

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования

Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

**Формирование звуко-буквенного анализа и синтеза у детей с
общим недоразвитием речи и врожденной расщелиной губы и неба**

Выпускная квалификационная работа
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Профиль «Логопедия»

Квалификационная работа
допущена к защите
зав. кафедрой логопедии и клиники
дизонтогенеза
к.п.н., профессор И.А. Филатова

дата подпись

Исполнитель: Кичуткина Дарья
Романовна
обучающийся БЛ-41 группы
очного отделения

подпись

Научный руководитель:
Обухова Нина Владимировна
к.п.н., доцент кафедры
логопедии и клиники
дизонтогенеза

подпись

Екатеринбург 2018

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ИСТОЧНИКОВ ПО ТЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	7
1.1. Фонематические процессы как основа развития речи	7
1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей с врожденной расщелиной губы и неба.....	10
1.3. Особенности формирования звуко-буквенного анализа и синтеза у детей с ОНР	14
ГЛАВА 2. ИЗУЧЕНИЕ НАВЫКА ЗВУКО-БУКВЕННОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У ДЕТЕЙ С ОНР И ВРОЖДЕННОЙ РАСЩЕЛИНОЙ ГУБЫ И НЕБА	18
2.1. Принципы и организация констатирующего эксперимента.....	18
2.2. Методика и результаты обследования неречевых функций у детей экспериментальной группы.....	23
2.3. Методика и результаты обследования речевых функций у детей изучаемой группы	26
ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЗВУКО- БУКВЕННОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У ДЕТЕЙ С ОНР И ВРОЖДЕННОЙ РАСЩЕЛИНОЙ ГУБЫ И НЕБА.....	39
3.1. Содержание логопедической работы по формированию звуко-буквенного анализа и синтеза у детей с ОНР и врожденной расщелиной губы и неба.....	39
3.2. Индивидуальное планирование коррекционной работы	44
3.3. Контрольный эксперимент и анализ его результатов	45
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	50
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	52

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность. Отечественные и зарубежные специалисты выделяют ринолалию как одну из сложных клинических форм. Ринолалия – нарушение тембра голоса и звукопроизношения, обусловленное анатомо-физиологическими дефектами речевого аппарата. При ринолалии артикуляция и фонация существенно отличаются от нормы.

Методологические приемы по ринолалии разрабатывались А. Г. Ипполитовой [7], С. Г. Таптаповой [14], З. А. Репиной [10], Т. Н. Воронцовой [5], Сереброва Н. А. [11], Л. И. Вансовской [2], И. И. Ермаковой [6].

В коррекционной работе важно знать специфику логопедического воздействия.

Важнейшей разработкой является система, разработанная А. Г. Ипполитовой. Данная система предполагает использование сочетаний упражнений по развитию просодики и артикуляционной моторики, а так же соблюдение определенной последовательности отработки звуков. Занятия будут включать в себя формирование речевого дыхания, дифференциацию вдоха и выдоха, воспитание длительного ротового выдоха при реализации гласных артикулем (без включения голоса) и фрикативных глухих согласных, дифференциацию короткого и длительного ротового и носового выдоха при формировании сонорных фонем и аффрикат, постановку мягких звуков [7].

Еще одна важная разработка – рентгенографический метод, предложенный Н. И. Серебровой. Данный метод позволяет составить прогноз возможности восстановления функций мягкого неба логопедическими приемами. Сравнение информации, полученной данным методом до и после логопедической работы, позволяет увидеть степень компенсаторных

возможностей ребенка и оценить эффективность коррекционного воздействия [11].

С. Л. Таптапова предложила необычный метод устранения назализации. Согласно ее разработке, при ринолалии необходим режим молчания, при котором гласные должны произноситься про себя [14].

И. И. Ермакова занималась изучением возрастных особенностей функциональных расстройств голосообразования. На основе изученного ею были составлены специальные ортофонические упражнения, а так же разработана методика коррекции звукопроизношения и голоса. И. И. Ермаковой была доказана взаимосвязь между временем начала логопедического воздействия и качеством дегенеративных изменений в мышцах глотки [6].

Согласно разработкам Л. И. Вансовской устранение назализации должно начинаться с передних гласных [и] и [э], т.к. данные звуки позволяют фокусировать выдыхаемую струю воздуха и направляют язык к нижним резцам. При этом усиливается четкость кинестезии при соприкосновении звука и стенки глотки, и мягкое небо участвует более активно. После того, как устранена назализация гласных звуков, начинается работа над сонорами [л] и [р], а после над щелевыми и смычными [2].

Для достижения положительных результатов в коррекционном воздействии необходимо активное участие родителей. Здесь можно выделить следующие рекомендации:

- необходимо общаться с ребенком через простые, понятные предложения, слова должны произноситься медленно и отчетливо;
- необходимо создать условия для общения ребенка с группой сверстников с нормальной речью;
- необходимо создать условия для посещения ребенком занятий музыкой и пением;
- необходимо создание специальных игровых ситуаций на развитие внимания и усидчивости.

Число детей с врожденными расщелинами губы и неба не уменьшается, а увеличивается, т.к. ухудшается экологическая обстановка и в целом снижается уровень жизни семей. Выявление детей с данной патологией необходимо, т.к. они нуждаются в ранней логопедической помощи, от которой зависит их дальнейшая нормальная жизнь.

Объект исследования – уровень сформированности навыка звуко-буквенного анализа и синтеза у детей с ОНР и врожденной расщелиной губы и неба.

Предмет исследования – логопедическая работа по формированию звуко-буквенного анализа и синтеза у детей с ОНР и врожденной расщелиной губы и неба.

Цель исследования – разработка содержания логопедической работы по формированию звуко-буквенного анализа и синтеза у детей с ОНР и врожденной расщелиной губы и неба, проверка эффективности разработанной логопедической работы путем проведения обучающего эксперимента и анализе его результатов.

В соответствии с поставленной целью предстоит решить следующие задачи:

1. Изучить особенности онтогенеза речевой деятельности детей с ОНР и врожденной расщелиной губы и неба;
2. Изучить особенности формирования звуко-буквенного анализа и синтеза у детей с ОНР и врожденной расщелиной губы и неба;
3. Определить методику обследования неречевых и речевых функций у детей с ОНР и врожденной расщелиной губы и неба;
4. Определить систему логопедической работы, направленной на формирование звуко-буквенного анализа и синтеза у детей с ОНР и врожденной расщелиной губы и неба;

5. Проверить эффективность логопедической работы, направленной на формирование звуко-буквенного анализа и синтеза и преодоление речевых расстройств у детей с ОНР и врожденной расщелиной губы и неба.

Методы исследования определились в соответствии с целью и задачами работы:

Теоретические метод – анализ литературы по проблеме исследования

Организационные методы – сравнительный, лонгитюдинальный (изучение в динамике), комплексный

Эмпирические методы – наблюдение), экспериментальные (констатирующий, формирующий эксперимент), праксиметрические примеры анализа деятельности, в том числе и речевой деятельности, биографические (сбор и анализ анамнестических данных).

Математико-статистический метод – качественный анализ полученных данных, используется машинная обработка данных с применением ЭВМ.

Интерпретационные методы – способы теоретического исследования связей между изучаемыми явлениями (связь между частями и целым, между отдельными параметрами и явлением в целом, между функциями и личностью)

Дипломная работа состоит из введения, трёх глав, заключения, списка использованной литературы, приложений.

ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ИСТОЧНИКОВ ПО ТЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1. Фонематические процессы как основа развития речи

Язык – средство общения людей, овладение которым возможно только при усвоении звуковой системы речи. Долгое время считалось, что звуковая сторона речи состоит только из ряда артикуляционных элементов и их комбинаций. Фонетика опиралась на физиологическую природу речи, на артикуляцию. Развитие речи рассматривалось через призму развития моторики, мелких артикуляционных движений. Единственным источником развития звуковой стороны речи считалось развитие артикуляционной моторики, а значению воспитания речи внимания не уделялось.

С точки зрения языкознания, развитие речи происходит путем развития системы фонем, а не путем накопления отдельных артикуляций. Фонема - это не просто звук, а значащий звук. Восприятие фонемы возможно только на фоне человеческой речи. Ребенок осваивает фонологическую систему, выделяя дифференциальные признаки каждой фонемы: гласный – согласный, длинный – короткий, звонкий – глухой, твердый – мягкий, ротовой – носовой, шипящий – свистящий (Н. Х. Швачкин) [27].

Фонематические процессы включают в себя такие понятия как:

- фонематический слух
- фонематическое восприятие
- фонематический анализ и синтез
- фонематические представления

Фонематический слух Л. С. Волкова определяет как "...тонкий систематизированный слух, обладающий способностью осуществлять операции различения и узнавания фонем, составляющих звуковую оболочку слова" [4].

Фонематический слух является основой для успешного усвоения ребенком звуковой стороны языка. Только нормальный фонематический слух позволяет сформироваться фонематическому восприятию, необходимому для усвоения всей речи. Можно выделить 3 речевые операции фонематического слуха:

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

Термин «фонематическое восприятие» был введен Д. Б. Элькониным, и понимался им как способность слышать отдельные звуки в слове и анализировать их при внутреннем проговаривании. В своих исследованиях Д. Б. Эльконин много времени посвятил разработке эффективных методик обучения чтению и письму. Он увидел, что основой для овладения этими навыками служит не только фонематический слух, но и фонематическое восприятие, состоящее из следующих речевых операций:

- умение определять линейную последовательность звуков в слове;
- осознание или подсчет количества звуков в слове;
- умение определять позицию звука в слове по отношению к его началу, середине или концу.

Затем Д. Б. Элькониным был выделен «фонематический анализ», или мысленный процесс разложения целого на составляющие части, способность к мысленному выделению отдельных фонем, установлению взаимоотношений между составляющими целое элементами. Им было доказано, что только после обучения навыкам фонемного анализа можно приступать к обучению ребенка письменной речи [28]. В свою очередь, Л. С. Волкова определила «фонематический анализ» как умственные действия, целью которых является дифференциация фонем и установление звуковой

структуры слова. По ее мнению, в основе фонематического анализа лежит фонематический слух [4].

Основополагающим процессом при обучении чтению и письму является звуко-буквенный анализ, или способность мысленно расчленить слово на составляющие его звуки и буквы, установить их количество и последовательность. Сначала ребенком производится анализ слова, а уже при записывании происходит синтез, или мысленное сочетание звуковых элементов в одно целое. Чтение слова заключается в синтезе сочетаний отдельных букв, которые отражают порядок звуков в слове. Таким образом, полноценный синтез возможен только на основе анализа звуковой структуры слов [9].

Если под фонематическим анализом понимаются мыслительные действия, направленные по разложению структуры слова на ряд звуков и букв, а так же на определение их последовательности и количества, то под фонематическим синтезом можно понимать мыслительные действия, направленные на слияние отдельных звуков в слоги, в слова. Данные процессы противоположны, но тесно связаны и неразделимы друг с другом.

Фонематическое восприятие и анализ закладывают основу для формирования фонематических представлений о звуковом составе языка. Сюда можно отнести звуковые образы фонем, которые были восприняты ребенком ранее, но которые в данный момент не действуют на его органы чувств. Установлено, что процесс фонематического восприятия и анализа, формирование фонематических представлений происходят при совместном участии слухового и речедвигательного анализаторов.

Кроме этого необходимо отметить роль Н. Х. Швачкина, который в своих исследованиях установил последовательность освоения детьми фонематических различий. Целью его исследований был поиск эффективных методик, позволяющих ребенку усвоить соотнесенность звукового комплекса с предметом. Таким образом выявлялись важные закономерности восприятия фонем [27].

1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей с врожденной расщелиной губы и неба

Речь является главным коммуникативным средством, ее нарушения затрудняют социализацию ребенка, вхождение его в коллектив сверстников, успешное усвоение школьной программы. Нарушения речи опасны и тем, что могут формировать у ребенка серьезные комплексы, в итоге приводящие к отчужденному от общения, замкнутому образу жизни [3].

Нарушения речи, возникающие вследствие врожденной расщелины губы и неба (ВРГН), не являются исключением. Данное расстройство оказывает серьезное влияние на психологическое состояние ребенка и его личностное становление. Тяжесть нарушений речи у детей с ВРГН зависит от совокупности структурных и функциональных изменений. Чем незначительнее проявился дефект, тем более сохранными остаются психические процессы. У таких детей не возникает проблем при адаптации в семейном, дошкольном и школьном коллективах. Их деятельная активность является абсолютно полноценной, так как ринолалия не оказывает никакого влияния на умственные способности ребенка [2].

При выраженной степени дефекта отмечается серьезное нарушение психических процессов. Такие дети страдают от длительной хронической гипоксии, возникающей вследствие нарушения физиологического дыхания. Seriously страдает познавательная деятельность, у детей с ВРГН отмечается неустойчивое и рассеянное внимание, сниженный объем вербальной памяти. Процесс запоминания протекает медленно, долговременная память непрочная, в то же время зрительная память не нарушается. Из-за речевого недоразвития наблюдается недостаточность словесно-логического мышления. Восприятие и понимание учебного материала затруднено. Отмечается нарушение эмоционально - волевой сферы.

Нарушения речи оказывают серьезное влияние на общение ребенка с коллективом сверстников. Социальные контакты детей с ВРГН ограничены, вследствие этого всецело страдает речевое развитие (А. И. Уракова, Е. С. Набойченко, Г. В. Чиркина) [25].

У детей с ВРГН нарушается процесс формирования речи. На ранних этапах ее развития выявляются следующие особенности: крик тихий, слабый, немодулированный; своевременно появившиеся гуление и лепет постепенно угасает; развитие речи опирается на социальные условия, общение семьи с таким ребенком (А. С. Балакирева, Т. В. Волосовец).

В своих исследованиях Т. В. Волосовец и Е. А. Соболева указывают на сложность структуры речевого дефекта у детей с ВРГН, анатомический дефект сочетается с измененным мышечным тонусом. Отмечаются изменения мышечного тонуса по типу спастичности (50% случаев), гипотонии (18% случаев), дистонии артикуляционной мускулатуры (32% случаев) [12].

Эффективность логопедического воздействия на детей с ВРГН зависит от следующих факторов:

- степени выраженности дефекта;
- возраста ребенка;
- соматического состояния ребенка;
- особенностей психики;
- особенностей ЭВС;
- влияния микросоциального окружения;
- сроков начала логопедической работы и ее продолжительности;
- возможности использования комплексного воздействия;
- профессионализма педагога.

У детей с ВРГН наблюдаются качественные изменения речевой деятельности. Речь детей невнятна, малопонятна окружающим, звучание и артикуляция очень своеобразны (З. А. Репина) [10]. Наиболее типичные лепетные звуки [п], [б], [т], [д] артикулируются ребенком беззвучно или

очень тихо в связи с утечкой воздуха через носовые ходы, и тем самым не получают слухового подкрепления у детей (Т. В. Волосовец). Речь начинается поздно, наблюдается значительный временной интервал между появлением первых слогов, слов и фраз. Данный период является сензитивным для формирования звукового и смыслового содержания речи, начинается искаженный путь развития речи в целом [12].

У детей с ВРГН в наибольшей степени нарушается фонетическая сторона речи. В результате периферической недостаточности артикуляционного аппарата формируются приспособительные (компенсаторные) изменения уклада органов артикуляции при производстве звуков. У детей с ВРГН отмечается высокий подъем корня языка и сдвиг его в заднюю зону ротовой полости, недостаточное участие губ при произнесении лабиализованных гласных, губно-губных и губно-зубных согласных, чрезмерное участие корня языка и гортани, напряженность мимической мускулатуры [2].

Наиболее существенным проявлением нарушений фонетической стороны речи является искажение всех звуков, связанное с подключением носового резонатора и изменением аэродинамических условий фонации, звуки становятся назальными. Помимо этого выявляется специфическая окраска некоторых согласных звуков (чаще задненёбных) за счет подключения глоточного резонатора. Фарингализация, т. е. дополнительная артикуляция за счет напряжения стенок глотки, возникает как компенсаторное средство. У детей с ВРГН могут встречаться явления дополнительной артикуляции в полости гортани, что придает речи своеобразный «щелкающий» призыв [6].

В письменных работах у детей с ВРГН часто встречаются дисграфические ошибки. Отсутствие фонологического противопоставления звуков в устной речи обуславливает такие ошибки, как замены [п], [б], на [м], [т]; [д] на [н] и обратные замены [к] на [д], [т]; [м] на [б], [п]. Так же отмечаются пропуски, замены, употребление лишних гласных,

распространены замены и смешения шипящих и свистящих, трудности в правильном употреблении аффрикат. Звук [ч] на письме заменяется на [ш], [с] или [ж]; [щ] на [ч]; [ц] заменяется на [с]. Характерны смешения звонких и глухих согласных, нередко ошибки на пропуск одной буквы из стечения. Звук [л] заменяется на [р], или, наоборот, [р] на [л] (Т. Ю. Дерунова, А. Г. Ипполитова, И. И. Ермакова) [7].

Все указанные нарушения речи закладывают у ребенка с ВРГН специфическое поведение при общении со сверстниками. Ребенок становится замкнутым, застенчивым, не интересуется новыми знакомствами, не стремится первым завести разговор. Ребенок ощущает свою неинтересность и отчужденность от коллектива, вследствие чего формируется низкая самооценка, появляется раздражительность, неадекватное реагирование на различные ситуации. По сравнению со здоровыми детьми, разговорная речь детей с ВРГН содержит только половину всей необходимой информации, из-за чего детям в 2 раза сложнее передать то, что они хотели бы сказать сверстнику или взрослому человеку [12].

Дети с ВРГН подвержены частым вирусным и простудным заболеваниям, т.к. непроходимость носовой полости вынуждает их дышать ртом. Соматическая ослабленность таких детей может формировать гиперопеку со стороны родителей, что, в свою очередь, приводит к формированию негативных, эгоцентрических черт личности [2].

Однако, детям с ВРГН доступны все возможности для приспособления и компенсации речевого дефекта, а также для исправления нарушенных функций. Целенаправленная логопедическая работа, коррекция артикуляции и пошаговое ведение контроля над слуховым восприятием приводит к формированию правильной кинестезии, что позволяет установить у ребенка новые речевые стандарты. Большое значение имеет и формирование четкой афферентации, что возможно достигнуть путем грамотной логопедической помощи при развитии достаточного уровня фонематического восприятия.

Целенаправленная работа по преодолению дефекта речи у детей с ВРГН способствует становлению положительных черт характера, стимулирует развитие высших психических функций. Исследования, представленные в литературе показывают, что большинство детей с ВРГН способны к высокой степени компенсации дефекта и реабилитации функций [25].

1.3. Особенности формирования звуко-буквенного анализа и синтеза у детей с ОНР

Для успешного школьного обучения ребенку необходим определенный багаж знаний, умений и навыков, в числе которых подготовленность к овладению навыками чтения и письма. Серьезные трудности в овладении данными навыками грозят детям с ОНР, поэтому необходима коррекционная работа в дошкольном периоде.

В своих исследованиях такие специалисты как Р. Е. Левина, Р. М. Боскис, Н. А. Никашина, А. К. Маркова, Г. А. Каше утверждали, что главной причиной трудностей в овладении чтением и письмом является недостаточная сформированность фонематического восприятия и, как следствие – несформированность навыков звуко-буквенного анализа и синтеза [8].

Профилактика нарушений чтения и письма является актуальной проблемой. Доказано, что данные нарушения являются следствием недоразвития речи, способность к успешному усвоению данных навыков закладывается в самом раннем возрасте. Дети с ОНР страдают недостатком предпосылок для обучения чтению и письму. Нормальное чтение должно быть плавным, послоговым, ребенок должен понимать прочитанное. У детей с ОНР чтение замедленное, побуквенное, часто угадывающее, дети не понимают прочитанный текст. На письме у детей с ОНР встречается большое

количество орфографических, графических, фонетических и грамматических ошибок [9].

Современная школа выдвигает высокие требования к поступающим детям. Сложные и разнообразные программы обучения должны осваиваться детьми через чтение. Ребенок, идущий в массовую школу из логопедической группы с диагнозом ОНР, испытывает большие трудности в освоении школьной программы в целом. Конечно, ни один ребенок не учится сразу абсолютно правильно читать и писать. Любой ребенок проходит стадию первоначального обучения грамоте. Естественно, что обучение письму базируется на устойчивых представлениях детей о порядке звуков в слове. Навык чтения формируется только после овладения слиянием звуков речи в слоги и слова. Д. Б. Эльконин отмечал, что если синтез звуков не происходит по каким-либо причинам, то ребенок надолго застревает на побуквенном чтении, не может перейти к живой речи [28].

Современный метод обучения грамоте является аналитико-синтетическим, когда дети сначала знакомятся со звуками родного языка. Не имея представления о количестве и порядке звуков в слове ребенок не сможет правильно писать, а, назвав по порядку буквы, но не умея соединять вместе соответствующие им звуки, не овладеет чтением. По мнению Н. А. Хохловой основной трудностью для детей с ОНР является неумение слышать гласные звуки и отделить их от гласных в слове. Д. Б. Эльконин считает, что этому способствует слоговая система артикуляции в русском языке, при которой, расчленяя слова на звуки, дети ориентируются не на слуховое восприятие, а на артикуляцию [28].

При обучении чтению и письму основным процессом является звуко-буквенный анализ, способность расчленить слово на составляющие его элементы, установить их количество и последовательность. Перед началом письма ребенок производит анализ слова, а после, в ходе записывания, происходит синтез, т.е. мысленное сочетание звуковых элементов в единое целое. Прочитать слово – значит по сочетанию отдельных букв, отражающих

порядок звуков в слове, синтезировать их так, чтобы они составили реальное, «живое» слово. Неспособность к анализу ведет к тому, что ребенок воспринимает слово только со стороны его смыслового значения, и не воспринимает сторону фонетическую, т.е. последовательность составляющих слово звуков [26].

Дети с проблемами в речевом развитии, у которых нарушено произношение фонем и их восприятие, тем более испытывают трудности звукового анализа и синтеза. Они могут быть выражены в разной степени от смешения порядка отдельных звуков до полной неспособности определить количество, последовательность или позицию звуков в слове. В свою очередь, звуко-буквенный анализ и синтез у ребенка с нарушением речи не возможен без тонких акустико-артикуляционных дифференцировок и создания устойчивых фонематических представлений о звуках родного языка. Другими словами: звуко-буквенный анализ и синтез должны базироваться на устойчивом фонематическом восприятии.

Представление о звуковой структуре слова, ее осознание это необходимая предпосылка к успешному обучению письму и чтению. Однако большинство детей с ОНР к моменту поступления в школу свободно выделяют в словах только первый звук. Особые трудности возникают при последовательном выделении звуков из слова [21].

Таким образом, очевидно, что ведущей задачей учителя-логопеда становится предупреждение нарушений письма и чтения. А реализуется эта задача на занятиях по совершенствованию навыков звуко-буквенного анализа и синтеза. Кроме того, овладение навыками звуко-буквенного анализа и синтеза имеет первостепенное значение для коррекции и формирования фонетической стороны речи и ее грамматического строя, а также для формирования умения произносить слова сложной слоговой структуры. Поэтому в логопедической группе очень важно начинать обучение звуко-буквенному анализу и синтезу с первых же дней работы с детьми.

Вывод по 1 главе

Освоение фонетической стороны речи опирается на артикуляцию и фонематические процессы. При обучении чтению и письму исходным процессом является звуко-буквенный анализ, то есть мысленное расчленение слова на его составляющие, установление их количества и последовательности. У детей с ВРГН первично страдают процессы артикуляции и, вторично, не формируются фонематические процессы. Данные нарушения могут вызвать недоразвитие всех компонентов речевой системы, в том числе письма и чтения. У детей с ОНР прослеживается прямая зависимость между нарушением устной и письменной речи.

ГЛАВА 2. ИЗУЧЕНИЕ НАВЫКА ЗВУКО-БУКВЕННОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У ДЕТЕЙ С ОНР И ВРОЖДЕННОЙ РАСЩЕЛИНОЙ ГУБЫ И НЕБА

2.1. Принципы и организация констатирующего эксперимента

Целью экспериментального исследования стало комплексное логопедическое обследование и выявление уровня сформированности звуко-буквенного анализа и синтеза у детей с врожденной расщелиной губы и неба и ОНР.

Экспериментальное исследование и анализ его результатов позволяют выстроить научно обоснованную систему методов проведения коррекционных мероприятий, позволяют обосновать содержание и методику коррекционного воздействия, дифференцировать и индивидуализировать её.

Исследование проводилось в соответствии с принципами логопедической работы.

При проведении логопедического обследования необходимо учитывать следующие принципы, сформулированные Р. Е. Левиной [3]:

- 1) Принцип развития: предполагает анализ процесса возникновения дефекта. Это позволяет выявить первопричину нарушений и вытекающие следствия. Данный принцип позволяет разработать научно - обоснованные пути коррекционного воздействия и рассмотреть проблему предупреждения нарушений речи. Опираясь на этот принцип, можно не только установить первопричину, но и верно поставить клинический диагноз речевого нарушения. Правильно определив объем нарушений, можно верно спланировать и организовать коррекционное воздействие не только на следствие, но и на первопричину, а это, в свою очередь, резко повышает эффективность и снижает продолжительность сроков коррекционной работы.

2) Принцип системного подхода: предполагает системное строение и системное взаимодействие различных компонентов речи: звуковой стороны, фонематических процессов, лексико-грамматического строя. Нарушение лишь одного компонента речи может вызвать нарушение остальных компонентов речи. Этот принцип обязывает специалистов изучать и анализировать все, а не только отдельные компоненты языка. Кроме того, принцип системного подхода предполагает анализ связей, существующих между различными нарушениями, а так же помогает понять значимость существующих связей. Данный принцип позволяет определить объем нарушений речи, и определить структуру речевого дефекта, что, в свою очередь, делает коррекционное воздействие более эффективным.

3) Принцип взаимосвязи речи с другими сторонами психического развития: предполагает учет специалистом того, что речевая деятельность детей формируется и функционирует в тесной взаимосвязи со всеми психическими процессами. При анализе речевого нарушения нужно учитывать не только структуру речевого дефекта, но и психические особенности ребенка, поскольку нарушения психических процессов могут вызывать определенные речевые патологии. Данный принцип обязывает специалистов осуществлять коррекционную помощь как на речь ребенка, так и на его психические функции, участвующие в формировании речи.

4) Принцип деятельностного подхода: изучение детей с нарушениями речи и логопедическая коррекция проводятся с учетом ведущей деятельности ребенка. Логопед должен знать все виды деятельности детей (предметно - практическая деятельность, игровая, учебная) и возрастные периоды, в которые должны быть те или иные виды деятельности. Знание этого принципа позволяет эффективно проводить не только диагностику, но и коррекцию, а также это способствует психологическому комфорту ребенка.

5) Онтогенетический принцип: позволяет специалисту более качественно проводить изучение ребенка и на основе этого определять

методы коррекционной работы, с учетом последовательности появления форм и функций речи и видов деятельности ребенка в онтогенезе.

При анализе речи ребенка учитывались все вышеперечисленные принципы, соматическое состояние детей, особенности эмоционально-волевой и двигательных сфер данной категории детей.

В процессе обследования сформированности неречевых и речевых функций были использованы следующие методы:

1. Организационные – сравнение, изучение в динамике, комплексность.
2. Эмпирические – наблюдение, эксперимент.
3. Количественный и качественный анализ полученных результатов.
4. Анализ литературных данных – изучение медицинской, психологической, педагогической и лингвистической литературы [4].

На основе указанных принципов и методов проводилось логопедическое обследование, полученные данные заносились в протоколы, которые были оформлены в виде таблиц.

Логопедическое обследование проводилось на базе двух учреждений: Многопрофильного клинического медицинского центра «Бонум» и Государственного казённого общеобразовательного учреждения Свердловской области "Екатеринбургская школа-интернат №6" с 15 января по 28 февраля 2018 года.

К обследованию привлечена группа детей в возрасте от 6 до 7 лет в количестве 8 человек. Подбор испытуемых осуществлялся на основе протокола ПМПК и логопедического заключения, список представлен в Таблице 1.

Для проведения логопедического обследования применялась методика Н. М. Трубниковой, в качестве вспомогательного наглядного материала при выполнении заданий использовался альбом О. Б. Иншаковой.

Экспериментальная группа детей

Имя ребенка	Клинический диагноз; Когда выполнена пластика губы и неба; Занимались ли ранее с логопедом.
Полина	ОНР III уровня, обусловленное врожденной левосторонней расщелиной губы и неба, послеоперационный период, открытая ринолалия. Оперативное вмешательство: хейлопластика выполнена в 1 год 2 месяца, уранопластика выполнена в 2 года 9 месяцев. Занималась с логопедом.
Миша П.	ОНР III уровня, обусловленное врожденной расщелиной губы и неба, послеоперационный период, открытая ринолалия. Оперативное вмешательство: хейлопластика выполнена в 7 месяцев, уранопластика выполнена в 1 год 2 месяца. Занимался с логопедом.
Настя	ОНР II уровня, обусловленное врожденной двусторонней расщелиной губы и неба, послеоперационный период, открытая ринолалия. Оперативное вмешательство: хейлопластика выполнена в 8 месяцев, уранопластика выполнена в 1 год 5 месяцев. Занималась с логопедом.
Кирилл	ОНР III уровня, обусловленное врожденной правосторонней расщелиной губы и неба, послеоперационный период, открытая ринолалия и дизартрия. Оперативное вмешательство: хейлопластика выполнена в 11 месяцев, уранопластика выполнена в 3 года 5 месяцев. Занимался с логопедом.
Миша А.	ОНР III уровня, обусловленное врожденной правосторонней расщелиной губы и неба, послеоперационный период, открытая ринолалия. Оперативное вмешательство: хейлопластика выполнена в 1 год 5 месяцев, уранопластика выполнена в 3 года 1 месяц. Занимался с логопедом.
Аня	ОНР II уровня, обусловленное врожденной расщелиной неба, послеоперационный период, открытая ринолалия. Оперативное вмешательство: уранопластика выполнена в 3 года. Занималась с логопедом.
Лиза	ОНР III уровня, обусловленное врожденной двусторонней расщелиной губы и неба, послеоперационный период, открытая ринолалия. Оперативное вмешательство: хейлопластика выполнена в 10 месяцев, уранопластика выполнена в 1 год 5 месяцев. Занималась с логопедом.
Арсений	ОНР III уровня, обусловленное врожденной расщелиной губы и неба, послеоперационный период, открытая ринолалия. Оперативное вмешательство: хейлопластика выполнена в 7 месяцев, уранопластика выполнена в 1 год 2 месяца. Занимался с логопедом.

Логопедическое обследование по методике Н. М. Трубниковой включало в себя следующее [18]:

I. Общий анамнез

II. Обследование анатомического состояния артикуляционного аппарата

III. Обследование моторики органов артикуляционного аппарата

- Исследование двигательной функции языка
- Исследование двигательных функций губ
- Исследование двигательной функции челюсти

IV. Обследование фонетической стороны речи

- Обследование состояния звукопроизношения
- Обследование состояния просодики

V. Обследование состояния функций фонематического слуха

VI. Обследование звуко-буквенного анализа и синтеза

- Обследование звуко-буквенного анализа
- Обследование звуко-буквенного синтеза

VII. Обследование понимания речи

VIII. Обследование активного словаря

IX. Обследование грамматического строя

При обследовании применялась единая система оценивания, количественная оценка осуществлялась в баллах:

3 балла – задание выполнено правильно;

2 балла – выполнение задания не в полном объеме, ребенок допускает 1 - 2 ошибки;

1 балл – при выполнении задания наблюдается 3 и более нарушений или задание не выполняется.

Полученные в ходе обследования баллы складывались и приводились к среднему округленному числовому значению, позволяющему узнать уровень сформированности того или иного признака у обследуемой группы:

3 балла – высокий уровень;

2 балла – средний уровень;

1 балл – низкий уровень.

При анализировании результаты обследования переводились в проценты для наглядности.

2.2. Методика и результаты обследования неречевых функций у детей экспериментальной группы

I. Общий анамнез

При изучении анамнестических данных вызывает интерес несколько разделов: характер беременности, течение родов, перенесенные заболевания, раннее моторное и речевое развитие.

Заинтересованность в раннем моторном развитии обусловлена тем, что оно идет параллельно становлению речи и определяет ее дальнейшее развитие.

Общие сведения об анамнезе и раннем развитии представлены в Приложении 1.

Были выявлены следующие данные: из 100% матерей во время беременности, у 62,5% матерей беременность протекала без осложнений, у 12,5% - токсикозы, у 12,5% - анемия, у 12,5% - хронические заболевания.

Характер родов 50% детей протекал с аномалиями. В 25% случаев – кесарево сечение, в 12,5% - срочные, в 12,5% - досрочные.

У 50% детей имелись перенесенные заболевания: ОРВИ. В остальных 50% случаев данные не предоставлены.

Раннее психомоторное развитие у 100% детей в пределах нормы.

Речевое развитие: гуление в норме у 25% детей, у 75% появилось с задержкой; задержка лепета в 50% случаев; первые слова появились позже нормального срока у 62,5% детей, а появление фраз у 100% детей не выходило за пределы нормальных сроков.

В отличие от психомоторного развития, речевое развитие детей обследуемой группы протекало с задержкой.

II. Обследование анатомического состояния артикуляционного аппарата

Результаты обследования анатомического состояния артикуляционного аппарата представлено в Приложении 2.

Внешнее обследование артикуляционного аппарата выявило, что у 62,5% детей наблюдается асимметрия носогубных складок. Аномальное слюнотечение отсутствует. У 37,5% детей наблюдается неплотное смыкание губ. Гиперкинезы мимической мускулатуры отсутствуют.

Губы у всех детей естественной толщины, у 50% заметны послеоперационные рубцы.

У 37,5% детей зубы в границах зубной дуги, у 62,5% наблюдается отсутствие третьего резца на месте расщелины альвеолярного отростка, зубы. У 75% детей неправильный прикус (недоразвитие верхней челюсти или нейтральный прикус).

Было отмечено, что язык напряжен у всех детей, у 75% он оттянут в глубь рта. 25% детей обнаруживают слабую подвижность мягкого неба.

Строение анатомического аппарата у детей обследуемой группы выявляет всесторонние отклонения.

III. Обследование моторики органов артикуляционного аппарата

1. Исследование двигательных функций языка

- положить широкий язык на нижнюю губу и удержать позицию под счет от одного до пяти;
- положить широкий язык на верхнюю губу и удержать позицию под счет от одного до пяти;
- переводить кончик языка поочередно из правого угла рта в левый угол, касаясь губ;
- сделать язык «лопатой» (широким), а затем «иголочкой» (узким);
- упереть кончик языка в правую, а затем в левую щеку;
- поднять кончик языка к верхним зубам, подержать под счет и опустить к нижним зубам;

- выдвинуть широкий язык вперед, а затем занести назад в ротовую полость;

- стоя вытянуть руки вперед, кончик языка положить на нижнюю губу и закрыть глаза.

2. Исследование двигательных функций губ:

- сомкнуть губы;

- округлить губы, как при произношении звука «о», – удержать позу под счет от одного до пяти;

- вытянуть губы в трубочку, как при произношении звука «у», и удержать позу под счет от одного до пяти;

- сделать «хоботок» (вытянуть губы и сомкнуть их), удержать позу по счет от одного до пяти;

- растянуть губы в «улыбке» (зубов не должно быть видно) и удержать позу под счет от одного до пяти;

- поднять верхнюю губу вверх (должны быть видны верхние зубы), удержать позу;

- опустить нижнюю губу вниз (должны быть видны нижние зубы), удержать позу;

- одновременно поднять верхнюю губу вверх и опустить нижнюю;

- многократно произносить губные звуки «б-б-б», «п-п-п».

3. Исследование двигательной функции челюсти.

- широко раскрыть рот при произношении звука и закрыть;

- сделать движение челюстью вправо;

- сделать движение влево;

- выдвинуть нижнюю вперед

Все задания были выполнены с показом, а затем по словесной инструкции.

Выполнение заданий оценивалось по балльной системе. Результаты обследования состояния артикуляционной моторики представлены в Приложении 3.

Результаты обследования показали, что у всех детей имеются нарушения моторики органов артикуляционного аппарата. При заданиях на обследование двигательной функции языка у всех детей с трудом получалось удерживать широкий язык на нижней губе, наблюдался тремор. У 37,5% детей обследование выявило низкий уровень двигательной функции языка, и у 62,5% – средний уровень. При проведении проб на исследование двигательных функций губ 62,5% детей показали низкий уровень, остальные справились с заданиями средне. У детей малоподвижна верхняя губа, удержание поз затруднено, в целом движения вялые. При исследовании двигательной функции челюсти 25% полностью справились с предложенными заданиями, остальные справились средне, возникали трудности с выдвиганием нижней челюсти вперед. Дети испытывали трудности не только в артикуляции, но и в откусывании и пережевывании пищи.

В целом можно сказать, что двигательные функции губ и челюсти у детей экспериментальной группы находятся на среднем уровне сформированности, а двигательные функции языка – на низком.

2.3. Методика и результаты обследования речевых функций у детей изучаемой группы

IV. Обследование фонетической стороны речи

1. Обследование звукопроизношения включало в себя изолированного произношения звуков речи. Проверялись особенности произношения следующих групп звуков:

- гласные: [а], [о], [у], [э], [и], [ы];
- свистящие, шипящие, аффрикаты: [с], [с,], [з], [з,], [ц], [ш], [ч], [щ];
- сонорные: [р], [р,], [л], [л,], [м], [м,], [н], [н,].

При обследовании отмечался характер произношения звуков, указывался характер нарушения: отсутствие, замена, смешение или искажение звуков. Так же отмечались отчетливость, ясность произношения, способность к дифференциации звуков. На основании этого делался вывод об уровне сформированности звукопроизношения, а так же выявлялись нарушения.

Результаты обследования звукопроизношения заносились в таблицу, где знаком (+) отмечалось правильное произношение, умение дифференцировать звуки, а знаком (-) пропуск звуков, отсутствие их дифференциации. Заполнялась информация о заменах, искажениях, смешениях и пропусках звуков.

Результаты обследования уровня звукопроизношения у детей экспериментальной группы на констатирующем этапе эксперимента представлена в Приложении 4.

Результаты обследования звукопроизношения в целом по группе показали, что нарушения произношения звуков у обследуемых детей наиболее проявились в замене и искажении звуков, менее в смешении. Пропуски звуков отсутствовали. Наиболее распространенными оказались замены сонорных и свистящих звуков, а также искажение звука [р] (горловое произношение) и смягчение звуков [т] и [д].

Искажение звука [р] (горловое произношение) отмечено у 37,5% детей, губное произношение звука [л] встречается у 25% детей. В заменах звуков чаще всего встречается замена свистящих [с] на [з] (37,5 % детей), часты замены сонорного [р] на [л] (50% детей), [б] на [п] (37,5% детей) и [д] на [т] (25% детей). 25% смешивают звуки [д] и [т]. Также встречаются смешения звуков [к] и [г] и [с] и [з].

Большие трудности вызвала дифференциация звуков. Не смогли дифференцировать звуки:

[с] / [ш] – 87,5% детей

[з] / [ж] – 75% детей

[ц] / [ч] – 37,5% детей

[с] / [ш] – 37,5% детей

[п] / [б] – 87,5% детей

[т] / [д] – 62,5% детей

[к] / [г] – 62,5% детей

[л] / [р] – 75% детей

Можно сделать вывод, что у детей обследуемой группы встречаются полиморфные нарушения звукопроизношения, задевающие свистящие, сонорные, шипящие группы звуков. Встречаются как антропофонические (смягчение звуков; горловое, губное произношение), так и фонологические дефекты (замены, смешения). Типичные для детей с дизартрией ошибки встречаются в 100% случаев (горловое [р], губное [л], смягчение согласных, отсутствие звуков), типичные для детей с ринолалией ошибки встречаются в 50% случаев (обратные замены [к] – [т], [г] – [д], [н] – [д]).

Таким образом можно увидеть, что у 50% детей ринолалия сочетается с дизартрическим компонентом.

2.Состояние просодики

Результаты обследования просодической стороны речи представлены в Таблице 2.

Назального оттенка голоса в экспериментальной группе детей не выявлено. У 62,5% детей голос тихий, затухающий, слабо модулированный. У 50% детей темп речи замедлен, у 25% - ускорен. Мелодико-интонационная сторона речи слабо развита у 62,5% детей, их речь монотонна, маловыразительна. Выдох слабый, укороченный у 62,5% детей.

Просодическая сторона речи у детей обследуемой группы сформирована с нарушениями голоса, темпа речи, интонации, дыхания.

V. Обследование состояния функций фонематического слуха

1.Опознание фонем:

а) подними руку, если услышишь гласный звук «о» среди других гласных

Обследование состояния просодики

	<i>Голос</i>	<i>Темп речи</i>	<i>Интонация</i>	<i>Дыхание</i>
Лиза	Тихий, заступающий	Замедленный	Маловыразительная, монотонная	Выдох слабый, укороченный
Арсений	Нормальный	Замедленный	Выразительная	Нормальное
Миша П.	Тихий, заступающий	Нормальный	Маловыразительная, монотонная	Выдох слабый, укороченный
Миша А.	Тихий, заступающий	Ускоренный	Маловыразительная, монотонная	Выдох слабый, укороченный
Кирилл	Нормальный	Замедленный	Выразительная	Нормальное
Настя	Тихий, заступающий	Ускоренный	Маловыразительная, монотонная	Выдох слабый, укороченный
Аня	Нормальный	Нормальный	Выразительная	Нормальное
Полина	Тихий, заступающий	Замедленный	Маловыразительная, монотонная	Выдох слабый, укороченный

б) хлопни в ладоши, если услышишь согласный звук «к» среди других согласных

2. Различение фонем, близких по способу и месту образования по акустическим признакам:

- а) звонких и глухих;
- б) шипящих и свистящих;
- в) соноров.

3. Повторение за логопедом слогового ряда:

- а) со звонкими и глухими звуками;

б) с шипящими и свистящими;

в) с сонорами.

4. Выделение исследуемого звука среди слогов:

Подними руку, если услышишь слог со звуков [с];

5. Выделение исследуемого звука среди слов:

Хлопни в ладоши, если услышишь слово со звуков [ж];

6. Называние слов звуком [з] :

7. Определите наличия звука [ш] в названии картинок;

8. Называние картинок и определение отличий в названиях;

9. Определение места звука [ч] в словах (начало, середина, конец).

Выполнение заданий оценивалось по балльной системе. Результаты обследования функций фонематического слуха можно увидеть Приложении 5.

Результаты обследования выявили средний уровень сформированности функций фонематического слуха по всем пробам. Лучше всего дети справлялись с заданиями на опознавание фонем (37,5% детей справились с заданием без ошибок, 62,5% на среднем уровне), выделение звука в слогах и словах (25% выполнили задание без ошибок, 75% на среднем уровне) и самостоятельное называние слов с заданным звуком (37,5% справились на высоком уровне, 62,5% на среднем). Наиболее трудными оказались задания на различение фонем и повторение слогового ряда. Различение фонем, близких по способу и месту образования по акустическим признакам, при выполнении задания вызвало затруднения в каждой группе звуков у всех детей: от 37,5% до 50% детей справились с заданием на низком уровне или не справились вообще, остальные выполняли на среднем уровне. Схожие результаты получились и при повторении слогового ряда за логопедом: от 25% до 37,5% детей показали низкий уровень выполнения задания, остальные справились на среднем уровне.

У детей наблюдаются нарушения фонематического слуха, его функции сформированы недостаточно.

VI. Обследование звуко-буквенного анализа и синтеза

1. Обследование звуко-буквенного анализа

- 1) Определить количество звуков в словах (ус, дом, роза, баран, ромашка)
- 2) Назвать последнюю букву в слове (мяч, сторож, прочь, море, снеговик)
- 3) Выделить последовательно каждый звук в слове (мак, зонт, крыша, танкист, самолет)
- 4) Назвать первый ударный звук в слове (Оля, Юра, Аня, уши, осы, Яша)
- 5) Назвать первую букву в слове (сок, ёж, шуба, магазин, уха, щука, чай)
- 6) Назвать ударный гласный звук в конце слова (ведро, грибы, рука, чулки)
- 7) Определить третью букву в слове и придумать слова, в которых бы эта буква стояла в начале, середине и конце (сосна)
- 8) Придумать слова, состоящие из 3 – 4 – 5 букв
- 9) Придумать слова, состоящие из 3 – 4 – 5 звуков
- 10) Назвать слова с 1 слогом, 2, 3, 4 слогами
- 11) Определить количество гласных и согласных в названных словах (ель, коньки, дождь, гусь)
- 12) Назвать вторую, третью букву в этих словах (сок, ёж, шуба, магазин, уха, щука, чай)
- 13) Сравнить слова по звуковому составу, отобрать картинки, названия которых отличаются лишь по 1 звуку (мак, бак, бык, рак, дом, стул, лук, сук, машина, корзина)
- 14) Сказать, в чем отличие этих слов (Оля – Коля, крыша – крыса)
- 15) Переставить, заменить, добавить звуки или слоги, чтобы получилось новое слово (сук (сок), стол (стул), марки (рамки), ложа (жало), сосна (насос))

16) Закончить слова (бара..., пету..., само...)

17) Объяснить смысл предложений (На грядке лук;
за рекой зеленый луг)

Выполнение заданий оценивалось по балльной системе. Результаты обследования навыка звуко-буквенного анализа можно увидеть в Приложении 6.

Проанализировав результаты обследования, можно увидеть следующее. Самыми доступными для выполнения оказались задания, связанные с определением или называнием порядка буквы или звука в слове, а так же выделением ударного звука. При выполнении данных заданий было допущено меньше всего ошибок, а часть детей (32,5%) справились с некоторыми заданиями безошибочно. В целом, из-за негрубых ошибок, показатель по данным заданиям средний. Сложнее всего детям давались задания, связанные с самостоятельным придумыванием слов с заданным количеством звуков, букв, слогов; со сравнением, поиском отличий между схожими словами. Так же детям сложно понимать разницу между буквенным и звуковым составом слов, сравнивать эти составы. Детям трудно правильно определить звуковой состав слова. С данными заданиями большинство детей справлялись на среднем уровне, однако от 25% до 37,5% детей могли не справляться с заданиями вообще или допускать больше трех ошибок. В целом задания выполнялись на среднем уровне.

Можно сделать вывод, что навык звуко-буквенного анализа у детей обследуемой группы сформирован недостаточно.

2. Обследование навыка звуко-буквенного синтеза

1) Синтез слова из порядка звуков. Прослушать слово с переставленными звуками, воспроизвести его правильно: Н-С-Ы – сын, Р-Г-У-К – круг

2) Синтез слова из ряда букв. Составить слова из ряда букв У, М, С, О, К, Ш, У, М, Д, О, М, Ж, У, К, М, А, К, К, А, Ш, А, К, О, З, А, С, Т, О, Л, Ш, А,

Л, У, Н, Н, О, Р, К, А. (ум, сок, шум, дом, жук, мак, каша, коза, стол, шалун, норка).

3) Найди и назови все заглавные буквы и составь из них слово (а,О,д,л,Д,р,М – дом)

4) Найди и назови все строчные буквы и составь из них слово (СаpМКкО – рак)

5) Синтез слова из порядка слогов. Прослушать слоги, воспроизвести слово:

ШАД-ЛО-КА – лошадка.

Выполнение заданий оценивалось по балльной системе. Результаты обследования навыка звуко-буквенного синтеза можно увидеть в Приложении 7.

Проанализировав результаты обследования можно заключить, что у всех детей имеются трудности при выполнении заданий на звуко-буквенный синтез. Самым сложным оказалось задание на синтез слова из порядка слогов – 62,5% детей не справились с заданием. Так же затруднения проявились на задании, связанном с синтезом слова из порядка букв. Зафиксированные ошибки были охарактеризованы следующим образом:

1. Сокращение слова, проявляющееся в пропуске буквы или слога (КАШ вместо КАША, ЛУН - ШАЛУН).

2. Добавление в звуковой состав синтезируемого слова буквы из предыдущего слова (КАШМА вместо КАША).

3. Составление иных слов, содержащих в своём составе некоторые из предъявляемых букв (РАК или КОРА вместо НОРКА).

В целом по результатам выполнения всех заданий можно увидеть, что стабильно от 25% до 37,5% детей не справляются или допускают более трех ошибок. Никто из детей не справился с заданием безошибочно.

Можно сделать вывод, что навык звуко-буквенного синтеза у детей обследуемой группы сформирован недостаточно.

VII. Обследование понимания речи

1. Обследование понимания номинативной стороны речи:

а) узнавание и показ предмета по описанию

б) игра «Пирамидка»: надень красное кольцо, желтое, синее, зеленое и т.д.

в) понимание действий, изображенных на картинках: ребенок должен показать ту картинку, о которой говорит логопед

г) понимание пространственных наречий: подними руки вверх, отведи в стороны; повернись вправо, влево

2. Обследование понимания грамматических форм

а) понимание отношений, выраженных предлогами (на, под, около, перед, в)

б) понимание падежных окончаний существительных: предлагается показать линейку ручкой, карандашом ручку и карандаш линейкой

в) понимание форм единственного и множественного числа: ребенок показывает названные картинки («шар» – «шары», «лежит» – «лежат» и т.д.)

г) понимание глаголов совершенного и несовершенного вида: ребенку предлагается показать, где девочка моет руки, а где вымыла (снимает – снял, льет – разлил)

Выполнение заданий оценивалось по балльной системе. Результаты обследования понимания речи можно увидеть в Приложении 8.

Из результатов обследования можно увидеть, что понимание речи у детей обследуемой группы развито на достаточно высоком уровне в первом блоке обследования. Обследование понимания номинативной стороны речи показало, что 100% детей справляются с заданием без ошибок и затруднений, могут легко узнать и определить предметы и действия по описанию, у них не нарушено понимание пространственных наречий. Понимание грамматических форм развито на среднем уровне, что в целом по группе только у 25%-37,5% детей не возникало трудностей при выполнении заданий, остальные справлялись с ошибками. Не все дети понимают

падежные окончания существительных, различают формы единственного и множественного числа. Так же затруднено понимание глаголов совершенного и несовершенного видов.

Можно делать вывод, что импрессивная речь у детей обследуемой группы недостаточно развита.

VIII. Обследование активного словаря

1. Обследование слов, обозначающих предметы:

а) называние предметов, изображенных на предъявляемых картинках
б) самостоятельное дополнение данного тематического ряда (тетрадь, ручка, учебник, ...)

в) называние детенышей кошки, собаки, коровы, козы, лошади, курицы, утки, волка, лисы, медведя

г) нахождение общих названий (стол – мебель, а чашка... что? и т.д.)

2. Названия действий людей и животных

а) повар (почтальон, сапожник, художник, учитель) что делает?
б) кто как кричит: петух кукарекает, а ворона... (воробей, голубь, сорока)

3. Название времен года, их последовательности, признаков

4. Подбор синонимов к словам

5. Подбор антонимов к словам

6. Подбор однокоренных слов

Выполнение заданий оценивалось по балльной системе. Результаты обследования активного словаря можно увидеть в Приложении 9.

По результатам обследования можно увидеть следующие результаты. Лучше всего дети обследуемой группы справились с заданиями на обследование слов, обозначающих предметы. Данная группа заданий практически не вызвала затруднений, лишь во второй части (пункты в и г) 37,5% детей при выполнении допускали незначительные ошибки, которые были отмечены как средний, по сравнению с остальными обследуемыми, уровень выполнения. Чуть больше ошибок допускали дети в назывании

действий людей и животных. От 25% до 37,5% детей справились с заданиями на среднем уровне, однако в целом уровень выполнения заданий остался высоким. Хорошие результаты группа показала и при назывании времен года и их последовательности (25% - средний уровень, 75% - высокий уровень выполнения заданий). Неоднозначными оказались результаты выполнения заданий, связанных с подбором антонимов, синонимов и однокоренных слов. От 12,5% до 25% детей при выполнении задания не испытывали трудностей и справлялись на высоком уровне, часть детей – от 12,5% до 25% – практически не выполняла задание или не справлялась вообще. Остальные дети показали средний уровень выполнения. В целом задания данной группы показывают средний уровень сформированности данного навыка у обследуемых детей.

Активный словарь у детей обследуемой группы сформирован недостаточно.

IX. Обследование грамматического строя

1. Составление предложений по сюжетной картинке и серии сюжетных картинок. Задаются вопросы, требующие ответов сложными предложениями (почему?, зачем? И т.д.)

2. Составление предложений по опорным словам

3. Подстановка недостающего предлога в предложении

4. Рассказ из собственного опыта (о любимых игрушках, книге, животном, празднике и т.д.)

5. Словоизменение:

а) употребление существительного единственного и множественного числа в различных падежах (исследование ведется по тематическим картинкам)

б) употребление предлогов (предлагается ответить примерно на такие вопросы, ответ на который предполагает использование предлогов)

6. Словообразование:

а) образование уменьшительной формы существительного («я буду говорить про большие предметы, а ты про маленькие» (стол – столик))

б) образование прилагательных от существительных: предлагается ответить на вопросы, из чего сделаны окружающие предметы

в) образование сложных слов (из 2 слов образовать одно)

Выполнение заданий оценивалось по балльной системе. Результаты обследования грамматического строя можно увидеть в Приложении 10.

По результатам обследования грамматического строя можно увидеть следующее. Наибольшие трудности у обследуемых детей вызвало словообразование: от 12,5% до 37,5% не справлялись с заданием, лишь 12,5% - 25% детей справились без ошибок. Детям сложно образовывать новые слова, особенно трудно далось задание на образование сложного слова из двух. Задания остальных групп в целом выполняются на среднем уровне, однако в каждом задании стабильно 25% - 37,5% выполняют задание на высоком уровне. Не всегда удается верно вставить предлог, употребить падежное окончание. В речи детей (составление предложений, рассказа) наблюдаются нарушения согласования и управления (аграмматизмы).

Вывод по 2 главе

По окончании констатирующего эксперимента у детей обследуемой группы удалось выявить уровень сформированности навыка звуко-буквенного анализа и синтеза, а так же собрать общие сведения об анамнезе и раннем развитии, обследовать анатомическое строение артикуляционного аппарата, моторику органов артикуляционного аппарата, звукопроизношение, фонематический слух. Так же были обследованы понимание речи детьми, активный словарь и грамматический строй. Для этого использовались серии различных проб и заданий из методики Н. М. Трубниковой.

Прослеживается тесная взаимосвязь между неречевыми и речевыми функциями, поскольку неречевые функции создают базу для формирования речевых звуков. Нарушения в строении органов артикуляционного аппарата,

их моторики, снижение фонематического восприятия затрудняют ребенку овладение навыком звуко-буквенного анализа и синтеза. Данный навык является основой формирования навыков чтения и письма в будущем.

У детей экспериментальной группы наблюдается несформированность артикуляторной и фонологической базы речи, что оказывает влияние на лексико-грамматический строй.

По результатам констатирующего эксперимента можно сделать вывод о необходимости коррекционной работы по формированию звуко-буквенного анализа и синтеза как основы для становления всех компонентов речи.

ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЗВУКО- БУКВЕННОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У ДЕТЕЙ С ОНР И ВРОЖДЕННОЙ РАСЩЕЛИНОЙ ГУБЫ И НЕБА

3.1. Содержание логопедической работы по формированию звуко-буквенного анализа и синтеза у детей с ОНР и врожденной расщелиной губы и неба

По результатам констатирующего эксперимента было определено, что у детей с ОНР и врожденной расщелиной губы и неба:

- 1) Наблюдаются недоразвитие фонематического слуха и несформированность навыков звуко-буквенного анализа и синтеза;
- 2) Встречаются полиморфные нарушения звукопроизношения вследствие недостаточной сформированности артикуляционной моторики;
- 3) Недостаточно развита просодическая сторона речи: наблюдаются нарушения голоса, темпа речи, интонации, дыхания.

В соответствии с выявленными нарушениями, логопедическая работа включала в себя следующее:

- Развитие фонематических процессов
 1. Развитие фонематического восприятия
 - 1) Узнавание неречевых звуков (узнавание звуков окружающего мира, воспроизведение ритма)
 - 2) Воспроизведение и дифференциация слогов
 - воспроизвести ряд слогов с изменением ударного слога: ДА – ДА – ДА;
 - воспроизвести сочетания слогов имеющих общий согласный звук: МУ – МЫ – МА; НО – НА – НУ;
 - воспроизвести сочетания слогов имеющих общий гласный: ТА – КА – ПА;

- воспроизвести сочетания слогов имеющих различия по глухости — звонкости: а) по два слога: ПА – БА, б) по три слога: ПА – БА – ПА;

- воспроизвести сочетания слогов имеющих различия по твёрдости-мягкости: МА – МЯ;

- воспроизвести сочетания слоговых пар, постепенно наращивая согласный звук: ПА – ТПА;

- воспроизвести сочетания слогов с общим стечением двух согласных звуков и разными гласными: ПТА – ПТО – ПТУ – ПТЫ;

2. Формирование навыка звуко-буквенного анализа и синтеза

1) Уточнение понятий "слово", "звук". Произнести сначала звуки, которые могут издавать изображённые объекты, а затем слова (названия картинок). Несколько раз чередовать задания до закрепления понятий "слово", "звук".

2) Определение наличия (отсутствия) заданного звука в словах. Четко произнести название только тех картинок, в которых есть заданный звук.

3) Определение в словах первого гласного звука. Четко, протягивая первый звук произнести название картинок, а затем назвать первый звук.

4) Определение последнего гласного звука в слове. Четко, протягивая последний звук произнести название картинок, а затем назвать последний звук.

5) Определение в словах первого и последнего звука. Выделить, сказать громче первый и последний звуки в названии картинок.

6) Определить наличие или отсутствие заданного звука в слове.

7) Определение позиции звука в слове. Четко произнести названия картинок, выделяя голосом заданный звук. Определить где слышится заданный звук: в начале слова, в середине или в конце.

8) Определение гласного звука в середине односложного слова.

9) Определение 2 согласных звуков в односложном слове.

10) Составить слово из 3 звуков в ненарушенной последовательности.

11) Составить слово из 3 звуков в нарушенной последовательности.

- Развитие артикуляционной моторики

1. Гимнастика мягкого неба:

- глотание воды или имитация глотательных движений.
- позёвывание при открытом рте; имитация позёвывания.
- полоскание горла теплой водой маленькими порциями.
- покашливание.

2. Упражнения, развивающие мимическую и артикуляционную моторику

- надувание обеих щек одновременно;
- надувание щек попеременно;
- втягивание щек в ротовую полость между зубами;
- сосательные движения — сомкнутые губы вытягиваются вперед хоботком, затем возвращаются в нормальное положение. Челюсти сомкнуты;
- оскал: губы сильно растягиваются в стороны, вверх-вниз, обнажая оба ряда зубов;
- «хоботок» с последующим оскалом при сжатых челюстях;
- оскал с раскрытием и закрытием рта, смыканием губ;
- вытягивание губ широкой воронкой при раскрытых челюстях;
- вытягивание губ узкой воронкой (имитация свиста);
- втягивание губ внутрь рта с плотным прижиманием к зубам при широко раскрытых челюстях;
- имитация полоскания зубов (воздух сильно давит на губы);
- вибрация губ;
- движение губ хоботком влево-вправо;
- вращательные движения губ хоботком;
- сильное надувание щек (воздух губами удерживается в ротовой полости).
- высовывание языка лопатой;
- высовывание языка жалом;
- высовывание распластанного и заостренного языка поочередно;

- поворачивание сильно высунутого языка вправо;
- поднятие и опускание задней части языка — кончик языка упирается в нижнюю десну, а корень то поднимается вверх, то опускается вниз;
- присасывание спинки языка к нёбу, сначала при закрытых челюстях, а затем при открытых;
- высунутый широкий язык смыкается с верхней губой, а затем вытягивается в рот, касаясь спинкой верхних зубов и нёба и загибаясь кончиком вверх у мягкого нёба;
- присасывание языка между зубами, так что верхние резцы «скоблят» спинку языка;
- круговое облизывание кончиком языка губ;
- поднятие и опускание широкого высунутого языка к верхней и нижней губам при раскрытом рте;
- поочередное загибание языка жалом к носу и подбородку, к верхней и нижней губам, к верхним и нижним зубам, к твердому нёбу и дну ротовой полости;
- касание кончиком языка верхних и нижних резцов при широко раскрытом рте;
- высунутый язык удерживать желобком или лодочкой;
- высунутый язык удерживать чашечкой;
- закусывание зубами боковых краев языка;
- упираясь боковыми краями языка в боковые верхние резцы при оскале поднимать и опускать кончик языка, касаясь им верхних и нижних десен;
- при том же положении языка многократно барабанить кончиком языка по верхним альвеолам ([т] - [т] - [т] - [т]);
- проделать движения одно за другим: язык жалом, чашечкой, вверх и т. д.

- Работа над дыханием

Упражнения, рекомендованные А. Г. Ипполитовой, включают следующие разделы [4]:

1) Формирование речевого дыхания при дифференциации вдоха и выдоха.

2) Формирование длительного ротового выдоха при реализации артикулем гласных звуков (без включения голоса) и фрикативных глухих согласных.

3) Дифференциация короткого и длительного ротового и носового выдоха при формировании сонорных звуков и аффрикат.

Рекомендуются упражнение «Ладони», дыхательная гимнастика с различением носового и ротового выдоха, дыхательные упражнения, направленные на формирование длительной и сильной выдыхаемой воздушной струи.

Материалы для индивидуальных логопедических занятий по формированию звуко-буквенного анализа и синтеза разрабатываются с учетом различных лексических тем, изучаемых в течение одной календарной недели, возрастных, психологических и индивидуальных особенностей детей.

Структура индивидуального логопедического занятия по формированию звуко-буквенного анализа и синтеза [11]:

1) Подготовительный этап: подготовка речеслухового и речедвигательного анализаторов к правильному восприятию и воспроизведению звуков, формирование точных движений органов артикуляционного аппарата и направленной воздушной струи, т.е. подготовка речевого и дыхательного аппаратов к дальнейшей работе.

2) Основной этап:

1. Развитие фонематических процессов для дальнейших этапов в работе над звуками. Это способствует формированию навыков анализа и синтеза слов

2. Формирование навыков звуко-буквенного анализа и синтеза: звуковой анализ и синтез должны базироваться на устойчивом фонематическом восприятии.

Немаловажно, что чёткие фонематические представления о звуке возможны только при правильном его произнесении, поэтому в работе должны быть задействованы звуки, произнесение которых не нарушено.

3) Заключительный этап: закрепление навыков звуко-буквенного анализа и синтеза в игровых ситуациях и упражнениях.

Стоит отметить важность и необходимость участия родителей в коррекционном воздействии, поскольку в домашних условиях именно они должны осуществлять проведение необходимой коррекционной работы. Сначала они должны контролировать только отработанный с логопедом и заученный ребенком материал (по тетради), постепенно они привлекаются к контролю за повседневной речью ребенка. Позднее выделяется специальное время для разговора с ребенком или заучивания каких-либо текстов. Так постепенно родители переходят к систематическому контролю за речью ребенка.

Регулярное проведение занятий позволяют:

- развивать артикуляционную моторику;
- формировать навык правильного речевого дыхания;
- улучшить дикцию, четкое произношение звуков;
- повышать работоспособность, речевую активность.

Речь становится более правильной, выразительной, эмоциональной. Дети становятся более общительными.

3.2. Индивидуальное планирование коррекционной работы

Содержание коррекционной работы определялось данными констатирующего эксперимента. Логопедическая работа проводилась с 1

марта по 20 марта 2018 года в форме индивидуальных занятий. С каждым ребенком было проведено 8 занятий. Всего было проведено 64 занятия. Пример конспекта индивидуального занятия по формированию звуко-буквенного анализа и синтеза представлен в Приложении 11.

Образец планирования индивидуальной логопедической работы на Арсения представлен в Таблице 3. Индивидуальный план для остальных детей представлен в Приложении 12.

Таблица 3

План коррекционной работы для Арсения

№ п/п	Направление коррекционной работы	Содержание коррекционной работы
1	Развитие артикуляционной моторики	Совершенствование статической и динамической организации движений артикуляционного аппарата;
2	Развитие правильного дыхания	Упражнения «Ладочки», «Нос-рот»
3	Развитие фонематического восприятия	Совершенствование способности распознавать речевые звуки, воспринимать звуковой состав слова.
4	Формирование звуко-буквенного анализа и синтеза	Обучение опoznанию, различению, выделению звуков и букв в слове, определению места, количества и последовательности звуков и букв в слове. Обучение способности синтезировать слово из звуков и букв.

3.3. Контрольный эксперимент и анализ его результатов

В соответствии с планом исследовательской работы по формированию звуко-буквенного анализа и синтеза у детей с ОНР и врожденной

расщелиной губы и неба, было проведено повторное исследование в период с 21 марта по 5 апреля 2018 года, с использованием тех же методов, что и на констатирующем этапе.

Цель контрольного эксперимента – провести сравнительный анализ уровня успешности выполнения диагностических проб для проверки эффективности логопедической работы по формированию звуко-буквенного анализа и синтеза у детей с ОНР и врожденной расщелиной губы и неба.

Контрольный эксперимент включал следующие разделы:

I. Обследование моторики органов артикуляционного аппарата

- Исследование двигательной функции языка
- Исследование двигательных функций губ
- Исследование двигательной функции челюсти

II. Обследование состояния просодики

III. Обследование состояния функций фонематического слуха

IV. Обследование звуко-буквенного анализа и синтеза

- Обследование звуко-буквенного анализа
- Обследование звуко-буквенного синтеза

V. Обследование понимания речи

VI. Обследование активного словаря

VII. Обследование грамматического строя

Результаты исследования представлены в Приложении 13.

I. Обследование моторики органов артикуляционного аппарата
(Приложение 13, Таблица 1)

По данным обследования можно увидеть положительную динамику. Значительно улучшились движения языка, он стал менее напряженным и более подвижным. Средний балл выполнения с 1,6 вырос до 2,3. Прогресс наблюдается в увеличении диапазона движения губ. С низкого уровня выполнения проб дети перешли на средний, упражнения «хоботок» и «улыбка» не вызывают больших трудностей. У детей повысилось качество движений челюсти, выдвигание нижней челюсти теперь не вызывает

больших затруднений. Средний показатель по выполнению проб повысился до высокого.

II. Обследование состояния просодики (Приложение 13, Таблица 2)

Успехи наблюдаются и в формировании просодики. По сравнению с результатами констатирующего эксперимента, теперь лишь у 37,5% детей голос остается тихим и слабо модулированным. Темп речи остается замедленным у 25% детей. Интонация стала гораздо выразительнее у 75% детей. Самым большим успехом можно считать приведение дыхания у всех детей к нормальному, спокойному состоянию. В целом речь стала более понятной, выразительной, значительно упростилось восприятие речи детей.

III. Обследование состояния функций фонематического слуха (Приложение 13, Таблица 3)

По всем пробам отмечаются положительные изменения. Особенно заметны улучшения по следующим пробам: различение фонем, повторение слогового ряда. Теперь все дети справляются на среднем или высоком уровне, нет тех, кто не может выполнить задание. Высокий уровень выполнения отмечается при опознании фонем.

Также прослеживается динамика при повторении слогового ряда звонких и глухих, шипящих и свистящих звуков, соноров. Улучшились показатели на выделение свистящих и шипящих звуков среди слогов. Заметно улучшились результаты по всем исследуемым параметрам.

IV. Обследование звуко-буквенного анализа и синтеза

1. Звуко-буквенный анализ (Приложение 13, Таблица 4)

Положительная динамика отмечается по всем пробам. Значительно лучше дети стали справляться с определением места звука в слове. Меньше трудностей вызывают задания на называние первого и последнего звуков. Дети усвоили разницу между звуковым и буквенным составом слов, не испытывают трудностей при сравнении.

2. Звуко-буквенный синтез (Приложение 13, Таблица 5)

Значительные улучшения наблюдаются по всем пробам. Не осталось детей, которые не справляются с заданиями полностью. Гораздо легче детям далось задание на составление слова из порядка слогов. При составлении слова из порядка букв дети не пропускали буквы и не добавляли лишние.

V. Обследование понимания речи (Приложение 13, Таблица 6)

Показатели обоих блоков достигли высокого уровня. Обследование понимания номинативной стороны речи остается хорошо сформированным. Дети стали лучше разбираться в падежных окончаниях существительных, различать формы единственного и множественного числа существительных, глаголах совершенного и несовершенного видов. В целом, понимание грамматических форм выявляет положительную динамику.

VI. Обследование активного словаря (Приложение 13, Таблица 7)

В целом выполнение заданий остается на хорошем уровне. Особое внимание было уделено заданиям на подбор синонимов, антонимов и однокоренных слов. Здесь можно увидеть, что словарь детей обогатился, подбор однокоренных слов вызывает меньше трудностей, чем на констатирующем этапе.

VII. Обследование грамматического строя (Приложение 13, Таблица 8)

Небольшие положительные изменения можно наблюдать и при обследовании грамматического строя. Детям стали лучше справляться с заданиями на словообразование и словоизменение. Меньшие трудности вызывает употребление существительных в различных падежах и числах. При выполнении заданий на словообразование не осталось детей, которые бы не справлялись полностью.

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного экспериментов показал положительную динамику развития по всем разделам обследования, у многих детей заметно улучшились результаты по всем исследуемым параметрам.

Таким образом, проведенная логопедическая работа по формированию звуко-буквенного анализа и синтеза положительно повлияла на развитие речи детей с ОНР и врожденной расщелиной губы и неба.

Вывод по 3 главе

С целью формирования звуко-буквенного анализа и синтеза у детей с ОНР и врожденной расщелиной губы и неба была проведена коррекционно-логопедическая работа, которая включала в себя развитие артикуляционной моторики, просодики, фонематического восприятия и формирование звуко-буквенного анализа и синтеза.

Логопедическая работа проводилась в форме индивидуальных занятий с детьми.

По результатам повторного обследования можно сделать вывод, что проведенная логопедическая работа по формированию звуко-буквенного анализа и синтеза положительно повлияла на развитие речи детей с ОНР и врожденной расщелиной губы и неба.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Дипломная работа на тему «Формирование звуко-буквенного анализа и синтеза» включает три главы.

В первой главе проводился анализ теоретических источников по теме исследования: описаны фонематические процессы и выделена их роль в развитии речи; рассмотрена психолого-педагогическая характеристика детей с врожденной расщелиной губы и неба; изучены особенности формирования звуко-буквенного анализа и синтеза у детей с ОНР.

У детей с ОНР и врожденной расщелиной губы и неба первично страдают процессы артикуляции и, вторично, не формируются фонематические процессы, являющиеся основой для формирования навыков звуко-буквенного анализа и синтеза. Данные нарушения влекут за собой недоразвитие всех компонентов речевой системы, в том числе письма и чтения. У детей с ОНР прослеживается прямая зависимость между нарушением устной и письменной речи.

Во второй главе с целью выявления уровня сформированности навыков звуко-буквенного анализа и синтеза проведено экспериментальное исследование.

Обследование проводилось на базе двух учреждений: Многопрофильного клинического медицинского центра «Бонум» и Государственного казённого общеобразовательного учреждения Свердловской области "Екатеринбургская школа-интернат №6" с 15 января по 28 февраля 2018 года.

К обследованию привлечена группа детей в возрасте от 6 до 7 лет в количестве 8 человек. Подбор испытуемых осуществлялся на основе протокола ПМПК и логопедического заключения. У всех детей имеется заключение ОНР II-III уровня и врожденная расщелина губы и неба в анамнезе (послеоперационный период).

Проведение обследования осуществлялось по методике Н.М.Трубниковой, для наглядности привлекался альбом О.Б.Иншаковой.

Целью экспериментального исследования стало комплексное логопедическое обследование и выявление уровня сформированности звуко-буквенного анализа и синтеза у детей с врожденной расщелиной губы и неба и ОНР. Анализ результатов обследования выявил несформированность артикуляторной и фонологической базы речи, что оказывает влияние на лексико-грамматический строй.

По результатам обследования был сделан вывод о необходимости коррекционной работы по формированию звуко-буквенного анализа и синтеза как основы для становления всех компонентов речи.

Коррекционно-логопедическая работа включала в себя развитие артикуляционной моторики, просодики, фонематического восприятия и формирование звуко-буквенного анализа и синтеза.

Целью логопедической работы было формирование звуко-буквенного анализа и синтеза у детей с ОНР и врожденной расщелиной губы и неба.

Логопедическая работа проводилась с 1 марта по 20 марта 2018 года в форме индивидуальных занятий. Для каждого ребенка был составлен индивидуальный план коррекционной работы, в соответствии с которым было проведено по 8 занятий. Всего было проведено 64 занятия.

По окончании логопедической работы было проведено повторное обследование в период с 21 марта по 5 апреля 2018 года, использованием тех же методов, что и на констатирующем этапе.

По результатам повторного обследования можно сделать вывод, что проведенная логопедическая работа по формированию звуко-буквенного анализа и синтеза оказывает положительное влияние на развитие речи детей с ОНР и врожденной расщелиной губы и неба.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Быстрова, Г. А. Логопедические игры и задания [Текст] / Г.А. Быстрова, Э. А. Сизова, Т. А. Шуйская. – СПб. : «Каро», 2002. – 193 с.
2. Вансовская, Л. И. Устранение нарушений речи при врожденных расщелинах неба [Текст] / Л. И. Вансовская. – СПб. : Гиппократ, 2000. – 136 с.
3. Волкова, Л. С. Логопедия [Текст] : Учебник для пед. вузов / Под ред. Волковой Л. С., Шаховской С. Н. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 292 с.
4. Волкова, Л. С. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. высш. учеб. Заведений [Текст] / Под ред. Л. С. Волковой. – 5-е изд., перераб. и доп. – М. : гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 418 с.
5. Волкова, Л. С. Учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности «Дефектология» [Текст] / Л. С. Волкова, Р. И. Лалаева, Е. М. Мастюкова [и др.]. – М. : Просвещение, 1989. – 528 с.
6. Ермакова, И. И. Коррекция речи при ринолалии у детей и подростков [Текст] / И. И. Ермакова. – М. , 1984. – 143 с.
7. Ипполитова, А. Г. Открытая ринолалия [Текст] / А. Г. Ипполитова - М. , 1983. – 95 с.
8. Мазанова, Е. В. Коррекция дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза [Текст] / Е. В. Мазанова. – М. , 2006. – 378 с.
9. Мазанова, Е. В. Формы и методы логопедической работы по коррекции дисграфии. Развитие и коррекция [Текст] / Е. В. Мазанова. – М. : ГНОМ, 2001. – 199 с.
10. Репина, З. А. Нейропсихологическое изучение детей с тяжелыми нарушениями речи учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических вузов [Текст] / З. А. Репина. – Екатеринбург : Издатель Калинина Г.П., 2008. – 140 с.

11. Сереброва, Н. И. Из опыта работы с детьми-ринолалитиками в послеоперационный период [Текст] / Н. И. Сереброва // Нарушение речи у дошкольников. – М.: Просвещение, 1969. – С.113-136.
12. Соболева, Е. А. Психолого-педагогическая характеристика детей с врожденной расщелиной губы и неба [Текст] / Е. А. Соболева, Т. В. Волосовец // Практическая психология и логопедия. – 2006. – №2. – С. 34-37.
13. Соломатина, Г. И. Развитие фонематического восприятия у детей с врожденными расщелинами неба [Текст] / Г. И. Соломатина // Логопед. – 2005. – №3. – С40-48
14. Таптапова, С. Л. Коррекционно-логопедическая работа при нарушении голоса [Текст] : Кн. для логопеда / С. Л. Таптапова. – М. : Просвещение, 1984. – 112 с.
15. Ткаченко, Т. А. В первый класс – без дефектов речи [Текст] / Т. А. Ткаченко. – СПб. , 1999. – 48 с.
16. Ткаченко, Т. А. Логопедическая тетрадь. Развитие фонематического восприятия и навыков звукового анализа [Текст] / Т. А. Ткаченко. – СПб. , 1998. – 32 с.
17. Ткаченко, Т. А. Специальные символы в подготовке детей 4 лет к обучению грамоте [Текст] / Т. А. Ткаченко. – М. , 2000. – 48 с.
18. Трубникова, Н. М. Структура и содержание речевой карты. Учебно-методическое пособие [Текст] / Н. М. Трубникова. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 1998. – 51 с.
19. Трубникова, Н. М. Логопедическая работа с детьми, имеющими разные формы речевой патологии: Учебно-методическое Урал.гос. пед. ун-т. [Текст] / Н. М. Трубникова. – Екатеринбург, 2005. – 94 с.
20. Трубникова, Н. М. Логопедические технологии обследования речи: Учебно-методическое пособие Урал.гос. пед. ун-т. [Текст] / Н. М. Трубникова. – Екатеринбург, 2005. – 97 с.

21. Филичева, Т. Б. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием. Воспитание и обучение [Текст] / Т. В. Филичева, Т. В. Туманова. – М., 1999. – 319 с.
22. Филиппов, К. А. Онтогенез речи и интонация [Текст] / К. А. Филиппов // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2012. – вып.4., сер.2. – С. 28-34.
23. Филичева, Т. Б. Основы логопедии [Текст]: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – М. : Просвещение, 2011. – 223 с.
24. Чиркина, Г. В. Дети с нарушениями артикуляционного аппарата [Текст] / Г.В. Чиркина. – М., 1969. – 228 с.
25. Чиркина, Г. В. Основы логопедической работы с детьми [Текст] : учеб. пособие для логопедов-студентов пед. Уч-щ / под общ. Ред. Г. В. Чиркиной. – 3-е изд., испр. – М. : АРКТИ, 2005. – 126 с.
26. Шабалина, Т. И. Индивидуальные логопедические занятия по формированию фонетической стороны речи у детей с ринолалией [Текст] / Т. И. Шабалина // Дефектология. – 2002. – №2. – С. 83-89.
27. Швачкин, Н. Х. Возрастная психолингвистика [Текст] : Хрестоматия. Учебное пособие / Н. Х. Швачкин – М. : Лабиринт, 2014. – 330 с.
28. Эльконин, Д. Б. Развитие устной и письменной речи учащихся [Текст] / Д. Б. Эльконин. – М. : ИТНОР, 1998. – 112 с.