивается, когда речь и

слуховое восприятие ребенка становятся правильными. Более значимым показателем перехода к данной стадии является то, что ребенок может отличить правильное произношение от неправильного, тогда процесс фонематического развития считается завершенным.

А. Н. Корнев [28, с. 220] описывает шесть стадий развития фонематического слуха и восприятия:

1. Дофонетическая стадия, которая характеризуется полным отсутствием понимания речи и активных ее возможностей, отсутствием различения звуков окружающей речи.

2. Начальный этап восприятия фонем. Дети на этом этапе могут различить в речи исключительно те фонемы, которые считаются акустически более контрастными и не могут различать те, которые являются близкими по различительным свойствам; дети могут воспринимать на слух слово полностью, исходя из общего облика звука, опираясь на специфику просодики (интонационно-ритмические характеристики).

3. Дети могут воспринимать звуки, в соответствии с их фонематическими особенностями; на этом этапе дети не определяют, насколько правильно произнесено слово, но отличают верное и неверное произношение звуков.

4. Этот этап прежде всего характеризуется наличием правильных образов звучания фонем, дети распознают и неверное произношение слова, но сенсорные эталоны фонематического восприятия еще не стабильны.

5. Предпоследний этап становления фонематического восприятия; дети слышат и разговаривают правильно. До этого этапа фонематическое развитие ребенка в норме происходит спонтанно, если присутствуют адекватные условия речевой среды. Даже находясь в детском саду или начиная обучаться в школе, благодаря целенаправленному обучению, они делают следующий шаг в развитии своего языкового сознания.

6. Осознание звуковой стороны слова и сегментов, из которых оно состоит. Бывает и так, что этот процесс по различным причинам

запаздывает, но достижение данной стадии развития фонематического восприятия становится необходимой предпосылкой освоения фонематического анализа.

В процессе речевого становления и восприятия речи ребенок проходит некоторое количество уровней [9]:

1. Уровень (от 3 до 6 месяцев). Языковой интерес ребенка довольно выражен, и он все больше вслушивается в звуки человеческой речи, начинает распознавать известные ему окружающие голоса, начинает реагировать на интонации. По окончании 6 месяцев становится значимой ритмическая составная часть слуховых образов.

2. Уровень (от 6 до 10 месяцев). Ребенок начинает понимать обращенные к нему действия: «Где мама и папа?», «Дай мне», а также отличать короткие слова. Слух ребенка быстро адаптируется к звукам родного языка.

3. Уровень (от 10 до 18 месяцев). В начале данного этапа ребенок начинает понимать названия игрушек и предметов. До одного года ребенок начинает различать предметы на картинках, а до 1,5 лет может различать их на сюжетной картинке. У детей при условии своевременного развития фонематического слуха, которое должно осуществиться в соответствии с нормами к 1 году 7 месяцам, происходит формирование звуковой структуры слова.

4. Уровень (от 2 до 3 года). Исследования таких психологов и лингвистов как А. Н. Гвоздев [14, с. 365] и Н. Х. Швачкин выявили, что в 2 года ребенок уже различает буквально все звуки родного языка. Другими словами, к 2 годам у ребенка формируется фонематический слух. Он понимает название действия, элементарные указания, а в 2,5 года понимает значение предлогов, несложных падежных конструкций и вопросительные предложения. В 3 года ребенок понимает прочитанные ему короткие рассказы.

5. Уровень (от 3 до 4 лет). При обычном развитии ребенок в 4 года

должен различать почти все звуки, происходит формирование способности определять звуковой состав слова под влиянием слуховых и кинестетических стимулов – фонематическое восприятие. Как раз в четыре года у ребенка целиком создается правильное звукопроизношение. Он понимает смысл сложных предложений и предлогов за пределами конкретной ситуации. Дальше формируется фонематический анализ на основе правильного понимания речи и правильного звукопроизношения.

Н. А. Оскольская показала, что разделение согласных звуков начинается с того, что ребенок выделяет шумные звуки и соноры. Ребенок начинает различать громкие звуки раньше других. Происходит узкое взаимодействие речеслуховых и речедвигательных анализаторов [5, с. 116].

Затем ребенок распознает мягкие и твердые согласные, далее те, которые позднее возникают в речи.

Потом ребенок начинает различать звуки по способу образования: взрывные и фрикативные. Нарушение дифференцировки передне и заднеязычных звуков происходит из-за недостаточного формирования кинестетических ощущений при артикуляции.

После у ребенка происходит разделение звонких и глухих согласных. Сначала происходит их разделение по акустическому признаку, затем формируется правильное произношение, это способствует улучшению воспроизведения и восприятия.

По словам Л. Н. Ефременковой [19, с. 86], в шесть лет дети имеют способность грамотно воспроизводить все фонемы родного языка и слова разной слоговой структуры. В данный период начинает активно формироваться фонематический анализ и синтез, накапливается фонематическое представление.

В период обучения в начальной школе у детей уже полностью сформированы фонематические процессы, также имеется способность пользоваться навыками звукового анализа и синтеза при чтении и письме. Если этого не произошло, процесс обучения осложняется.

Таким образом, развитие фонематических процессов в онтогенезе подразделяется на несколько этапов, проходит одновременно с физическим и интеллектуальным развитием. В доречевом периоде ребенок приобретает навыки произнесения отдельных звуков, слогов и слоговых комбинаций; отрабатывает интонацию простейших языковых структур. В этот период зарождаются предпосылки формирования фонематического слуха, являющегося важным условием правильного произнесения даже самого простого слова.

Процесс становления фонематического анализа связан с постоянной практикой, он также зависит от развития высших форм познавательной деятельности, а именно мышления. Стоит отметить, что важно вовремя выявить детей данной категории и осуществить с ними логопедическую работу по устранению речевых недостатков.

## **1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и дизартрией**

Дизартрия (происходит от греч. от греч. dys – приставка, означающая расстройство, arthroo – произносить членораздельно) представляет собой нарушение звукопроизношения из-за недостаточной иннервации речевого аппарата и повреждения спины и подкорковых областей мозга [8, с. 112].

В специальной психолого-педагогической и логопедической литературе акцентируется внимание на том, что группа детей с дизартрией разнообразна и неоднородна по отношению ко всем видам нарушений: двигательным, психическим и речевым. У одной группы детей присутствует только нарушение произношения, у другой – еще и процессы фонемообразования, что выражается не только в дефектах речи, но и в трудностях звукового анализа. При общем недоразвитии речи у детей нарушаются основные компоненты произносительной стороны речи. Нарушения характеризуются вариативностью и различной глубиной в

зависимости от локализации, тяжести и времени возникновения поражения ЦНС. Как правило, у ребенка нарушено или отстает от нормы формирование основных компонентов речевой системы: лексики, грамматики, фонетики. При этом типичным является отклонение в смысловой и произносительной стороне речи. Нарушения лексико-грамматического строя у дошкольников могут варьироваться от полного отсутствия у них общеупотребительной лексики до наличия лексики с выраженными проявлениями лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. Тесная взаимосвязь психолингвистики и логопедии стала одной из причин усовершенствования логопедической работы в последние десятилетия. Дети, у которых диагностирована лёгкая степень псевдобульбарной дизартрии – это нормальные, интеллектуально хорошо развитые дети. Однако нельзя не заострить внимание на некоторых характерных для их развития особенностях.

Психолого-педагогическая классификация позволила соотнести нарушение речи с недостаточно развитым слуховым, зрительным восприятием, психической активностью и т.д.

Процессы, которые тесно связаны с речевой деятельностью ребёнка, такие как: внимание и память; пальцевая и артикуляционная моторика; словесно-логическое мышление, у детей с дизартрией не в полной мере сформированы. У детей с дизартрией мы можем также наблюдать рассеянность внимания, ограниченные возможности для его распределения. Все проблемы, связанные с неуспешностью в деятельности, чаще всего вызывают у таких детей сильные переживания, фрустрацию и различные невротические реакции.

Клинические, психологические и логопедические исследования детей с дизартрией показали, что эти дети очень разнородны с точки зрения двигательных, психологических и речевых нарушений. Важно отметить, что нет взаимосвязи между речевыми и психическими отклонениями у дошкольников, то есть любая форма дизартрии может наблюдаться и у

здоровых детей. Нередко у здоровых детей наблюдаются более сложные формы дизартрии, нежели у детей, у которых выявлены различные отклонения психического развития. Исходя из этого, мы видим, что у детей может быть сохранен интеллект, но при этом наблюдаться проблемы в звуко-слоговом синтезе.

Е. Ф. Соботович и А. Ф. Чернопольская дифференцируют детей с дизартрией на четыре группы [44, с. 25]:

Первая группа – это дети, у которых дизартрия проявляется в виде нарушений тонуса речевого аппарата и разных форм мозжечковой дизартрии. Как отмечает Е. Ф. Соботович, у этой категории детей имеется недостаточность двигательных функций артикуляторов, а именно, избирательная слабость, паралич определенных мышц языка, асимметричная иннервация языка, слабое движение одной половины языка, которые приводят к нарушению произношения звуков. Например, латерального произношения аффрикатов [ц], свистящих звуков [сь] и [зь], мягких переднеязычных [ть] и [дь], заднеязычных [г], [к], [х], бокового произношения гласных [э], [и], [ы] [23]. Согласно такой дифференцировке, общими признаками группы является затруднение звукопроизношения, а также неумение выговаривать отдельные звуки, в частности аффрикативного типа. Важно отметить, что нередко наблюдается не только неправильное восприятие, но и частичное искажение других процессов.

Вторая группа характеризуется отсутствием каких-либо патологий и ДЦП, однако отмечаются собственно нарушения артикуляции. Отмечается «нечеткое произношение, медленное произношение и общая нечеткость. Основная трудность данной группы детей состоит в том, чтобы произнести звуки, при произнесении которых напрягаются мышцы (резонансные, согласные, особенно взрывные). В результате эти дети склонны пропускать звуки, обрезать их или искажать их (ламбдацизм губ, при котором дуга заменяется потиранием губ)». Общее языковое развитие детей в целом соответствует их возрасту.



Третья группа детей выполняет все необходимые артикуляционные упражнения, но имеются трудности при нахождении положения губ, а особенно языка, по подражанию, по инструкции. Для данной группы детей характерны замены звука не только по месту, но и по способу образования. Замены носят непостоянный характер. У детей этой группы разная степень фонематического недоразвития. [23, с. 46].

Четвертая группа. В эту группу входят дети, имеющие тяжелую системную дискинезию, с разной успеваемость. Дети малоподвижны, медлительны и имеют ограниченную активность. В других случаях присутствует гиперактивность, беспокойство и множество ненужных телодвижений [24]. Эти характеристики отражаются и в движении артикуляционных органов. У представителей этой группы наблюдались симптомы органического поражения ЦНС, такие как девиации языка, разглаживание носогубных складок, ослабление глоточного рефлекса и др.

О. Ю. Федосова приводит данные своих практических наблюдений и экспериментального исследования, согласно которым среди нарушений звукопроизношения чаще всего встречаются искажения (66% от общего количества нарушений), на втором месте – замены (23,4%). Чаще всего заменам подвергаются близкие по артикуляции звуки. В группе сонорных преобладают искажения звука [л], при его произношении у 85% исследуемых наблюдается губно-зубной, губно-губной и межзубный ламбдацизм. Вместо мягкого звука [л'] часто произносится звук [j]. Кроме того, у многих он отсутствует. У 80 % исследуемых отмечалось велярное произношение [р'], заменяемое в некоторых случаях звуком [j].

Лёгкая форма псевдобульбарной дизартрии выражается в незначительных нарушениях просодической стороны речи и звукопроизношения, которые обусловлены слабой иннервацией артикуляционных органов. Нарушения звукопроизношения проявляются в искажениях, заменах и пропусках звуков, характеризуются полиморфностью и обусловлены нарушениями во взаимодействии речеслухового и

речедвигательных анализаторов.

Многими учеными уделялось внимание исследованию особенностей эмоционально-волевой сферы детей, имеющих речевые нарушения. Этой проблеме посвящены работы Е. В. Жулиной, О. С. Орловой, В. И. Селиверстова [30, с. 302], О. В. Трошина, и иных авторов. В. И. Селиверстовым было выделено несколько степеней фиксированности детей на собственных речевых нарушениях.

Дети, имеющие нулевую степень, зачастую даже не замечают каких-либо недостатков, не фиксируются на дефектах своей речи. Такие дети активно вступают в разговоры как со взрослыми, так и со сверстниками, активно общаются.

Дети, имеющие умеренную степень, могут страдать от некоторых неприятных переживаний. Такие дети, в попытке скрыть свои речевые дефекты, могут воспользоваться речевыми уловками, но, тем не менее, они не испытывают особенного дискомфорта, и чувство какой-либо неполноценности их не тяготит.

В отличие от первых двух степеней, дети, имеющие выраженную степень, склонны фиксироваться на своих дефектах, испытывая глубокие переживания. Такие дети склонны к «уходу в болезнь», они болезненно мнительны, для них характерны навязчивые мысли. Кроме того, дети с выраженной степенью фиксированности на речевых дефектах испытывают ощущение выраженного страха перед речевым общением [27, с. 200].

У детей с нарушениями речи и расстройствами эмоционально-волевой сферы наблюдается снижение работоспособности, нередко наблюдаются нарушения в поведении и социальной адаптации. Также у таких детей весьма специфично происходит освоение эмоционального словаря, наблюдаются нарушения и с большое отставание формирования лексики. Затруднения с различением и называнием как своих эмоции, так и эмоций окружающих приводят к тому, что дети не могут различать сходные по характеру эмоции, а также не понимают эмоции героев мультфильмов, фильмов,

художественных произведений и т. д., у них не сформированы социальные эмоции, а эмоциональное реагирование примитивно. Кроме того, у большинства детей с речевыми нарушениями наблюдается преобладание отрицательных эмоций, большая склонность к стрессовым состояниям, причиной чему в большинстве случаев является сознание собственной неполноценности [25, с. 32]. Таким образом страдает эмоционально-волевая сфера.

Е. Ф. Архипова отмечает у детей с нарушениями речи пассивность, вялость, низкую речевую активность, подавленность и уклончивость, отсутствие инициативы, инфантильное чувство зависти к другим детям, отсутствие признаков волевого поведения [5, с. 186].

Такие особенности эмоционального развития детей с дизартрией обусловлены тем, что их эмоциональное и речевое общение с окружающими людьми неполноценно, они имеют особенности в развитии моторной сферы и другие особенности, обусловленные характером имеющихся речевых нарушений. У таких детей присутствуют сложности при узнавании эмоционального состояния сверстников, а также затруднения при выражении своих эмоций.

Механизм возникновения и развития проявлений дизартрии определяется органическим поражением ЦНС под влиянием различных неблагоприятных внешних факторов, которые оказывают большое влияние на внутриутробный период развития, в момент рождения и после рождения. Основными причинами повреждения ЦНС являются асфиксия и родовая травма в процессе рождения, различные виды функциональных нарушений – поражения ЦНС при гемолитической болезни, черепно-мозговые травмы, инфекционные заболевания. Кроме того, негативное влияние оказывают – различные пороки развития, нарушенное мозговое кровообращение, а также генетические и наследственные заболевания – синдром Дауна, синдром Мебиуса, различные нарушения нервно-мышечной системы [14, с. 420].

При дизартрии нарушается моторный механизм речи из-за

органического поражения ЦНС. Структура дефекта при дизартрии – это нарушение всей звукопроизводительной стороны речи, а также процессов мелкой и общей моторики, просодики, пространственных представлений и др.

В основе классификации дизартрии лежит несколько составляющих [11, с. 388]: структура речевого дефекта, принцип локализации, степень поражения, степень разборчивости речи для окружающих.

По словам Л. В. Лопатиной, выделены такие степени дизартрии, как: бульбарная, псевдобульбарная, экстрапирамидная (подкорковую), мозжечковая и корковая [32, с. 202].

Самая распространенная форма дизартрии – псевдобульбарная. Псевдобульбарная дизартрия является следствием поражения определенного отдела нервной системы. Для псевдобульбарной дизартрии характерно нарушение контроля произвольных движений и спастический паралич, также она вызывает нарушения в воспроизведении сложных артикуляционных звуков, которые требуют точных движений мышц [1, с. 56].

Выраженные нарушения произношения при псевдобульбарной дизартрии трудно корректируются и отрицательно сказываются на развитии фонематических процессов, что в будущем усложняет обучение детей в школе [1, с. 32].

У детей с псевдобульбарной дизартрией присутствует нарушение интонационно-мелодической стороны речи, голоса, дыхания, также отмечается гиперназальность. Согласные и гласные звуки теряют свои дифференциальные признаки. Нарушаются звуки, которые требуют тонких движений кончика языка [Л], [Р], [Ж], [Ш], [Ч], [Ц]. Звонкие звуки оглушаются, а глухие озвончаются в результате пареза голосовых складок. Спинка языка приподнята и напряжена, поэтому присутствует избыточное смягчение [15, с. 39].

При дизартрии мы видим неврологические симптомы, которые возможно выявить при специальном обследовании с использованием

функциональных нагрузок. Основным критерием дизартрии считается наличие у детей симптомов органического поражения ЦНС. Такие симптомы появляются в виде нарушения двигательной сферы, а именно в состоянии мелкой и общей моторики, мимической и артикуляционной мускулатуры [16, с. 20].

В общемоторной сфере детей с дизартрией мы видим недифференцированные, замедленные, неловкие, скованные движения. Может присутствовать ограничение объема движений рук и ног, преимущественно, с одной стороны. Также наблюдаются гиперкинезы, нарушения тонуса мышц, экстрапирамидная недостаточность двигательной сферы. Иногда наблюдается резко выраженная подвижность, движения становятся непродуктивными и бесцельными. Моторная сфера характеризуется большим спектром нарушений, что вызывает нарушения произносительной стороны речи, поэтому появляется вторичный дефект – нарушение фонематических процессов.

Кроме того, присутствуют нарушения мелкой моторики, проявляющиеся в основном в недостаточной точности, скорости и координации движений. У ребенка снижена кинестетическая память, следовательно, он не может полноценно выполнить пальцевые пробы. Установлена значительная взаимосвязь между уровнем несформированности ручной и артикуляционной моторики [8, с. 34].

Звукопроизношение при дизартрии. При дизартрии наблюдается искажение, смешение, замена и отсутствие звуков, отсутствие разборчивости и выразительности. Нарушения звукопроизношения влияют на внятность речи. Более часто встречающимся нарушением является дефект произнесения свистящих, шипящих, т. е. все звуки речи нарушены. Довольно часто отмечаются межзубное произнесение.

Просодика: интонационная выразительность речи детей с дизартрией резко снижена. Наблюдаются нарушения голоса, иногда появляется назальный оттенок. Речь ребенка монотонна при рассказывании

стихотворения. Во время речи голос детей тихий [3].

Общее речевое развитие. Дошкольники, имеющие дизартрию, имеют достаточно высокий уровень речевого развития, но почти все испытывают трудности в различении предлогов, имеют проблемы в различении и применении приставочных глаголов. У детей дошкольного возраста с дизартрией словарь не соответствует возрастной норме. При словообразовании многие дети испытывают трудности, делают ошибки в согласовании имени существительного с числительным и др. Нарушения звукопроизношения стойкие и являются полиморфными, сложными нарушениями. У детей с дизартрией может быть нарушен лексико-грамматический строй речи, который является вторичным в структуре дефекта. Однако нарушение в работе двигательных механизмов речи в доречевом периоде, в сочетании с сенсорными расстройствами, может привести к сложной патологии всех звеньев речевой системы ребенка [12, с. 22].

Экспериментальное исследование механизмов и симптомов нарушений звукопроизношения у дошкольников со стертой формой дизартрии, проведенное Л. В. Лопатиной, показало, что для всех детей с этой формой патологии речи характерны полиморфные нарушения звукопроизношения. Как правило, нарушаются свистящие звуки (у 100 % детей). На втором месте по распространенности находятся нарушения произношения шипящих звуков (у 83,3% детей), далее нарушаются звуки [л], [р] и [р'] (соответственно у 66,7, 53,5 и 43,3% детей). Выявлено значительное преимущество нарушений в группах шипящих и свистящих звуков. Нарушаются и другие звуки.

Таким образом, изучив исследования, мы видим, что стойкое нарушение фонетической стороны речи, которое с трудом поддается коррекционному воздействию, оказывает отрицательное влияние на формирование других сторон речи и является основным в структуре дефекта при дизартрии. В связи с этим дети делятся на 3 группы по структуре речевого дефекта с дизартрией:

1. Дети с фонетическим недоразвитием речи. Нарушено звукопроизношение, речевое дыхание, голос, просодика, артикуляционная моторика.

2. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием речи. У них присутствуют недоразвитие фонематического слуха, нарушения звукопроизношения.

3. Дети с общим недоразвитием речи. Коррекционная педагогика рассматривает общее недоразвитие речи у дошкольников как нарушение формирования всех компонентов речевой системы при нормальном слухе и сохранном интеллекте.

Имеются нарушения фонематических процессов, произносительной стороны речи, лексико-грамматического строя речи.

Таким образом, дизартрия является нарушением, обусловленным различными повреждениями, полученными ребенком еще во время внутриутробного развития, во время и после рождения. Это могут быть повреждения головного мозга, генетические нервные заболевания, расстройства нервно-мышечной системы и т. д. при дизартрии наблюдаются нарушения речи, характеризующиеся нечеткой, смазанной речью, или тихим, или, наоборот, резким голосом, неровным ритмом дыхания, сниженной или увеличенной скоростью речи, вызванной потерей ее плавности. Существуют разные виды подобных нарушений, дети с дизартрией подразделяются на несколько групп, отличаются между собой в зависимости от формы, степени выраженности дизартрии и сопутствующих нарушений моторики и высших психических процессов.

### **1.3. Характеристика состояния фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и дизартрией**

Для становления речи ребенка овладение фонематическими

процессами имеет большую значимость, ведь фонематические процессы формируют базу для произношения и понимания речи. Нарушения фонематического слуха у детей с дизартрией достаточно полно описаны в специальной литературе. Дети с нарушениями фонематического восприятия имеют трудности с различением звуков на слух.

Чаще всего возникают проблемы:

- с воспроизведением слогов с парными звуками;
- в процессе самостоятельного подбора слов, начинающихся с конкретного звука;
- при выборе звука, с которого начинается произнесенное слово.

Л. Ф. Спирина отмечает, что степень сформированности фонематических процессов зависит от того, считаются ли нарушения первичными или вторичными.

Обстоятельства для формирования звукового анализа, и уровень, и степень сформированности действия звукового анализа при первичном нарушении фонематического восприятия ниже, чем при вторичном.

При вторичном нарушении мы видим нарушение речевой кинестезии, которое является следствием двигательных и анатомических дефектов артикуляционного аппарата [17].

При вторичном нарушении фонематического восприятия, мы наблюдаем нарушение речевой кинестезии, образованной при анатомических и двигательных недостатках артикуляционного аппарата.

Бывают ситуации, когда ребенок имеет возможность правильно произносить определенные отдельные звуки, также он умеет распознавать знакомые звуки в речи других людей, однако при самостоятельном произношении слов с их использованием, возникают трудности. Данное явление обусловлено тем, что для этого необходимо проводить детальный артикуляционный и акустический анализ. Так и возникает противоречие: ребенок знает эти звуки и умеет их произносить, но использовать при произношении слов не получается.



В тех случаях, когда процесс формирования звуков на основе тонких артикуляционных или акустических составляющих не закончен, можно считать это признаком фонематического недоразвития в виде нарушения фонематического восприятия таких звуков как: сонорные звуки [р], [л], свистящие и шипящие, твердые и мягкие, взрывные и фрикативные, реже звонкие и глухие.

Проблема восприятия определенных звуков на слух особенно остро проявляется с парными звуками. Мы видим трудности в различении парных звонких и глухих звуков: [п] и [б], [р] и [л], [т] и [д], в сочетаниях слогов, в которых данные звуки употребляются, к примеру, «ра-ла, та-да» и т. д.

Исследования Л. В. Лопатиной и Н. В. Серебряковой показали, что у дошкольников с дизартрией нечеткие артикуляционные образы. Это приводит к препятствию для распознавания звуков [11].

Речедвигательный анализатор, формируя вторичные осложнения при различении звуков на слух, в данном случае может замедлять процесс восприятия звукового состава слова. Дети на самом деле распознают в чужой речи дефекты, подобные своим, но не замечают нарушения звукопроизношения в момент говорения. Нарушения являются стойкими.

По определению С. Н. Цейтлин, звуковая сторона языка является «его основной материей, его формой». Усвоение ребенком звуковой стороны речи предполагает формирование навыков продуцирования линейных сегментных звуковых единиц (звуков, слогов, фонетических слов) и нелинейных единиц (ударение, интонация, составляющих в совокупности просодическую систему языка), а также развитие восприятия указанных фонетических единиц в соответствии с языковыми нормами [50]. Первым звеном в этой цепи является восприятие: без должного уровня его развития невозможно правильное продуцирование звуковых единиц. С. Н. Цейтлин подчеркивала, что временной интервал между возникновением способности воспринимать звучащую речь и способности самостоятельно ее воспроизводить характеризуется различной протяженностью и индивидуален для каждого

ребенка: для одних он исчисляется месяцами, для других – годами речевого развития.

У таких детей остается несформированной звуковая сторона речи, происходит нарушение слоговой структуры слова, нарушается дифференциация звуков, схожих по акустическим и артикуляционным признакам; лексико-грамматические нарушения почти никак не проявляются.

Одновременно с нарушением произношения при фонематическом недоразвитии речи у детей прослеживаются ошибки в слоговой структуре слова.

Также отмечаются трудности в произношении некоторых слов. Формулирование предложения с использованием «сложных» для детей слов чаще всего заканчиваются неудачей, поскольку они начинают заменять некоторые звуки сходными по звучанию или пропускать вовсе, а также добавлять новые звуки. В качестве примера можно привести: «тареретка» – табуретка, «тантсетик» – сантехник, «какродил» – крокодил и т. д.

Е. Ф. Собонович выделяет следующие степени в фонематическом развитии детей с дизартрией [44, с. 26]:

1. Легкая степень – сложно анализировать только нарушенные звуки.
2. Средняя степень – наблюдается недостаточная дифференциация многих звуков, в то время как их артикуляция в устной речи сформирована. Более грубо страдает звуковой анализ.

3. Тяжелая степень – ребенок не может различить звуки, не воспринимает их на слух, не выделяет их в слове и не может установить последовательность.

Путем проведения анализа детской речи, Р. Е. Левина [41] и В. К. Орфинская [37] смогли прийти к выводу о существенной значимости фонематического восприятия в процессе работы над качественным усвоением отдельных звуков, слов и предложений с данными звуками. В процессе изучения данной темы, также были выявлены определенные причины нарушения восприятия звуков на слух. Также была отмечена

недостаточность развития артикуляционной моторики.

В результате анализа нарушений, было выявлено, что одним из наиболее часто встречаемых нарушений является искажение звуков при их произношении. Однако, в искаженном звуке все же остается некоторая схожесть с изначальным, благодаря чему его возможно отличить, и само звучание слова из-за такого искажения мало изменяется. Однако такая подмена является нарушением, и затрудняет процесс обучения ребенка. Отмечается, что такое нарушение является очень стойким по своей природе, поэтому для его устранения требуются продолжительные занятия с логопедом, а также выполнение заданий вместе с родителями.

Процесс формирования артикуляции достаточно длительный. Так, если в данный период происходит замена схожих звуков, возникают трудности по распознаванию отличительных признаков звуков, которые принадлежат разным фонетическим группам [21]. Такое нарушение ведет к невозможности завершения процесса образования фонем.

Существует несколько стадий, выделяемых в фонетико-фонематическом развитии ребенка:

1) первая стадия фонетико-фонематического недоразвития. Она характеризуется тем, что ребенок достаточно хорошо справляется с анализом многих звуков, правильно произносит слоги и составляет из них слова, однако все же возникают трудности со звуками, произношение которых было нарушено;

2) вторая стадия. Здесь наблюдаются наиболее существенные нарушения в процессе анализа звуков. Несмотря на достаточное развитие артикулярного аппарата, все же присутствуют нарушения при произношении большого количества звуков, принадлежащих разным фонетическим группам;

3) третья стадия является наиболее запущенной и характеризуется неспособностью ребенка «слышать» звуки в словах. Здесь наблюдается значительные отставания в процессе развития, выражающиеся в

невозможности отличить один звук от другого, определить их правильную последовательность [34].

В своих работах, Р. Е. Левина дает следующие описательные характеристики произношению звуков: дети склонны подменять труднопроизносимые звуки на более легкие для них, а также пропускать их при произношении. В качестве примера можно привести следующее: вместо [с], [ш] – [ф], вместо [р], [л] – [л’], [й], вместо глухих; свистящие и шипящие (фрикативные) заменяются звуками [т], [т’], [д], [д’]. Данные трудности проявляются не только при произношении звуков, но также в процессе письма или чтения. Зачастую при произношении у детей наблюдаются трудности с определенными группами звуков. Например, к таким можно отнести: свистящие и шипящие ([с] – [с’], [з] – [з’], [ц], [ш], [ж], [ч], [щ]); [т’] и [д’]; звуки [л], [р], [р’]; недостаточно противопоставлены пары мягких и твердых звуков; отсутствует согласный [й]; гласный [ы] [40], звонкие замещаются парными глухими. В целом количество таких «неправильных» звуков может варьироваться в пределах 16-20.

Дети допускают частые ошибки в дифференциации слов, которые содержат акустически близкие, но артикуляторно далекие звуки, (каша – касса) и акустически и артикуляторно близкие звуки (том – дом). Дифференцируя слова с артикуляторно близкими, но акустически далекими звуками (рожки – ложки), дети с ОНР и дизартрией тоже допускали ошибки.

Дизартрики отличаются наличием у них определенных трудностей выполнения простых и сложных форм фонетического анализа и синтеза. Такие трудности обусловлены, прежде всего, отсутствием необходимого уровня развития фонематического восприятия и фонематического слуха. Данные проблемы усугубляются при наличии дополнительных отклонений в развитии. Например, к таким можно отнести неустойчивое внимание, недостаточный объем памяти или же трудности, возникающие при мыслительном процессе.

Все это также подтверждается исследованиями, которые проводили

Т. В. Волосовец, Р. Е. Левина, В. К. Орфинская Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина.

Как правило, в возрасте пяти лет, дети уже способны различать интонационные средства выразительности, узнавать звук в потоке речи, подобрать слово на конкретный звук, выделять его на слух.

В шесть лет нормально развивающиеся дошкольники способны различать на слух близкие по звучанию фонемы, выделять слова либо слоги, в которых присутствует конкретный звук.

#### **Выводы по первой главе:**

Из этого следует, что дизартрия является нарушением произносительной стороны речи при недостаточной иннервации речевого аппарата вследствие органического поражения ЦНС в раннем возрасте или внутриутробном развитии. Существует несколько видов дизартрии.

Дизартрия может согласовываться с различными нарушениями, но, в то же время, дети данной категории имеют типологические особенности, такие как нарушение двигательной функции, нарушение моторики, нарушения интеллектуальной деятельности, эмоционально-волевые нарушения, быстрая утомляемость.

## **ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ**

### **2.1. Организация, принципы и методика логопедического обследования детей старшего дошкольного возраста**

Одним из условий эффективности коррекции данных речевых нарушений, а также дальнейшей социализации и обучения в обществе детей данной категории, является постепенное развитие фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Исследование было проведено на базе муниципального дошкольного учреждения «Детский сад № 498 комбинированного вида» города Нижневартовска.

На начальном этапе собираются анамнестические данные воспитанников. Затем проводится обследование, а после формируется количественный и качественный анализ результатов обследования.

Мы провели обследование 5 детей подготовительной группы с логопедическим заключением ОНР. Обследованные дошкольники имели сохранный интеллект и нормальный слух. У детей были отмечены низкий уровень развития фонематических процессов, неподготовленность к звуковому анализу и синтезу. Обследование проводилось с каждым обучающимся индивидуально, после установления с ними эмоционального контакта.

Поведение характеризуется как нестабильное, с частой сменой настроения; они быстро утомлялись на занятиях, начинали отвлекаться; им было сложно запоминать инструкции логопеда; наблюдалась недостаточная целенаправленность при выполнении упражнений.

Наблюдалась особенность в протекании высших психических функций детей: неустойчивое, нестабильное внимание; они хуже запоминали речевой материал, так как объем памяти сужен по сравнению с нормой, наблюдается

замедленность протекания мыслительных операций.

У некоторых из них присутствовала недостаточная подвижность органов артикуляционного аппарата; наблюдалась недостаточная выразительность речи и смазанная дикция. В речи детей наблюдалось неправильное звукопроизношение.

Нами были выбраны такие формы работы, как индивидуальная и подгрупповая. В логопедической работе мы использовали такие методы, как: наглядные, практические, словесные и игровые. При использовании игрового метода предполагается, что необходимо применять различные компоненты игровой деятельности и сочетать их с другими приемами, такими как указания, показы, пояснения, вопросы. Желательно использовать наглядный материал: картинки, игрушки. Система логопедической работы должна быть выстроена с включением в ход занятия специально подобранных игр и упражнений. Принимая во внимание тот факт, что в дошкольном возрасте особое внимание уделяется именно игровым занятиям с детьми, считаем целесообразным развивать фонематические процессы при помощи проведения различных игровых мероприятий. В процессе игры у детей возникает определенная заинтересованность, которая поможет удерживать их внимание, а значит они в полной мере будут погружены в коррекционный процесс. Проведение подобных игр обеспечит развитие психических процессов, интеллекта, личностных черт.

Цель исследования: выявить фонетико-фонематические нарушения речи у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией.

Задачи исследования:

1. Провести констатирующий эксперимент.
2. Проанализировать результаты констатирующего эксперимента.

В ходе экспериментального исследования использовались самые разные методы: непосредственное наблюдение за общением детей во время свободной деятельности и в процессе организованных занятий; изучение психолого-педагогической документации, медицинских карт; беседы с

детьми, их родителями; статистические методы анализа и сравнения данных. Логопедическое обследование проходило по классической логопедической методике с применением рекомендаций, которые представлены в учебно-методическом пособии Н. М. Трубниковой «Структура и содержание речевой карты», потому что в этом пособии содержится подробный план логопедического обследования ребенка, дающий возможность получить в процессе работы наиболее достоверный результат [48].

Выделяют следующие критерии оценки работы:

1 балл ставится в случае, если при выполнении были допущены 3 или более ошибок. Также 1 балл ставится в случае, если задание не было выполнено, однако ребенок предпринимал все попытки к его выполнению. В частности, сюда можно отнести стремление взаимодействовать со взрослыми, а также адекватное допустимое поведение в процессе всего обучения.

2 балла ставится в случае, если задание было выполнено, а в процессе выполнения было сделано 1-2 ошибки. Также 2 балла можно поставить в случае, если не удалось самостоятельно выполнить задание, однако наблюдалось адекватное допустимое поведение в процессе всего обучения, различные попытки и стремления выполнить задание.

3 балла ставится в случае, если ребенку удалось без помощи взрослых выполнить задание и не допустить ни одной ошибки.

В основу методик исследования легли следующие принципы систематичности, наглядности, последовательности, доступности.

Организация констатирующего эксперимента обеспечивается:

- необходимым набором методических материалов
- обследованием детей в доброжелательной обстановке, эмоционально располагающую атмосферу взаимодействия
- наличием комплекта необходимого материала
- формированием графика проведения обследования для каждого ребенка



Таким образом, проводя логопедическое обследование фонематических процессов, важно учитывать последовательность и принципы проводимой работы.

Для организации и проведения констатирующего этапа исследования нами была составлена диагностическая методика, включающая в себя несколько заданий. При ее составлении мы опирались на работы Е. Ф. Архиповой[4], Р. Е. Левиной [41] Т. Б. Филичевой [50]. С помощью данной методики были исследованы: умения различать высоту, силу голоса; фонематические представления; слоговая структура слова, фонематический слух; фонематический анализ и синтез. Мы считаем, что данная методика поможет нам более полно оценить состояние фонематических процессов у детей.

Детям были предложены следующие задания.

Задание 1. Различение слов по высоте голоса.

Задание направлено на выявление способности детей определять высоту голоса.

Инструкция: внимательно послушай и угадай, кто так кричит, подними нужную картинку.

– *хрю* (низко) – кричит свинья, – *хрю* (высоко) – кричит поросенок;

– *мяу* (низко) – кричит кошка, *мяу* (высоко) – кричит котенок;

– *му* (низко) – кричит корова – *му* (высоко) – кричит теленок.

Задание 2. Различение слов по силе голоса.

Задание направлено на выявления умения детей различать силу голоса.

Инструкция: у нас есть Петя и Коля. Петя стоит далеко, а Коля стоит близко. Послушай и покажи, кто из них кричал. (Логопед за ширмой имитирует голоса.)

*А!* (тихо) – Петя.

*А!* (громко) – Коля;

Задание 3. Повторение слогов с оппозиционными звуками.

Задание направлено на определения уровня сформированности

фонематического слуха.

Инструкция: внимательно послушай и повтори за мной.

Звуки, различные по звучанию:

са – ша – са

за – жа – за

са – ла – са

са – жа – са

ра – са – ра

Звуки, близкие по звучанию:

ба – па – ба

ра – ла – ла

та – да – да

са – за – са

ша – жа – ша

ка – га – ка

Задание 4. Различение слов-квазиомонимов.

Цель задания: выявить способность различать слова, близкие по звуковому составу, но разные по смыслу.

Необходимо ответить на вопрос.

– Может заболеть ЗУБ или СУП?

– В тарелке СУП или ЗУБ?

– Темная НОЧКА или ДОЧКА?

– У мамы ДОЧКА или НОЧКА?

– На голову надевают ШАПКИ или ТАПКИ

– На ноги надевают ТАПКИ или ШАПКИ?

– У дома наверху КРЫША или КРЫСА?

– В подвале живет КРЫСА или КРЫША?

– На кухне ЛОЖКИ или РОЖКИ?

– У коровы на голове РОЖКИ или ЛОЖКИ?

– На горке нужны САНКИ или ТАНКИ?

– Солдатам на войне нужны ТАНКИ или САНКИ?

Задание 5. Назвать слова на определенный звук.

Задание направлено на определения уровня сформированности фонематического представления.

Инструкция: вспомни слова, начинающиеся со звука: [с], [ш], [б], [л], [ч].

Задание 6. Необходимо выбрать картинки, названия которых содержат заданный звук.

Задание направлено на определения уровня сформированности фонематического представления.

Инструкция: дай мне картинки, себе возьми картинки, в которых слышишь звук [з]. а мне дай картинки, в название которых слышишь звук [с].

[с] – [з]; [ш] – [ж]; [р] – [л].

Задание 7. Выделить первый звук в слове.

Задание направлено на определения уровня развития фонематического анализа.

Инструкция: скажи, какой звук в слове первый? (санки, утка, арбуз, мышка, Оля, ложка).

Задание 8. Определить место звука в слове.

Задание помогает выявить, насколько сформирован фонематический анализ.

Инструкция: скажи, где находится звук в слове – в начале или в конце.

[л] – лук, стол.

[н] – нос, слон.

[с] – собака, нос.

[х] – хлеб, петух.

Задание 9. Составление слов из звуков, которые даны в правильной последовательности.

Задание направлено на определения уровня сформированности фонематического синтеза.

Инструкция: прослушай звуки и скажи, какое слово получится.

[д], [о], [м]; [р], [у], [к], [а]; [к], [р], [о], [т]; [м], [о], [ш], [к], [а].

Задание 10. Назвать слова по картинке.

Задание направлено на выявление уровня сформированности слоговой структуры слова.

Инструкция: посмотри на картинку и назови что это?

Пила, собака, банан, сумка, помидор, светофор, пуговица, сковорода.

При обработке результатов заданий мы руководствовались следующими параметрами оценки:

– принятие задания (согласен ли ребенок выполнять предложенное задание, независимо от качества самого выполнения);

– способы выполнить задания (самостоятельно ли ребенок выполняет задание или с помощью взрослого);

– обучаемость в процессе обследования (выполнить заданий по показу с использованием речевой инструкции, выполнить действия по подражанию);

– отношение к результату своей деятельности (заинтересованность в собственной деятельности и конечном результате, безразличное отношение к тому, что делает).

По окончании выполнения задания, могут быть выставлены следующие баллы:

3 балла может быть выставлено, если задание было успешно выполнено. В процессе выполнения ребенок взаимодействовал с логопедом, а также самостоятельно смог понять задание.

2 балла ставится в случае, если задание было выполнено с помощью педагога. Для правильно понимания и выполнения задания потребовалась помощь взрослого. В процессе обучения ребенок действовал адекватно.

1 балл может быть выставлен в случае, если в процессе обучения ребенок вел себя адекватно, однако самостоятельно не мог выполнить поставленное задание даже после взаимодействия со взрослым. Также ребенок был заинтересован в его выполнении.

0 баллов ставится в случае неадекватного поведения в процессе

выполнения задания и взаимодействия со взрослыми, а также в случае отказа от выполнения задания.

В совокупности самый высокий балл может достигать 30, а самый низкий равняется 0. На основе выделенных критериев для оценивания, существует возможность в полной мере оценить уровень сформированности фонематических процессов у детей дошкольного возраста, страдающих дизартрией.

Низкий уровень – 10 баллов и ниже.

Средний уровень – 20 - 11 баллов.

Высокий уровень – 30 - 21 баллов.

Таким образом: полученные результаты позволят наглядно оценить разницу в развитии детей с нормативным речевым развитием и патологией и разработать систему упражнений, направленную на развитие фонематических процессов. Разработанные нами задания позволяют оценить сформированность развития фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста.

## **2.2. Анализ результатов логопедического обследования фонематических процессов у старших дошкольников с дизартрией**

При проведении исследовательской работы по определению уровня сформированности фонематических процессов у детей экспериментальной группы старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, обусловленным стертой формой дизартрии, были получены следующие результаты, представленные в таблице 1 и 2 (Приложение 2). Полученные данные после проведенного констатирующего исследования были подвергнуты количественному и качественному анализу.

**Первое задание** было направлено на выявление способности детей различать высоту голоса. Первое задание было особенно тяжелым для детей, 2 ребенка не справились с заданием, 3 правильно выполнили меньше

половины показов.

**Второе задание** заключалось в определение силы голоса. Со вторым заданием все дети экспериментальной группы справились лучше, показав примерно одинаковые результаты. 2 детей показали средний балл успешности выполнения, остальные 3 дошкольников справились лишь с половиной задания.

По полученным результатам мы можем сделать вывод о том, что детям с ОНР, обусловленным дизартрией, сложно различать на слух высоту и силу голоса, то есть у них обнаруживаются нарушения восприятия просодических компонентов речи.

В **третьем задании** детям необходимо было послушать и повторить слоговые дорожки за логопедом. В задание были подобраны две группы звуков 1) далекие по месту образования и по звучанию, 2) близкие по месту образования и звучанию. У детей экспериментальной группы это задание вызвало значительные затруднения. 2 детей не справились с заданием, 3 детей справилась с заданием, выполнив лишь половину проб без ошибок. Дети одинаково часто допускали ошибки в группах артикуляторно и акустически близких звуков и в группах акустически сходных ([с] – [ш], [с] – [з], [к] – [г], [р] – [л] и т. д.). Выполнение данного задания показывает определенную корреляцию между нарушениями произношения и нарушениями восприятия, так как большинство из неправильно дифференцируемых детьми звуков неправильно ими произносятся.

**Четвертое задание** было направлено на обследование дифференциации звуков в словах - квазиомонимах (близких по звучанию, но различных по значению). Дети допускали частые ошибки в дифференциации слов, которые содержали акустически близкие, но артикуляторно далекие звуки (крыса – крыша) и артикуляторно и акустически близкие звуки (зуб – суп). Дифференцируя слова с артикуляторно близкими, но акустически далекими звуками (рожки – ложки), дети тоже допускали ошибки.

В **пятом задании** детям предлагалось вспомнить слова, которые

начинаются на определенный звук. 2 ребенка подобрали только одно слово, получив 1 балл. Дети не смогли вспомнить слова со звуками [ч], [с], [л], также вместо слов со звуком [с]. 3 ребенка подобрали слова на звук [ш].

**Шестое задание**, цель: обследовать восприятие звуков в словах. Дети дифференцировали звуки в словах по представлениям, а не на слух, необходимо было выбрать только те картинки, в названиях которых присутствует нужный звук. Дети экспериментальной группы справились с этим заданием несколько лучше, чем с предыдущим. Для выполнения задания, всем детям понадобилась помощь взрослого. Двум дошкольникам не удалось выполнить упражнение даже с помощью логопеда. Самыми сложными для дифференциации оказались звуки [ш] – [ж] ошиблись 3 ребенка.

В **седьмом задании** мы просили детей определить, какой звук стоит первым в слове. Большинство дошкольников справились с упражнением только с помощью педагога. Задание, в котором необходимо было вычленить первый гласный звук из слов, 4 детей смогли выполнить без помощи педагога, но при этом ими были допущены минимальные ошибки при выделении согласного звука. 1 ребенок не смог выполнить задание без помощи логопеда, так как им были допущены ошибки, как в выделении согласного, так и гласного звука. Например, в слове «санки» вместо [с] называл слог «са».

В **восьмом задании** мы просили детей определить, в конце или в начале находится данный звук в слове.

Дети экспериментальной группы имели затруднения, когда нужно было выполнить задание на то, чтобы определить место согласного звука в слове. 4 ребенка не смогли сразу справиться с заданием. Только после того, как им подробно объяснили задание, они смогли его выполнить. Для них оказалось сложным определить наличие согласного звука в конце слова. Необходимо было интонировать звук, заданный логопедом. У 1 ребенка исследование показало результат – 1 балл.

**В девятом задании** нужно было составить слова из отдельных звуков в прямой последовательности.

В экспериментальной группе с заданием без помощи взрослого смог справиться 1 ребенок. Оставшиеся 4 дошкольника смогли справиться лишь с синтезом односложных слов, а вот со словами, которые в своем составе имеют 4-5 звуков, возникали затруднения. Не удалось выполнить поставленную задачу, даже после того, как им многократного предъявили последовательности звуков. Были допущены такие ошибки, как: рука – *ка*; крот – *рот*, мошка – *ма*.

**В десятом задании** дети должны были проговорить слова различной слоговой структуры за педагогом. В экспериментальной группе дошкольники показали следующие результаты – 2 ребенка не смогли верно выполнить задание, даже несмотря на многократное объяснение задания и утрированное произнесения слов. 3 ребенка продемонстрировали средний результат, недоступным для воспроизведения были слова светофор и сковорода.

Проведенная исследовательская деятельность поспособствовала проведению сравнительного анализа результатов исследования фонематических процессов у дошкольников. Суммируя полученные данные, мы смогли условно распределить детей, принимавших участие в исследовании, на уровни развития фонематических процессов, это можно увидеть в таблице 1.

*Таблица 1.*

*Распределение дошкольников экспериментальной группы  
на уровне развития фонематических процессов*

Уровень развития фонематических процессов	Экспериментальная группа
Высокий	–
Средний	2
Низкий	3
Всего детей	5

Средний уровень сформированности фонематических процессов был выявлен у 2 испытуемых экспериментальной группы, чей средний балл от 1,1 до 1,9. У них сформированы фонематические процессы, но присутствуют



ошибки при: определении последовательности, определении места звука в слове по отношению к другим звукам (сложные формы фонематического анализа); вычленении первого (последнего) согласного звука в слове; синтезе слов из четырех - пяти звуков, данных в ненарушенной последовательности.

У 3 детей экспериментальной группы отмечается низкий уровень развития фонематических процессов, их средний балл от 0,8 до 1,1. Наблюдается недостаточная сформированность фонематических процессов. Не доступны простые формы фонематического анализа. Детям сложно правильно определить место звука в слове (начало, конец); возникают сложности во время вычленения первого (последнего) согласного звука из слова; при определении места звука в слове по отношению к другим звукам.

На основании тех результатов, которые мы получили, мы можем сделать вывод о том, что у детей с ОНР фонематические процессы сформированы гораздо хуже, чем у их ровесников с нормальным речевым развитием. Также благодаря проведенному исследованию мы смогли выявить следующие особенности фонематических процессов детей с ОНР, обусловленным дизартрией:

- нарушение фонематических процессов вторично, напрямую зависит от неправильной артикуляции;
- нарушение дифференциации на слух фонем и слогов;
- трудности различения квазиомонимов;
- трудности различения высоты, силы голоса.

Таким образом, необходимо отметить, что данные полученные в процессе проведения исследования, подтверждают необходимость в проведении коррекционно-логопедической работы с названной категорией детей.

### **Выводы по второй главе:**

Результаты констатирующего обследования фонематических процессов показали, что у 2 дошкольников – средний уровень развития фонематических процессов, у 3 детей – низкий уровень развития фонематических процессов.

На основе результатов констатирующего эксперимента, нами были установлены следующие логопедические заключения:

Костя: ОНР 3 уровня, псевдобульбарная дизартрия.

Ваня: ОНР 3 уровня, псевдобульбарная дизартрия.

Вика: ОНР 3 уровня, псевдобульбарная дизартрия.

Женя: ОНР 3 уровня, псевдобульбарная дизартрия.

Катя: ОНР 3 уровня, псевдобульбарная дизартрия.

Дифференцированная коррекционно-логопедическая работа по развитию фонематических процессов у представителей данной группы дошкольников с ОНР, была осуществлена с помощью следующих последовательных этапов:

первый – работа с словами, которые имеют некое сходство по своему звуковому составу, а именно их восприятие и различение на слух;

второй – восприятие и различение сходных слогов;

третий – восприятие и различение сходных фонем;

четвертый – проведение работы по закреплению необходимых умений для самостоятельного звукового анализа и синтеза.

В логопедической работе применялись индивидуальная и фронтальная форма работы. На занятиях использовались игры и наглядные материалы различной сложности.

Таким образом, результаты нашего исследования демонстрируют эффективность проведенной экспериментальной работы и подтверждают гипотезу о том, что дети с ОНР имеют своеобразие нарушений фонематических процессов, следовательно, специально организованная дифференцированная работа будет способствовать более эффективному преодолению фонематических нарушений.

### **ГЛАВА 3. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ И ДИЗАРТРИЕЙ**

#### **3.1. Теоретическое обоснование, принципы и организация работы по преодолению нарушений фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и дизартрией**

О том, как важна эффективная коррекция и своевременное формирование фонематических процессов у детей с дизартрией говорили такие ученые как: А. Н. Гвоздев, Л. Н. Ефименкова, Н. С. Жукова, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, Е. М. Мастюкова, Н. М. Трубникова, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина и др.

Работа по формированию фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией считается довольно сложным и длительным процессом. Итогом коррекции должна быть сформированная речевая система в целом (фонетическая, лексическая, грамматическая, монологическая, диалогическая), использование речи как средства коммуникации. Следует подходить к решению проблемы всесторонне, используя разнообразные, в том числе современные технологии. В качестве одного из путей можно рассматривать применение разнообразных здоровьесберегающих технологий, позволяющих реализовывать коррекционную работу многогранно, охватывая все стороны дефекта. В свою очередь разнообразие технологий позволит избежать монотонности и однообразия работы по постановке звуков и их автоматизации, сделает ее эмоционально насыщенной, создает ситуацию успеха и хорошее настроение. В. А. Сухомлинский в своих работах утверждает, что забота о здоровье человека, а в особенности о здоровье ребенка — это не просто совокупность санитарно-гигиенических норм и правил, это, прежде всего

забота о гармоничной реализации всех физических и духовных сил, и что по итогу венцом этой гармонии является радость творчества [50]. В работе с детьми с дизартрией существуют определенные особенности. На индивидуальных занятиях с детьми внимание уделялось развитию подвижности артикуляционного аппарата, способности к переключению движений, устранению сопутствующих движений при произнесении звуков, нормализация просодических компонентов речи. Особое значение придавалось формированию кинестетических ощущений, проводился комплекс активной и пассивной артикуляционной гимнастики. В течение всего периода обучения осуществлялась коррекционно-развивающая работа по уточнению произношения дефектных звуков и овладение правильной артикуляцией.

Для детей с дизартрией особенно важно не усложнять задания и придерживаться временных рамок, так как такие дети не могут концентрировать и долго удерживать внимание.

При работе с детьми, имеющими нарушения фонематических процессов, особое внимание стоит уделять именно развитию навыков слухового контроля, поскольку умение различить правильное и искаженное произношение влияет на качество звукопроизношения. Именно поэтому очень важно применять в логопедической работе упражнения и игры, направленные на развитие навыка различения правильного и дефектного произнесения звука в чужой и собственной речи.

Коррекционная работа, направленная на формирование фонематической стороны речи, должна начинаться с уточнения представлений детей о согласных и гласных звуках, их произносительных и акустических признаках. Это считается базой для развития тонких фонетико-артикуляционных дифференцировок и таким образом формируется основа для устойчивого развития фонематических представлений о каждом изучаемом звуке.

Далее проводятся занятия по развитию моторной сферы и органов

артикуляционного аппарата в частности. Артикуляционная гимнастика помогает формировать артикуляционный уклад у ребенка с дизартрией. Упражнения для артикуляционной гимнастики должны подбираться конкретно и целенаправленно для каждого ребенка исходя из разработанной коррекционной программы. Выполнение упражнений артикуляционной гимнастики бывает активное (ребенок самостоятельно выполняет упражнения) и пассивное (ребенок выполняет упражнения с помощью логопеда).

Логопедическая работа по коррекции фонематических процессов требует строгой последовательности подачи материала. У детей дошкольного возраста с дизартрией учебная и познавательная мотивация имеет существенные недостатки и развивается неравномерно. Для них ведущей формой логопедической работы должна быть дидактическая игра и игровые упражнения. Использование игровых техник и приемов, также введение различных игровых составляющих формирует у детей стойкий интерес и эмоциональный комфорт на занятиях.

В настоящее время установлены функции здоровьесберегающих технологий, определено их место в педагогическом процессе, выявлены особенности работы с данными технологиями, разработаны разнообразные программы по всем направлениям коррекционно-развивающей работы, методы и приемы использования данных технологий.

Принципы коррекционной работы, направленной на становление фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией:

1. *Принцип развития.* Таким методом выявляется первопричина появления дефекта, и какие последствия могут быть. Согласно этому принципу происходит разработка возможности предупреждения нарушений речи и научно-обоснованного пути коррекционного воздействия. Благодаря этому существует возможность выявить клинический диагноз нарушения речи. Необходимо верно определить объем нарушений, чтобы спланировать

и организовать коррекционную работу по устранению причины дефекта, а не только его следствия. С помощью такого подхода мы можем значительно сократить продолжительность работы по коррекции нарушения и существенно увеличить ее результативность.

*2. Принцип системного подхода.* Подразумевает системное взаимодействие и строение различных речевых компонентов, таких как звуковая сторона, фонематические процессы, лексико-грамматический строй. Все структурные составляющие речи тесно взаимосвязаны. Нарушение любого из них влечет за собой неминуемое изменение других компонентов в той или другой степени. Из этого следует, что специалисты должны оценивать и анализировать состояние речи в целом. Принцип системного подхода дает представление о том, как значима взаимосвязь различных сторон речи. Этот принцип позволяет определить объем нарушений, структуру речевого дефекта, и спланировать наиболее эффективную систему коррекционного воздействия [10].

*3. Принцип взаимосвязи речи с другими сторонами психического развития.* Предполагает, что речь детей функционирует и формируется в тесной взаимосвязи со всеми психическими процессами. Это значит, что специалист, работающий над формированием правильной речи ребенка, должен принимать во внимание индивидуальный уровень развития его психических процессов. Причиной некоторых речевых патологий могут стать психические особенности.

*4. Принцип деятельностного подхода.* Предполагает, что логопед, при планировании и реализации коррекционной работы, должен учитывать, какая деятельность в данный возрастной период ведущая. Такой подход способствует эффективной диагностической и коррекционной работе и психическому комфорту ребенка [10].

В дидактической игре развитие фонематических процессов имеет определенную последовательность:

1. Определяется присутствие или отсутствие звука в произносимом

слове.

2. Определяется первый звук в словах и выполняется подбор слов на заданный звук.

3. Определяется конечный звук в произносимом слове.

4. Определяется конкретная позиция звука в произносимом слове.

5. Определяется число и последовательность звуков в произносимом слове.

6. Определяется численность слогов в произносимом слове.

7. Определяется последовательность объединения звуков и слогов в слове, также проводится полный слоговой анализ произносимых слов.

Таким образом, изучив соответствующую литературу, мы делаем вывод: фонематическое недоразвитие детей характеризуется различной степенью сложности и выражается в нарушении звукопроизношения, а нарушение восприятия звуков является вторичным дефектом. Изучив методики формирования фонематических процессов таких авторов, как Л. В. Лопатина [31] и Т. Б. Филичева [20], было установлено, что работа логопеда должна выстраиваться поэтапно и с опорой на анализаторы, в соответствии с изученными способами устранения несформированности фонематических процессов.

### **3.2. Содержание логопедической работы по коррекции нарушений фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и дизартрией**

Преодоление общего недоразвития речи достигается методом целенаправленной логопедической работы. Под коррекционно-логопедической работой в настоящее время принято понимать систему педагогических мероприятий, которые нацелены на стимулирование и обогащение содержания работы; исправление отклонений и нарушений речевого и психического развития; предупреждение отклонений и трудностей в развитии; оптимизацию

процесса и результаты коррекционно-логопедической работы. Совершенствование коррекционно-логопедической работы зависит от того, насколько тот или иной подход, форма организации коррекционно-педагогического процесса, методы и приемы работы адекватны характеру речевого нарушения, то есть насколько они способны обеспечить формирование механизма компенсации общего недоразвития речи.

После изучения данных о состоянии фонематических процессов детей, была выбрана группа из 5 детей для проведения коррекционно-логопедической работы. В группу вошли дети из экспериментальной группы с речевым нарушением, по результатам исследования они имеют низкий уровень развития фонематических процессов. Были определены этапы коррекционно-речевого воздействия.

Определенную последовательность коррекции фонематических процессов Т. Б. Филичева изложила в своей работе:

1. Развитие слухового восприятия. Базируется на распознавании неречевых звуков.
2. Развитие речевого слуха. Основано на различении и узнавании звуков (по высоте, по силе и тембру голоса), звукокомплексов слов, фраз.
3. Развитие фонематического восприятия. Основывается на дифференциации звуков, слогов, и слов, близких по звуковому составу.
4. Развитие звукового анализа, синтеза и фонематических представлений.

Кроме того, Т. Б. Филичева предлагает поработать над развитием слуховой памяти и слухового внимания [20].

Опираясь на полученные результаты проведенного констатирующего эксперимента, нам удалось составить план проведения логопедической работы, целью которой является исправление выявленных фонематических нарушений у дошкольников старшего возраста, страдающих дизартрией.

В качестве ведущих методов осуществления плана данной работы мы используем: фронтальные занятия с использованием дидактических игр и практические коррекционные занятия.



Фронтальные занятия с обеими группами детей по преодолению нарушений фонематических процессов проводились два раза в неделю во вторую половину дня, всего было проведено 22 занятия. В группе детей с дизартрией, проводились индивидуальные занятия, три раза в неделю в первую половину дня.

Логопедическая работа по коррекции нарушений направлена на то, чтобы решить следующие задачи:

1. Формирование внимания к звуковой стороне речи, развитие слуховой памяти, воспитание умения говорить внятно, отчетливо, умеренно громко, в неторопливом темпе.

2. Коррекцию нарушения звукопроизношения, а именно уточнение артикуляции звуков и их постановку, различение звуков на слух.

3. Планомерное и последовательное развитие звукового анализа и синтеза слова на основе развития фонематических процессов.

Логопедическая работа по коррекции фонематических процессов у старших дошкольников с дизартрией включала развитие фонематического слуха и восприятия, формирование навыков слогового анализа и синтеза, формирование навыков фонематического анализа и синтеза.

Коррекционно-логопедическая работа по развитию фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи проводилась в следующей последовательности:

1. Восприятие и различение слов, близких по звуковому составу (6 занятий).

2. Восприятие и дифференциация слогов (2 занятия).

3. Восприятие и дифференциация фонем (2 занятия).

4. Развитие навыков элементарного звукового анализа и синтеза (8 занятий).

Далее предлагается описание занятий, которые составляют работу, направленную на развитие фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. «Как правильно

звучит?». Суть данной игры заключается в том, что по просьбе логопеда детям будет необходимо хлопнуть в ладоши в тот момент, когда они услышали неправильное произнесение представленной картинки. После этого, логопед представляет вниманию детей картинку и с разной интонацией начинается произносить: баман – панам – банан – ваван – даван – баван – ванан; тлетка – кветка – квекта – клетка – клетта.

Если дети успешно справляются с поставленной задачей, то существует возможность ее усложнить, путем прочтения слов - квазиомонимов. Например, кошка – мошка – ложка; суп – зуб; лук – люк, речка – печка, рама – лама, чашки – шашки и др. Важной частью данной игры является стадия, на которой детям будет необходимо объяснить логопеду значение каждого услышанного слова. Такая игра в действительности покажет детям, что замена даже одного звука может полностью изменить значение слова.

Игра «Какой звук заблудился?»: логопед предлагает прослушать рифмовку, найти в ней «неправильное слово» и заменить его похожим по звуковому составу и подходящим по смыслу словом. Примеры рифмовок:

«Сели в ложку и – Айда! По реке туда – сюда (лодку)».

«На болоте нет дорог, я по кошкам – скок да скок! (кочкам)».

«Много снега во дворе – едут танки по горе (санки)».

«Жучка будку не доела, неохота, надоело (булку)».

«На пожелтевшую траву роняет лев свою листву (лес)».

«Синеет море перед нами, летают майки над волнами (чайки)».

**Целью второго этапа** становится дифференциация слогов.

Формирование дифференциации звуков производится с опорой на различные анализаторы: речедвигательный, речеслуховой, зрительный. Работу по различению смешиваемых звуков мы начинаем с опоры на тактильные и кинестетические ощущения, получаемые от органов артикуляции при произношении звуков речи. Работа со слогами предполагает следующие упражнения: восприятие на слух и воспроизведение.

Применяются следующие типы упражнений:

- восприятие и повторение слогового ряда со сменой ударного слога (са-са-СА);
- восприятие и повторение комбинаций слогов с разными гласными звуками и общим согласным (ШУ-ШЫ-ША; ЧО-ЧА-ЧУ);
- восприятие и воспроизведение слоговых сочетаний с разными согласными звуками и общим гласным (РА-ЖА-ЗА);
- восприятие и воспроизведение слоговых сочетаний с согласными звуками, которые различаются по глухости – звонкости (СА-ЗА-СА);
- восприятие и воспроизведение слоговых сочетаний с согласными звуками, которые различаются по твердости – мягкости (РА-РЯ);
- восприятие и воспроизведение слоговых пар с наращиванием одного согласного звука (СА-ТСА);
- восприятие и воспроизведение слоговых сочетаний с общим стечением двух согласных звуков и разными гласными (ШТА-ШТО-ШТУ-ШТЫ);
- восприятие и воспроизведение слоговых пар со сменой позиции согласных звуков в их стечении (СТА-ТСА).

Такие упражнения обычно проводят в виде игры «Скажи наоборот»: логопед произносит два-три звука, а дети должны произнести их в обратном порядке (Са-Ша – аС-аШ).

Целью третьего этапа является обучение детей различать фонемы родного языка. Данный этап следует начать с различения гласных звуков. В качестве визуального сопровождения необходимо использовать картинку, на которой будет изображен соответствующий звук. Это необходимо для того, чтобы дети всегда могли визуально представить его написание. В процессе работы необходимо произнести все существующие гласные звуки.

Какие упражнения могут быть проведены на данном этапе:

1. Педагог называет детям гласные звуки. Их задача состоит в том, чтобы узнать среди данных звуков именно тот, который назвал педагог. Если

ребенок слышит нужный звук, он поднимает руку и называет его. Данное упражнение можно проводить в двух формах: повтор хором, а затем узнавание нужного звука, и без повтора хором.

После этого, задачей детей является определение позиции, в которой находится звук в названном слове.

2. Узнавание согласного звука на слух (в начале): из серии слогов; из слова (в начальной позиции).

Упражнения можно проводить в форме игры «Поймай звук». Логопед говорит: «Я буду называть слоги/слова. Вы слушайте внимательно и, когда услышите звук [с], хлопните в ладоши» (сын, тыл, сук, лук, совок, гудок).

После данной игры, упражнение следует усложнить. Теперь его необходимо провести в форме игры-соревнования между детьми. Победителем таких соревнований будет тот, кто сможет назвать больше слов, которые начинаются на определенный названный звук.

3. Вычленение последнего согласного в слове.

Задачей детей является хлопнуть в ладоши в тот момент, когда они услышат слово, которое заканчивается на нужный звук.

Усложненный вариант данной игры называется «Цепочка слов». Целью игры является научить детей называть слова, которые будут начинаться на последний звук названного ими слова. Например, сорока – апельсин – нос – собака – арбуз – и т.д.

Чтобы добавить в данную игру соревновательный мотив, возможно разделить детей на две группы. За каждый правильный ответ, ребенок из команды будет вознаграждаться счетной палочкой. В конце игры ведется подсчет данных палочек. Команда, набравшая их большее количество, является победителем.

4. Выделение согласного звука во фразовой речи.

Для тренировки выделения определенного звука, находящегося на разных позициях, детям предлагают выделить из предложения слова с заданным звуком. Учитель-логопед читает детям предложение, в котором

надо услышать слова с заданным звуком. Дети должны их услышать. Как только звучит нужное слово, нужно хлопнуть в ладоши, назвать слово и звук, которые услышали.

Можно поиграть с детьми в игру «Какой звук именинник?». Дети должны прослушать текст и определить, какой звук повторяется чаще всего. Учитель-логопед читает детям текст и говорит: «Как вы думаете, какой звук сегодня празднует день рождения? Какой звук повторяется чаще всего? Назовите слова с этим звуком». Примеры рассказов:

Рассказ про мышку: «Мышка залезла в шкаф. В шкафу на полочке лежит шоколад. Мышка шуршит оберткой шоколадки. Шоколад вкусный! Возле шкафа ходит кошка. Тише, мышка!» – [ш].

Рассказ про девочек: «Таня и Тамара на даче. Девочки пьют чай. Чай горячий. К чаю девочки испекли печенье. Печенье вкусное» – [ч].

Рассказ про лето: «Летом дети гуляли в лесу. Оля и Алина бегали в поле. Ляля и Валя гуляли на поляне. Коля и Толя пилили полено» – [л’].

Усложняя задание, можно предложить детям картинки, на которых изображены предметы с часто встречающимся одинаковым звуком. Дети будут вычленять звук не на слух, а по представлению. Например, такие картинки:

- на звук [ж] – лыжи, ножницы, желуди, снежинка, жираф, еж, жук;
- на звук [р] – крот, рука, сыр, боксер, мухомор, крапива, трава;
- на звук [р’] – рюкзак, орех, снегири, кресло, речка, гриб.

Назвав слово с заданным звуком, дети должны определить его позицию: «В каких словах ты только что «поймал» звук [р]? А где находится это звук – в начале, в середине или в конце слова?». Далее можно составить предложение с этим словом.

Задачей **четвертого этапа** является формирование у детей навыков элементарного звукового анализа и синтеза.

Развитие фонематического анализа основывается на раннее сформированных навыках вычленения первого и последнего звука, определения места звука в слове (начало, середина, конец). Процесс

становления фонематического анализа должен подразумевать не только усложнение форм анализа, но и постепенное усложнение речевого материала, повышение фонетической сложности слова.

Работа планируется с учетом последовательности речевого материала:

- слова из двух гласных (ау, уа);
- односложные слова, которые состоят из обратного, прямого, закрытого слога (ус, на, дом и т. д.);
- двухсложные слова, которые состоят из открытых слогов (каша, луна, пена и т. д.);
- двухсложные слова, состоящие из открытых и закрытых слогов (вагон, робот, камин, повар и т. д.).

Детей нужно учить выявлять количество слогов в слове и отрабатывать ритм при помощи хлопков. Дошкольники учатся делить слово на слоги и звуки, применяя в качестве зрительной опоры схемы.

Игра «Замени звук» – детям предлагают заменить один согласный звук другим, чтобы получилось новое слово: сутки – шутки, стык – штык, жал – зал, салат – халат, сам – сям и т. д.

Игра «Новый звук» – дети должны назвать, какой новый звук появился в слове: булка – балка – банка – барка – бурка – будка.

Игра «Какое слово получится, если убрать один звук?». Из каждого слова дети «вынимают» по одному звуку так, чтобы из оставшихся звуков получилось новое слово: горсть – гость, полк – пол, краска – каска, склон – слон, экран – кран.

В игре «Добавь звук» дети, наоборот, должны добавить к каждому слову один звук, чтобы получилось новое слово: шар – шарф, лапа – лампа, укус – укус, стол – столб, клад – склад и т. д.

Если возникает ситуация, в которой дети испытывают трудности с тем, чтобы самостоятельно заменить звук, следует помочь им и подсказать заменяемые, удаляемые или добавляемые звуки.

При проведении работы над фонематическим синтезом, детям

предлагаются к выполнению следующие задания:

– синтез односложных слов (суп, кот), называть количество звуков в слове;

– составлять слова из заданной последовательности звуков;

– разложить картинки под соответствующими графическими схемами, на которых указаны только гласные буквы: А\_\_ \_\_А, \_\_О \_\_А, \_\_У \_\_А.

Предлагаются картинки на которых изображены слова из 2-х слогов: курка, горка, гайка, астра, каша, муха, окна, утка, луна, кошка, мама, ляля, луже, ложка, ваза;

– договорить слово: поми-, виног-, ябло-, карто-;

– составить слово из слогов, данных в беспорядке. Ло, ко, дец – колодец, за, ва – ваза, Ло, ши – шило, Ля, ва – Валя и т. д.

Подобные задания имеют несколько вариантов, на каждом занятии педагог может давать одни и те же задания, используя каждый раз новый речевой материал. Это связано с тем, что дети любят те задания, которые повторяются, они их ждут, знают название задания.

Е. Ф. Архипова, придерживается мнения, что нарушения при дизартрии носят стойкий характер, с трудом поддаются коррекции, поэтому их устранение предполагает всестороннее логопедическое воздействие: медицинское, психолого-педагогическое и логопедическое. Это говорит о том, что помимо коррекции речевого дефекта, логопедическая работа должна предполагать коррекцию и личности детей в целом, а также должна быть направлена на общее оздоровление ребенка дошкольника, культивирование здорового образа жизни [5].

Предполагаемые результаты основываются на том, что ребенок должен:

– дифференцировать на слух звуки, звукокомплексы и слова, а также сознательно контролировать их звучание в собственной речи и в речи окружающих;

– называть последовательность и количество звуков, слов в словах и слов в предложении;

– уметь находить слова с конкретным звуком в предложении, указывать место звука в слове;

– иметь способность различать понятия «звук», «слово» и предложение на практическом уровне.

### **Выводы по третьей главе:**

Таким образом, система комплексных коррекционных занятий является результатом логопедической работы, в которой использовались игры и игровые упражнения, направленные на формирование фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией.

Дидактические игры, направленные на развитие фонематических процессов, были разработаны для применения в процессе фронтальных и групповых занятий с детьми. При использовании дидактических игр нужно достичь повышения речевой активности у детей, также улучшения артикуляции и произносительных навыков.



## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Развитие фонематических процессов у детей с дизартрией — это достаточно длительный и сложный процесс. В итоге у ребёнка должна быть в целом сформирована речевая система. Логопедическая работа с детьми-дизартиками основывается на знании структуры речевого дефекта при разных формах дизартрии, механизмов нарушения общей и артикуляционной моторики, учете личностных особенностей детей. Спецификой работы является сочетание с дифференцированным артикуляционным массажем и гимнастикой, логопедической ритмикой, а в ряде случаев и с общей лечебной физкультурой, физиотерапией и медикаментозным лечением.

Фонематическими процессами являются фонематический слух и звуковой анализ, то есть способность дифференцировать на слух звуки родного языка.

Проанализировав методическое пособие Н. М. Трубниковой, в первой главе было разработано обследование, согласно итогам которого были сделаны следующие выводы.

Фонематический процесс – это процесс распознавания и различения фонем, фонетических и фонематических рядов, звукокомплексов и слов. В процессе формирования фонематических процессов в онтогенезе происходит дифференциация слов по слуховосприятию и значению.

Выделены несколько особенностей фонематического развития:

1. Звукопроизношение связано с общим формированием фонематических процессов.

2. Слуховой анализатор ребенка формируется намного раньше, чем речедвигательный анализатор.

3. Усвоение нового звука происходит через промежуточные звуки и постепенно.

4. Р. Е. Левина [10] выделила пять степеней развития фонематических процессов в онтогенезе.

5. В конкретной последовательности происходит дифференциация звуков.

6. К концу дошкольного возраста, ребенок способен правильно выявлять каждую фонему языка, не смешивая ее с другими. Он осваивает их произношение.

Степень выраженности и клинические особенности дизартрии зависят от степени тяжести мозгового поражения и локализации. Основные симптомы дизартрии связаны с нарушением просодики речи и звукопроизношения. Нарушения звукопроизношения влияют на развитие фонематических процессов.

При отсутствии у ребенка специального коррекционного воздействия с дизартрией возникнут сложности в восприятии и узнавании фонем на слух, в анализе звукослогового состава слова, что в будущем приведет к ошибкам при овладении правильной речью.

Дидактическая игра является сложным явлением в педагогике. Это форма воспитания, игровой метод обучения детей, самостоятельная игровая деятельность, средство всестороннего воспитания ребенка.

На коррекционно-логопедических занятиях в процессе организации дидактических игр для детей: происходит становление правильного темпа речи, улучшается выразительность речи; улучшается звукопроизношение и словообразование; пополняется словарный запас, формируются лексико-грамматические основы.

В данной работе проводился констатирующий эксперимент. Целью эксперимента являлось выявление и анализ нарушений фонематической стороны речи, и планирование коррекционной работы с применением комплекса дидактических игр.

По итогам констатирующего эксперимента сформулированы следующие выводы:

1. Нарушения общей моторики – неловкость и нарушение переключаемости движений.

2. Нарушение мелкой моторики – нарушение движений и нарушение

переключаемости движений.

3. Нарушение артикуляционной моторики – нарушение двигательной функции органов артикуляционного аппарата, недостаточная точность, координация и переключаемость движений.

4. Полиморфный характер нарушений звуков, нестабильный характер нарушений звукопроизношения.

5. Затруднение в воспроизведении звуков в потоке речи, в словах со сложной слоговой структурой, в словах с наличием фонетически близких звуков.

6. Нарушение восприятия фонетически похожих звуков и недостаточная их дифференциация, ошибки в воспроизведении цепочки слогов, низкий уровень речевой памяти.

7. Большое количество ошибок при вычленении последнего звука в слове, при нахождении места звука в слове, при синтезе слов из отдельных звуков в ненарушенной и нарушенной последовательности.

Полученные результаты указывают на значимость логопедической работы по коррекции фонематических процессов с использованием комплекса дидактических игр.

После изучения методики формирования фонематических процессов Л. В. Лопатиной и Л. Н. Ефименковой было установлено, что необходимо выстраивать логопедическую работу поэтапно и опираясь на анализаторы, в соответствии с изученными способами устранения нарушения фонематических процессов.

Мы спланировали коррекционную работу с детьми по следующим направлениям:

1. Развития внимания и слуховой памяти.
2. Развития общей и речевой моторной сферы детей.
3. Коррекции нарушений звукопроизношения: постановка отсутствующих звуков, дифференциация и автоматизация нарушенных звуков в речи детей.
4. Коррекции нарушений фонематической стороны речи.

В ходе работы были решены задачи:

1. Изучены теоретические данные по проблеме, связанной с использованием дидактических игр в работе по формированию фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией.

2. Подобраны методики логопедического обследования фонетики и фонематических процессов у старших дошкольников.

3. Проведено обследование детей и проанализированы результаты.

4. Сформулированы принципы коррекционной работы, направленной на формирование фонематических процессов у старших дошкольников с дизартрией в процессе использования дидактических игр.

Исходя из вышесказанного, система логопедической работы при дизартрии носит комплексный характер. В данной работе представлена программа логопедической работы, направленной на формирование фонематических процессов у старших дошкольников с общим недоразвитием речи и дизартрией с использованием дидактических игр.

## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Активизация моторных функций как условие развития речи у детей с дизартрией и ОНР III уровня. URL: <https://ped.bobrodobro.ru/410> (дата обращения: 12.04.2022).
2. Алпатова Н. С., Ульянова И. А., Абоева Е. А. Коррекция нарушений звукопроизношений у дошкольников с дизартрией посредством логопедической ритмики // TheScientificHeritage. 2021. № 67-4 (67). С. 9-13. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/korreksiya-narusheniy-zvukoproiznosheniya-u-doshkolnikov-s-dizartriye-posredstvom-logopedicheskoy-ritmiki> (дата обращения: 02.06.2022).
3. Ахутина Т. В. Единицы речевого общения, внутренняя речь, порождение речевого высказывания // Исследование речевого мышления в психолингвистике / отв. ред. Е. Ф. Тарасове. М. 1985. С. 99-116.
4. Бабина Г. В., Белякова Л. И., Идес Р. Е. Логопедия. Дизартрия : учеб.-метод. пособие. М., 2016. 102 с.
5. Белякова Л. И., Дьякова Е. А. Заикание : учеб. пособие. М., 1998. 304 с. URL: [https://pedlib.ru/Books/2/0015/2\\_0015-12.shtml](https://pedlib.ru/Books/2/0015/2_0015-12.shtml) (дата обращения: 22.05.2022).
6. Бобрышева Л. Н. Совокупность методов и приемов развития речи дошкольного обучения // TheScientificHeritage. 2021. № 64-4 (64). С. 11-14. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovokupnost-metodov-i-priemov-razvitiya-rechi-doshkolnogo-obucheniya> (дата обращения: 02.06.2022).
7. Браузман Т. В. Организация логопедической работы по развитию речемыслительной деятельности дошкольников // Colloquium-Journal. 2019. № 23-3 (47). С. 23-24. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41357368> (дата обращения: 08.07.2022).
8. Булаева Т. Г. Особенности развития языкового анализа и синтеза у младших школьников с дизартрией // EOIPSO. 2022. № 5. С. 46-49. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48363968> (дата обращения: 02.04.2022).

9. Винарская Е. Н. Нейролингвистический анализ звуковой стороны речи // Язык и человек : сб. ст. / отв. ред. И. И. Мещанинов. М., 1970. С. 55-62.
10. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследование мышления в советской психологии / отв. ред. Е. В. Шорохова. М., 1966. С. 236-277.
11. Гербова В. В. Занятия по развитию речи с детьми 2-4 лет. М., 2003. 127 с.
12. Гомзяк О. С. Говорим правильно в 6-7 лет : альбом 1 упражнений по обучению грамоте детей подготовит. к шк. логогруппы. М., 2021. 32 с.
13. Грибова О. Е. Текстовая компетенция: лингвистический, психоллингвистический и онтолингвистический анализ : монография. М., 2009. 165 с.
14. Грошенкова В. А., Мельникова И. И. Обучение грамоте младших школьников с ментальными нарушениями // Коррекционная педагогика: теория и практика. 2020. № 2 (84). С. 76-84.
15. Детская и подростковая психотерапия: учебникуры / Е. В. Филиппова [и др.] ; под ред. Е. В. Филипповой. М., 2018. 430 с.
16. Ефименкова Л. Н. Формирование речи у дошкольников : (дети с общ. недоразвитием речи) : кн. для логопеда. М., 1985. 112 с.
17. Жукова Н. С. Уроки логопеда : исправление нарушений речи. М., 2016. 114 с.
18. Карпушкина Е. А. Методические основы организации логопедической работы // Известия ПГПУ. 2008. № 6 (10). С 136-138. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskie-osnovy-organizatsii-logopedicheskoj-raboty> (дата обращения: 12.07.2022).
19. Крукович Е. Н., Шорохова М. В. Механизмы и симптоматика нарушений языкового анализа и синтеза у детей с речевой паталогией // Вопросы педагогики. 2022. № 5-1. С. 181-184.

20. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников : (формирование лексики и грамMAT. строя). СПб., 1999. 160 с.
21. Левина Р. Е., Никашина Н. А. Характеристика общего недоразвития речи у детей // Основы теории и практики логопедии./ под ред. Р. Е. Левиной. М., 1968. С. 167-190.
22. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики : учеб. для вузов. М., 2005. 287 с.
23. Логопедия : учеб. для студентов пед. вузов / Л. С. Волкова [и др.] ; под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. М., 2008. 701 с.
24. Логопедия. Методическое наследие : пособие для логопедов и студентов пед. вузов : в 5 кн / под ред. Л. С. Волковой. М., 2003. Кн. 1, ч. 2. 304 с.
25. Лурия А. Р. Язык и сознание. М., 2008. 335 с.
26. Лыкова М. П. Содержание логопедической работы по развитию навыков языкового анализа и синтеза у детей дошкольного возраста // Особый ребенок: обучение, воспитание, развитие : сб. ст. междунар. науч.-практ. конф., 07 апр. 2021 г. / Ярослав. гос. пед. ун-т им. К. Д. Ушинского. Ярославль, 2017. С. 326-330.
27. Мастюкова Е. М. Лечебная педагогика : (ран. и дошкол. возраст) : советы педагогам и родителям по подгот. и обучению детей с особыми проблемами в развитии. М., 1997. 217 с.
28. Миронова Л. В. Развивающая предметно-пространственная среда логопедического кабинета в соответствии с ФГОС : метод. разработ. по логопедии. URL:<https://nsportal.ru/detskiy-sad/logopediya/2017/01/29/-razvivayushchaya-predmetno-prostranstvennaya-sreda/> (дата обращения: 21.06.2022).
29. Миронова С. А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях : кн. для логопеда. М., 1991. 208 с.
30. Орфинская В. К. О воспитании фонологических представлений в

младшем школьном возрасте // Труды Ленинградского государственного педагогического института. им. А. И. Герцена. 1946, Т. 3. С. 21-27.

31. Развитие речемыслительной деятельности дошкольников 3-4 лет : пособие для педагогов учреждений, обеспечивающих получение дошкольного образования / сост. Н. Л. Костромина, Л. С. Кравченко. Мозырь, 2009. 65 с.

32. Сапрыкина Н. И., Коновалова Е. Г. Актуальные проблемы современной логопедии // Инновационная наука. 2019. № 6. С. 214-216. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38306119> (дата обращения: 22.05.2022).

33. Сапрыкина Н. И., Коновалова Е. Г. Развитие связной речи у детей логопедической группы на занятиях по развитию речи // Инновационная наука. 2019. № 6. С. 216-218. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38306120> (дата обращения: 22.05.2022).

34. Сергеева Г. Ф. К вопросу о восприятии звуков речи детьми с ринолалией и дизартрией // Дефектология. 1973. № 3. С. 21-25.

35. Соботович Е. Ф., Чернопольская А. Ф. Проявления стертых дизартрий и методы их диагностики // Дефектология. 1974. № 4. С. 20-25.

36. Спирина Л. Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи. 1-4 классы. М., 1980. 192 с.

37. Сравнительное психолого-педагогическое исследование дошкольников с общим недоразвитием речи и нормально развитой речью / Л. И. Белякова [и др.] // Теория и практика коррекционного обучения дошкольников с речевыми нарушениями : межвуз. сб. науч. тр. М., 1991. С. 72-87.

38. Тарасова Ю. С. Роль сукцессивных процессов в формировании звукового анализа и синтеза у старших дошкольников с псевдобульбарной дизартрией // Междисциплинарный подход в изучении и образовании лиц с особыми потребностями : материалы Всерос. науч.-практ. конф., 28-29 нояб 2019 г. / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2019. С. 550-556. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42482335> (дата обращения: 12.07.2022)/

39. Ушакова Т. Н. Детская речь - ее истоки и первые шаги в развитии //



Психологический журнал. 1999. Т. 20,, № 3. С. 59-69..

40. Филичева Т. Б., Туманова Т. В. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием : учеб.-метод. пособие для логопедов. М., 2000. 80 с.

41. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста : практ. пособие. М., 2008. 224 с.

42. Фомичева М. Ф. Воспитание у детей правильного звукопроизношения : практикум по логопедии. М. 1989. 267 с.

43. Фонетико-фонематическое недоразвитие речи ФФНР у детей: причины, симптомы, диагностика и лечение болезни. URL: <https://logopedprofiportal.ru/blog/748776> (дата обращения: 25.06.2022).

44. Халилова Л. Б. Психолингвистический подход и его использование в изучении речевых расстройств // Психолингвистика и современная логопедия / под ред. Л. Б. Халиловой. М., 1997. С. 41-58.

45. Хомская Е. Д. Нейропсихология. СПб., 2014. 496 с.

46. Цейтлин С. Н. Язык и ребенок. Лингвистика детской речи : учеб. пособие для студентов вузов. М., 2000. 238 с.

47. Чемоданова Н. В. Современные тенденции рассмотрения сущности языкового анализа и синтеза как научного понятия логопедии // ВЕСЦ| БДПУ. Серья 1: Педагогіка, психологія, філологія. 2012. № 3 (73). С. 8-12. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41171910> (дата обращения: 17.04.2022).

48. Швачкин Н. Х. Развитие фонематического восприятия речи в раннем возрасте // Известия Академии педагогических наук РСФСР. М., 1948. Вып. 13. С. 101-133.

49. Щерба Л. В. Избранные работы по языкознанию и фонетике. Л., 1958. Т. 1. 180 с.

50. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974. 428 с.