

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ  
им. В.П. Астафьева (КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарных технологий  
Кафедра коррекционной педагогики

**МИКУЛЬСКАЯ АННА РОМАНОВНА**

**ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА**

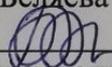
Логопедическая работа по преодолению нарушений фонематического  
восприятия у старших дошкольников с дизартрией

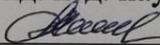
Направление подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое)  
образование

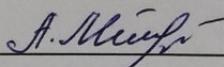
Направленность (профиль) образовательной программы  
Логопедия

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой  
канд. пед. наук, доцент Беляева О.Л.

  
Научный руководитель  
канд. пед. наук, доцент Агаева И.Б.

  
Дата защиты

  
Обучающийся  
Микульская А.Р.

Оценка \_\_\_\_\_

Красноярск, 2021г.

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** В последние годы отмечается повышение интереса среди специалистов различного профиля к проблеме диагностики и коррекции фонематических процессов у обучающихся старшего дошкольного возраста, имеющих дизартрию. Это обусловлено прежде всего сложностью дифференциальной диагностики дизартрии и других нарушений звукопроизношения и фонематических процессов.

По статистике, дизартрии довольно часто встречаются у детей с общим недоразвитием речи (50-80%); у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи – в 30-40% случаев; у некоторых детей с первоначальным диагнозом «сложная дислалия» в результате комплексного обследования выявляется данное речевое расстройство (10%).

Изучением нарушений звукопроизношения, вопросами его коррекции занимались многие отечественные ученые в области теории и практики логопедии. Так, процесс овладения звуковым строем языка, становление звукопроизношения достаточно полно изучен и описан в работах В. И. Бельтюкова, А. Н. Гвоздева, Д. Б. Элькониной и др.

Проблемой изучения дизартрии занимались и внесли огромный вклад психологи, лингвисты и педагоги (Л.С. Выготский, А.Н. Гвоздев, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев, А.М. Леушина, Л.А. Пеньевская, С.Л. Рубинштейн, Ф.А. Сохин, К.Д. Ушинский, Е.А. Флерица, Д.Б. Эльконин).

Дизартрия – патология речи, проявляется затруднением, замедлением, нечленораздельностью, обрывочностью высказываний на фоне гипомимии, спастического гипертонуса артикуляционной мускулатуры, дисфагии, изменений голоса. Речь такого ребенка характеризуется нечетким, смазанным звукопроизношением; голос у него тихий, слабый, а иногда, наоборот, резкий; ритм дыхания нарушен; речь теряет свою плавность, темп речи может быть ускоренным или замедленным. У детей с данным речевым

расстройством также страдает просодическая сторона речи, то есть, сила голоса, темп, ритм, интонация и др.

Все эти проблемы, если их вовремя не исправить в детском возрасте, вызывают трудности общения с окружающими, а в дальнейшем влекут за собой определенные изменения личности в цепи развития «ребенок – подросток – взрослый», то есть ведут к возникновению у детей закомплексованности, мешая им учиться и в полной мере раскрыть свои природные способности и интеллектуальные возможности. Основная цель в работе с такими детьми – сформировать их речь яркой, выразительной, эмоциональной. Наиболее актуальной формой и методом логопедической работы являются дидактические речевые игры, так как игра является ведущим типом деятельности в дошкольном возрасте, игровые упражнения имеют большой потенциал для развития всех сторон речи, в том числе, фонематических процессов.

Итак, в логопедической науке явно обозначилось противоречие: с одной стороны, современные условия требуют формированию фонематических процессов у обучающихся старшего дошкольного возраста с дизартрией, а с другой, отмечается недостаточная теоретическая и практическая разработанность в исследовании этого аспекта.

**Цель исследования:** теоретически изучить и определить содержание дидактических и коррекционных методик в работе с детьми старшего дошкольного возраста.

**Объект исследования:** фонематическое восприятие у детей старшего дошкольного возраста, имеющих дизартрию.

**Предмет исследования:** процесс коррекционной работы по преодолению нарушений фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста, имеющих дизартрию.

**Гипотеза:** мы предполагаем, что использование средств дидактических упражнений по формированию фонематического восприятия в работе с

детьми старшего дошкольного возраста будут способствовать повышению уровня его развития

В соответствии с поставленной целью нами были определены следующие **задачи исследования:**

1. Осуществить теоретический анализ специальной литературы по проблеме формирования фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией.

2. Выявить состояние фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста, имеющих дизартрию.

3. Составить содержание логопедической коррекционной работы по преодолению нарушений фонематических процессов у обучающихся старшего дошкольного возраста, имеющих дизартрию.

4. Провести контрольный эксперимент и описать результаты

**Методы исследования:** теоретический анализа специальной литературы, педагогический эксперимент.

**Теоретическая база исследования:** концепции общей и специальной психологии, педагогики, лингвистики и психолингвистики, рассматривающие основные подходы в образовании (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Г. Калашников, М.В. Крупенина, А.Н. Леонтьев, Е.И. Пассов, С.Л. Рубинштейн, М.Г. Сорокова, А.М. Стояновский, В.А. Орлов, Д. Б. Эльконин); представления о возрастных этапах, закономерностях и условиях развития произношения свистящих звуков в онтогенезе и их значение для развития фонематических процессов (В.И. Бельтюков, А.Н. Гвоздев, Т.А. Гридина, Г.Р. Доброва, Ф.А. Сохин, С.Н. Цейтлин, А.М. Шахнарович, Д.Б. Эльконин и др.); представления о структуре и проявлениях нарушений в речевом развитии старших дошкольников (Н.С. Жукова, Г.А. Каше, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, З.А. Репина, Л.Ф. Спирина, И.А. Филатова).

**Практическая база исследования:** исследование проводилось на базе Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения

«Детский сад №19» г. Красноярск. В исследовании участвовали 10 детей старшего дошкольного возраста, имеющих дизартрию.

**Структура:** работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы, приложения.

# ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ

## 1.1. Закономерности фонематического восприятия в онтогенезе

По мнению Л.Р. Зиндер, А.Л. Акишиной, фонетико-фонематический компонент речевой системы служит критерием общей культуры речи, соответствия речи говорящего нормам звукопроизношения. Фонетическую сторону речи рассматривают как произнесение фонем при согласованной работе всех отделов речедвигательного аппарата. Фонематическая сторона речи – возможность отличать и дифференцировать звуки родного языка [1; 25].

О.А. Дмитриева, О.Я. Скляр отмечают, что восприятие и воспроизведение фонем родного языка координируется совместной деятельностью речеслухового и речедвигательного анализаторов, где достаточно сформированный фонематический слух дает возможность отработать четкую дикцию [22].

Под фонематической системой такие исследователи как Н. С. Васильева, Г.В. Гончарова, О.В. Обремеко понимают систему фонем языка, в которой каждая единица характеризуется конкретной совокупностью смыслоразличительных признаков [10].

Таковыми признаками являются фонетико-артикуляционные характеристики звуков, например, дифференциация по мягкости-твердости, глухости-звонкости и т.д. Все эти признаки воспринимаются и дифференцируются в процессе фонематического восприятия.

Так как речь и мышление тесно связаны, то аналитико-синтетическая деятельность в речи является сходным процессом, который подчиняется той же логике, что при оперировании мыслеобразами.

Наиболее элементарным компонентом звучащей речи является фонема, то есть, отдельный звук. Однако в повседневной жизни мы в звучащей речи не выделяем отдельные звуки, фонемы сразу складываются в слоги и слова, которые мы воспринимаем цельно. Но посредством звукового анализа мы можем выделить каждый отдельный звучащий звук, слог. А с помощью синтеза мы складываем фонемы в слоги и слова. В этом заключается сущность звукового анализа и синтеза.

То же самое происходит при овладении письмом и чтением, однако, письмо и чтение представляют собой уже более сложной аналитико-синтетической деятельностью, так как ребенку при овладении ими необходимо совершить уже больше последовательных логических операций:

- выделить конкретный звук;
- соотнести его с графическим (буквенным) обликом;
- соединить в слог;
- слоги соединить в слово;
- отобразить получившиеся символы на письме [26].

В психолингвистических исследованиях речевая деятельность как таковая определяется как интеллектуальный вид деятельности, предполагающий «детальный объективный анализ отображаемого, задействование всех основных умственных действий и операций, и прежде всего – операций анализа и синтеза» [2].

В процессе первичного восприятия звукового облика слова ведущую роль играет фонематическое восприятие. Психофизиологической базой речи является совокупность анализаторов, функционирующих совместно. Фонетическую сторону речи характеризуют как произнесение звуков, являющимся результатом функционирования речедвигательного аппарата.

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].

Для того чтобы получить наиболее полную картину по вопросу развития фонематических процессов детей в онтогенезе, мы провели анализ результатов научных исследований по данному вопросу таких ученых, как Е.Н. Винарская, Н.Х. Швачкин, В.И. Бельтюков, Р.Е. Левина [34].

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что фонематический анализ это достаточно трудная фонематическая функция, которая включает в себя определение звуков на фоне слова, сравнение слов по конкретным звукам, а также выяснение количественного и последовательного звукового состава слова.

Д. Б. Эльконин доказал, что прежде, чем начинать обучение письменной речи, необходимо обучить детей навыкам фонемного анализа. Таким образом, фонемный анализ – это процесс умственного действия, являющийся сложной аналитической функцией [50].

А. С. Гранько сформулировала отличие фонематического восприятия от фонемного анализа:

1) фонематическое восприятие не требует (при норме речевого развития) специального обучения в отличие от фонемного анализа;

2) фонематическое восприятие – это первый этап в овладении грамотой, фонемный анализ – второй этап;

3) фонематическое восприятие сформировывается в возрасте от года до четырех лет, фонемный анализ – в более поздние годы (на пятом году жизни);

4) фонематическое восприятие – это способность к различению особенностей и порядка звуков в слове, чтобы воспроизводить их устно, фонемный анализ – способность к различению тех же особенностей и порядка звуков в слове для того, чтобы воспроизвести звуки в письменном виде. А. С. Гранько также отмечает, что логопеду необходимо представлять разницу между этими двумя процессами и не смешивать их [18].

Под термином фонематический синтез в научной литературе понимается определённое умственное действие по синтезу звуковой структуры слова, соединению звуков в слово. В своих научных трудах Н.С. Варенцова и Е.В. Колесникова указывают, что процесс фонематического синтеза является даже более трудным и тяжёлым, чем процесс фонематического анализа. В первую очередь сложность овладением фонематическим синтезом заключается в том, что в процессе фонематического синтеза обучающемуся необходимо воссоздавать в представлении искусственно разделённую на отдельные звуки речь [7].

В 60 годы XX века в литературе применялся термин «звуковой анализ», в нём выделялись следующие виды: естественный и искусственный звуковой анализ. Благодаря естественному звуковому анализу обслуживается устную речь, также с его помощью происходит смысловоразличительная функция. Что касается искусственного звукового анализа, то он случайным образом не развивается, для его усвоения необходимо проводить с обучающимися специальную работу. Искусственный вид звукового анализа обслуживает письменную речь. Во время работы искусственного звукового анализа выполняются три главные интеллектуальные операции:

1. Операция выяснения присутствия или отсутствия звуков в слове.
2. Операция по определению расположения звуков в слове.
3. Операция по определению прямой последовательности и количества звуков в слове [9].

В своих работах Л.А. Пиотровская указывает, что термин «фонематический слух» весьма схож по своему значению с термином «фонематическое восприятие». Именно по этой причине в большинстве случаев применяется данный термин, потому что именно данный термин охватывает и дифференциацию фонем, и фонематический анализ, синтез и представления, говоря другими словами всё то, что входит в структуру фонематического восприятия. В научной литературе не часто можно

встретить термин фонематический синтез, как правило, используется именно термин «фонематический анализ» [41].

Присутствие первичного фонематического слуха хватает для повседневного общения, однако, его не достаточно для усвоения навыков письма и чтения.

Такие учёные как А.Н. Гвоздев, Р.Е. Левина и Н.Х. Швачкин выяснили, что требуется формирование и развитие более высоких форм фонематического слуха, при которых обучающиеся оказываются в состоянии разделять слова на звуки, определять порядок звуков в слове, говоря другими словами выполнять звуковой анализ слова. Уже на базе фонематического восприятия и фонематического анализа происходит развитие фонематических представлений [12].

Фонематические представления – это умение конструировать слова с определённым звуком (в начале, в середине, в конце слова) [16; 31; 52].

Т.С. Гусевой, В.В. Мурзаковой проведен анализ исследований известных психологов о фонематическом компоненте речи, который позволил выделить следующие моменты:

1. На уровне последовательности восприятия и порождения речевого высказывания в качестве единицы кодирования выступает слово, причем не как семантическая единица, а как фонетическое слово.

2. Речевое высказывание подчиняется грамматическому плану и включает фазу сравнения моторного выхода со звуковым планом (Дж. Миллер и Н. Хомский). При этом модель Н. Хомского включает фонологический компонент, распадающийся на морфологический (задающий морфологическую структуру слов) и фонетический (задающий реальное звучание слов) субкомпоненты [4].

3. Схема порождения и восприятия высказывания содержит фонетический и фонологический блоки (Ф. Либерман, Дж. Миллер, К. Стивенс, Д. Уорт, М. Халле, Н. Хомский) [19].

В формировании и развитии фонематических операций участвуют два взаимосвязанных процесса: развитие звукопроизношения и развитие восприятия речевых звуков. Утверждение Е.А. Воронич, Т.И. Юрченко о том, что правильное звукопроизношение является не только чистым выговариванием ребенком каждого звука речи, но и овладением им закономерностями сочетания этих звуков в слогах и словах. Овладение этим сложным процессом происходит двумя путями: информальным – на основе подражания речи окружающих людей и формальным – в результате специальных тренировок [8].

Формирование и развитие речевой сферы происходит постепенно.

По утверждению ученых, новорожденный не обладает способностью к пониманию речи и выделению звуков среди потока фонем. Речь для него является всего лишь слуховым образом совокупности совершенно непонятных звуков. Лишь в онтогенезе у него формируются все фонематические процессы, развитие которых начинается с акустической дифференцировки звуков, затем включается артикуляция и, наконец, процесс дифференцировки фонем завершается артикуляторно-акустическим различением [14].

А.Р. Лурия полагает, что фонематический слух выступает способностью обобщать разные звуки в отдельные группы, пользуясь существенными и игнорируя случайные признаки звука [32].

М.Ф. Фомичева называет фонематический слух способностью слышать и определять каждый отдельный звук среди других звуков слова [40].

Формирование нормального звукопроизношения, по мнению Л.В. Лопатиной, Л.Ф. Спириной, находится в зависимости от уровня развития фонематических процессов, среди которых фонематическое восприятие, способность к фонематическому анализу и синтезу, фонематические представления [31, с. 52].

Научные труды Г.М. Ляминой и В.Н. Черняковой указывают на то, что первые признаки развития речи наблюдаются с первых минут жизни ребёнка,

во время плача. В целом плач и крик на самых ранних периодах подготавливают к дальнейшему развитию всю речевую систему. Дети тренируют таким образом дыхательную систему, голосовые связки и так далее. Крик, плач, хныканье, различные произвольные звуки, всё это предшественники речи. Родители могут понять, что чувствует ребёнок и что он хочет по интонации его плача и крика. В целом, плач и крик нельзя назвать речью, но, тем не менее, они важны, так как позволяют формировать тонкие движения трёх отделов речевого аппарата: дыхательного, голосового и артикуляционного [33; 50].

Е.Ф. Архипова указывает, что верное восприятие речевых звуков, фонемного состава слов происходит не сразу, а это результат поэтапного и планомерного развития. Также автор указывает, что в процессе речевого онтогенеза у детей, вначале происходит развитие фонематического слуха, который даёт возможность слышать и различать фонемы языка. Так же развивается и фонетический слух, осуществляющий слежение за непрерывным потоком слогов. Автор отмечает: «Поскольку фонемы реализовываются в произносительных вариантах – звуках, немаловажно, чтобы эти звуки произносились нормировано, иначе их трудно распознавать слушающим. Непривычное произношение расценивается фонетическим слухом как неправильное» [3].

По мнению О.Е. Поповой, Е.А. Татаринцевой, ведущая роль в исследуемом процессе принадлежит слуху. Слуховой анализатор начинает функционировать уже с первых часов жизни младенца. Необходимо различать биологический слух, как возможность слышать в целом, от фонематического слуха, имеющегося только у человека, как способность различать фонемы, понимать смысл речи [42].

С точки зрения Л.Е. Журовой, Д.Б. Эльконина, формирование фонематических функций начинается с первых голосовых проявлений, которыми являются крик и лепет. Физические раздражители среды (голод, боль) возбуждают дыхательные и фонационные подкорковые структуры

мозга младенца, в результате этого образуются первые крики. Это эмоционально-рефлекторные, еще не расчлененные, неустойчивые звукокомплексы. Понимание речи окружающих развивается у ребенка по закономерностям образования условных рефлексов. К концу первого года жизни ребенка вследствие многократного слышания определенного звукосочетания и одновременного зрительного восприятия конкретного предмета в коре головного мозга образуется условная связь между слуховым и зрительным возбуждениями. С момента образования условной связи данное звукосочетание будет вызывать в коре головного мозга образ воспринятого предмета, а предмет в свою очередь – образ звукосочетания. Формирование условных связей звукосочетаний с предметами зависит от приобретаемого опыта [20].

Таким образом, впервые ребенок осознает речь окружающих из-за действия закона образования условных рефлексов, вырабатывающихся тогда, когда ребенок неоднократно, одновременно на первом году зрительно воспринимает какой-то предмет. Также его звуковое обозначение. Из этого следует, что при параллельном восприятии слуховых и зрительных возбуждений в коре головного мозга формируются условные связи. С этого момента звуковое сочетание будет создавать зрительный образ определенного предмета и наоборот. На самом раннем этапе развития ребенок воспринимает слова как единый, нерасчленимый звуковой комплекс, имеющий определенную ритмико-мелодическую структуру. К концу второго месяца жизни ребенок улавливает направление звучания, поворачивает голову в сторону говорящего, следит за ним глазами. В период появления лепета, с пятого месяца жизни ребенок пытается подражать видимой артикуляции губ взрослого.

Многократное повторение какого-то определенного движения способствует закреплению двигательного навыка артикулирования. Поначалу ребенок подражает тем звукам, артикуляцию которых хорошо видит. В начале этого периода широко используется зрение (ребенок иногда

ощупывает губы говорящего), позже звуки в основном повторяются по слуху. Постепенно путем подражания ребенком перенимаются все оттенки звучащей речи: не только звуки, но и тон, ритм, темп, мелодика, интонация [23].

Значение периода «крик и лепет» заключается в том, что в процессе произнесения звуков совершенствуется слуховое восприятие и артикуляционный аппарат. Это ведет к возможности подражания звукам, которые ребенок слышит в речи взрослых. По мнению Н.Х. Швачкина со временем лепет полностью исчезает потому, что для него нет подкрепления в речи окружающих и потому, что в лепете нет социальной значимости вторых сигналов. Усвоение звуковой стороны речи начинается с этапа, когда речь начинает служить средством общения. С одной стороны, это – понимание ребенком слов, обращенных к нему, с другой – первые самостоятельно произносимые слова.

Способность к пониманию на раннем этапе жизни ребенка слов и даже инструкций, произносимых взрослыми, основывается не на восприятии фонематического состава, а на улавливании общей ритмико-мелодической структуры слова. Только на следующем этапе возникает понимание слов на основе собственно языковых средств, т. е. на основе значения, связанного с определенным звуковым составом.

Этап, во время которого понимание речи основывается не на восприятии фонем, Н.Х. Швачкин обозначил периодом дофонемного развития речи. Следующий этап, на котором в понимании речи все большее значение приобретает восприятие фонем, он обозначил периодом фонемной речи.

Вопрос овладения детьми полноценной речью фундаментально разработан А.Н. Гвоздевым. Ученый считал, что слуховые представления приобретают достаточное развитие у ребенка к 2 годам, когда ребенок не только слышит, но отличает на слух все звуки речи, на этой почве им

делается вывод, что к двум годам фонематический слух детей достигает высокой степени сформированности [16].

С.Е. Окунева упоминает о том, что у детей дифференциация звуков начинается в основном с их акустического различия, затем подключается артикуляция и далее процесс дифференциации согласных звуков вновь завершается акустическим различием. Примерно к началу третьего года жизни дети распознают все тонкости родного языка, различают слова – квазиомонимы, отличающиеся всего одной фонемой. Так развивается фонематический слух – способность к восприятию звуков речи. Формирование фонемного анализа невозможно без достаточного развития фонематического восприятия. В процессе онтогенеза навыки фонемного анализа развиваются постепенно. Простые его формы возникают спонтанно с четырех-пятилетнего возраста в процессе развития устной речи [28].

Сложные же формы фонемного анализа формируются только в процессе специального обучения, при обучении грамоте [38]. К пяти годам ребенок с нормой речевого развития умеет дифференцировать все звуки, т. е. фонематическое восприятие у него сформировано. К этому же времени заканчивается формирование правильного звукопроизношения. На шестом году жизни фонематическое развитие совершенствуется: ребенок узнает звук в потоке речи, может подобрать слово на заданный звук, различает понижение или повышение громкости речи, ускорение или замедление темпа речи.

Проблема осознания и моделирования детьми языковой действительности стала предметом изучения как в зарубежной, так и отечественной науке, эта проблема имеет междисциплинарный характер и изучалась в рамках лингвистики, когнитивной лингвистики и психологии, нейропсихологии, педагогики и собственно, логопедии. Все эти исследования позволили выявить некоторые механизмы и особенности развития языкового анализа и синтеза в онтогенезе.

Учеными было рассмотрено соотношение всех языковых единиц в лингвистическом аспекте, были изучены взаимосвязи когнитивного и речевого развития, а также возрастные закономерности выделения и овладения отдельными языковыми единицами [15].

По мнению Н.И. Жинкина и Л.С. Выготского, язык как явление психолингвистики представляет собой очень сложную знаковую систему, реализуемую через звук, то есть, речь. Речь – это одна высших психических функций человека. С.Л. Рубинштейном, А.Р. Лурией было выявлено, что все высшие психические функции формируются поэтапно, при этом ранее сформированные функции представляют собой базис для формирования последующих. С этой точки зрения базисом речи являются память, восприятие, внимание и, главным образом мышление. На этом положении базируется теория развития детской речи, предложенная Ф.А. Сохиным, О.С. Ушаковой [23].

Данные исследователи рассмотрели взаимосвязь речевого и умственного развития в дошкольном возрасте, определив, что начальный этап овладения речью базируется на развитии наглядно-действенного и наглядно-образного мышления. Далее уже формируется словесно-логическое мышление, которое отражает единство развития речи и мышления, его формой выступает связная, оформленная речь в устной коммуникации и связный текст в письме. Таким образом, речь обретает еще одну функцию – интеллектуальную, по уровню развития которой можно судить об уровне развития мышления в целом.

Как свидетельствуют наблюдения и исследования Л.С. Выготского, Ф.А. Сохина, О.С. Ушаковой, если в самом раннем детстве, когда многие когнитивные функции ребенка находятся в еще недоразвитом состоянии, он овладевает языком путем подражания взрослым, интуитивно, младенец пытается воспроизвести какие-то звуки, коммуницируя с матерью и обращая на себя ее внимание. Однако, по мере созревания высших психических функций, ребенок начинает осознавать элементарные языковые явления,

видеть определенные связи и закономерности, например, устанавливать связь между определенной звуковой комбинацией (то есть, словом) и предметом, действием, явлением, существом [43].

При этом выявлено, что дети старшего дошкольного возраста могут разложить сложные языковые единицы на простые, а именно: выделить в предложении количество слов, разделить слово на слоги, а слоги разложить на отдельные фонемы. Все исследователи, занимавшиеся данным вопросом, едины во мнении, это возможность осознания детьми названных сторон языка, очень важна для последующего речевого и интеллектуального развития детей. Например, Р.Е. Левина, говоря о роли языковой аналитико-синтетической деятельности для последующего обучения грамоте, писала следующее: «ребенок должен в группе объектов увидеть, прежде всего, общее, на фоне этого общего выделить различное и уловить закономерность, которой подчиняется это различное» [5].

В логопедической теории и практике выявлено значение различных компонентов языкового анализа и синтеза в формировании таких речевых патологий как дисграфия (нарушения письма) и дислексии (нарушения чтения). Р.И. Лалаева указывает, что несформированность языкового анализа и синтеза является основной причиной акустической дисграфии и фонетической дислексии, при этом исследователь также видит связь языкового анализа и синтеза с общим уровнем интеллектуального развития, так как эти операции требуют «особенно высокого уровня аналитико-синтетической деятельности» [3].

Такие исследователи онтогенеза детской речи, как Е.Н. Винарская, И.М. Кольцова, М.И. Лисина и некоторые другие, подчеркивают, что на каждом этапе развития на становление речи влияют определенные и конкретные когнитивные факторы. Исследователь детской речи С.Н. Цейтлин показала, что дети способны усвоить план содержания морфологических категорий только тогда, когда их когнитивное развитие достигнет определенного уровня, поэтому, например, дети с ЗПР и

умственной отсталостью не могу усвоить изменения словоформ в зависимости от морфологических классов [6]. Это же в более сглаженной форме может проявляться у детей с речевыми проблемами.

Авторы нейропсихологических исследований, например, Т.В. Ахутина, Н.В. Разживина, Л.С. Цветкова, А.Н. Корнев, показали, что языковые способности связаны не только с уже рассмотренными хорошо известными ментальными функциями, но с менее исследованными функциями контроля и планирования, дети с речевыми нарушениями хуже перерабатывают информацию с разной модальностью.

Отечественные психологи, сторонники деятельного подхода считают, что любые функции и умения формируются только в деятельности. А.А. Леонтьев с этой точки зрения рассматривал речь как вид деятельности, она обладает той же структурой и составляющими, как и любая другая деятельность. Языковой анализ и синтез в речи возникает и развивается у ребенка в онтогенезе тогда, когда возникает необходимость овладения более сложными языковыми формами – речью и письмом, так как в повседневной деятельности операции анализа и синтеза, задействованные в говорении, доведены до автоматизма, и ребенок не задумывается, из чего состоят слова и предложения, что такое звуки и т.д., так как у него не возникает в этом необходимости. Как отмечает С.Н. Цейтлин, способность к анализу языковой действительности является результатом «сформировавшейся металингвистической способности, т.е. способности к анализу языковых фактов, которая выработалась как следствие достаточно длительной практики скорее чтения и письма, чем говорения и восприятия речи» [6].

Однако сформированность звукового анализа и синтеза определяет степень зрелости метаязыковых способностей. Если говорить о звуковой стороне речи, то ребенок должен научиться не только правильно произносить все звуки родного языка, но и воспринимать их в соответствии с языковыми нормами, этот процесс является двухсторонним.

Способность к языковому анализу означает, что ребенок способен правильно воспринимать последовательность единиц языка – звуков, морфем, слов, предложений. Сначала ребенок усваивает линейные языковые единицы, к которым относятся звуки, слоги, слова и предложения, а вот усвоение нелинейных звуковых единиц, к которым относятся ударение и интонация, происходит несколько позже.

Таким образом, структура фонематического восприятия является залогом чёткого произнесения звуков, усвоения правильной слоговой структуры слова и основой овладения грамматическим строем языка. Формирование аналитико-синтетической деятельности в онтогенезе представляет собой поэтапное и последовательное усвоение навыков, умений, стратегий, определенных речевых схем на основе представлений о единицах языка и правилах их функционирования.

## **1.2. Психолого-педагогические особенности дошкольников с дизартрией**

Речевые нарушения весьма разнообразны. Речевые нарушения могут значительно друг от друга отличаться по ряду конкретных признаков. Термином «дизартрия» в логопедических исследованиях обычно обозначается расстройство речи, которое характеризуется нарушением произносительной стороны речи. Это, в свою очередь, нарушение произношения звуков, а также нарушения просодики – то есть, тембра, интонации, высоты голоса, а также несоблюдение ударений и пауз [18].

У обучающихся с дизартрией также имеются свои отличительные особенности. По этой причине необходимо обязательно знать и понимать с какой определённой группой обучающихся намечается проводить работу, и как характеризуется данный дефект. В своих научных трудах О.В. Правдина говорит, что дизартрия – это нарушение произносительной стороны речи,

возникшие вследствие недостаточной иннервации мышц речевого аппарата [21].

Е.Ф. Архипова даёт термину дизартрия следующие определение – это нарушение координации процесса речи, которое возникает из-за нарушений моторного анализатора и эфферентной системы. Стоит отметить, что подобные нарушения сказываются не только на звукопроизношении, но и на способности членения речи в целом [1].

Такая патология как дизартрия появляется при органическом поражении центральной нервной системы. Возникает данное нарушения либо в перинатальном периоде, либо натальном, либо в постнатальном периоде. Вызывают данное состояния различные неблагоприятные факторы, которые воздействуют на детский организм в один из перечисленных периодов. Чаще всего неблагоприятные факторы действуют на детский организм именно во внутриутробный период. Во внутриутробном (перинатальном) периоде на организм могут негативно воздействовать различные интоксикации, могут воздействовать перенесённые матерью инфекции (грипп, корь и так далее), также может воздействовать токсикоз и так далее. Во время родов, частым неблагоприятным фактором, приводящим к дизартрии, является гипоксия (кислородное голодание). Не редко, когда у детей с дизартрией в анамнезе указано про недоношенность плода. Ещё одной из причин, приводящих к дизартрии, можно назвать несовместимость матери и ребёнка по резус-фактору. Перенесенные инфекционные заболевания нервной системы в первые годы жизни ребенка также могут стать причиной появления такой патологии как дизартрия [1].

Таким образом, ведущим речевым дефектом при дизартрии является фонетическое расстройство: дефекты произношения (искажения звуков).

В зависимости от локализации поражения клинические проявления дизартрии, клинические проявления дизартрии будут неодинаковыми [6]. В современной литературе большинство исследователей выделяют следующие

формы дизартрии: корковая дизартрии; подкорковая дизартрия; мозжечковая дизартрия; бульбарная дизартрии; псевдобульбарная дизартрия.

Главными признаками нарушенного произношения у детей с дизартрией являются смазанность, размытость и нечеткость артикуляции. При дизартрии происходит нарушение передачи импульсов от коры головного мозга к ядрам черепно-мозговых нервов.

Таким образом, к дыхательным, голосовым, а также к артикуляционным мышцам не могут поступать нервные импульсы, в связи с чем, нарушаются функции черепно-мозговых нервов, которые отвечают за речь. В результате поражения тройничного нерва появляются трудности при открывании и закрывании полости рта, при жевании, глотании, и отчасти, во время движения нижней челюстью.

В условиях, когда поражается лицевой нерв, отмечается анемичность мускулатуры и маскообразное лицо. Для ребёнка составляет трудность зажмурить глаза, нахмурить брови, а также надуть щёки. Вследствие поражения подъязычного нерва, у ребёнка остро сужается подвижность языка, в результате чего затруднительно удерживать язык в заданном положении. По причине поражения языкоглоточного нерва, у ребёнка появляется носовой оттенок голоса. Происходит снижение глоточного рефлекса, а также отклонение маленького язычка в сторону. Поражение блуждающего нерва, в свою очередь, нарушает полноценную работу мышц гортани и глотки, вследствие чего нарушается функция дыхания [24].

Для этих воспитанников характерны двугубные, межзубные, боковые и горловые искажения звуков; свистящие и шипящие сигматизмы.

Таким образом, дизартрия имеет сложный патогенез, который приводит не только к нарушению звукопроизношения, но и нарушению артикуляторной моторики в виде изменения тонуса артикуляционных мышц, ограничения объема их произвольных движений, нарушению дыхания, расстройства голосообразования.

У обучающихся с дизартрией есть ряд специфических особенностей, считаем необходимым представить их. Таким детям свойственен повышенный мышечный тонус мышц артикуляционного аппарата, у таких детей наблюдаются нарушения произвольных движений, также у них весьма часто присутствуют синкинезии (содружественные движения). У детей с дизартрией ярко отмечается нарушения в просодике. Так у таких детей нарушено речевое дыхание, не сформирована воздушная струя, страдает интонационно-мелодическая сторона речи, присутствует саливация (слюноотделение), происходит снижение объема и силы движений мышц речевого аппарата. Что касается голоса, то, как правило, их голос слабый и глухой. Таким детям трудно произносить сложные звуки, такие как [Р], [Л], [Ц], [Ч] и так далее [44].

При некоторых формах дизартрии может быть нарушения в произношении даже гласных звуков. Изучением особенностей детей с дизартрией занимались такие исследователи, как Л.О. Бадалян, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева и многие другие. Проведя анализ их работ, можно сделать вывод, что для всех обучающихся данной категории свойственны двигательные нарушения, которые наблюдаются в виде проблем в усвоении навыков самостоятельного сидения, ползание, более позднего начала хождения, по сравнению с нейротипичными (нормально развивающимися) сверстниками [45].

Наблюдаются у таких детей и проблемы в развитии мелкой моторики. У таких детей позже формируется «пинцетный» захват, им трудно брать предметы в свои руки и проводить с этими предметами манипуляции. Помимо моторного развития, страдает у детей этой категории и эмоционально-волевая сфера.

У таких детей наблюдается достаточно частая смена настроения. Им свойственна повышенная тревожность. У них может нарушаться социальная адаптация и так далее. Часто такие дети могут иметь проблемы в питании, у детей не редко наблюдаются нарушения желудочно-кишечного тракта.

Помимо всего прочего таким детям свойственно быстрое утомление, на занятиях в детском саду и в начальной школе такие дети не могут полноценно работать отведённое для занятия время [12].

В связи с проблемами в моторном развитии, такие дети зачастую не любят рисовать, не любят заниматься лепкой, собиранием мозаики и так далее. Это в свою очередь приводит к тому, что в начальной школе добавляются проблемы в письменной речи. Также стоит отметить, что такие дети легко отвлекаются, у них наблюдается недостаточная устойчивость внимания, снижена вербальная память и так далее.

Важнейшим отличием обучающихся с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии от сверстников является то, что обучающиеся с дизартрией имеют заметные отклонения в работе высших психических функций. Эти отклонения проявляются в снижении памяти и внимания. Таким детям тяжело концентрироваться продолжительное время на каком-либо предмете. Дети часто отвлекаются и не могут сосредоточиться на задании педагога [15].

Характер выполнения упражнений на зрительную память у обучающихся с легкой формой дизартрии аналогичен переключаемости внимания. У детей помимо прочего снижен объём слухоречевой памяти и наблюдается торможение мыслительных процессов. Такие нарушения зависят от недостаточной подвижности основных нервных процессов в коре больших полушарий головного мозга, от затруднения выработки условных рефлексов, и, в какой-то степени, от нарушения фонематического слуха, возникшего вследствие недоразвития звукопроизношения [20].

Такие дети гораздо быстрее устают в сравнении с их сверстниками, к окончанию занятия работоспособность таких обучающихся резко снижается. Можно утверждать, что такое речевое нарушение как дизартрия характеризуется проблемами в произносительной стороне речи, которые обусловлены недостаточной иннервацией мышц артикуляционного аппарата. Недостаточная иннервация мышц артикуляционного аппарата, в свою

очередь, возникает при органическом поражении центральной нервной системы в перинатальном, натальном либо постнатальном периоде [18].

Такая патология как дизартрия может сочетаться с различными нарушениями (с нарушениями зрения, опорно-двигательного аппарата, умственной отсталостью и так далее), однако детям этой категории свойственны отличительные особенности: нарушения в моторном и двигательном развитии, нарушения в эмоционально-волевой сфере, повышенная утомляемость и так далее.

У обучающихся данной категории из-за ряда причин могут возникать недостатки отдельных видов восприятия, к примеру: не редко присутствуют нарушения или зрительного или пространственного восприятия. Иногда таким детям свойственны проблемы в дифференциации цветов, дети могут путать например серый и коричневый цвет. Иногда можно наблюдать, что дети не видят наложенные друг на друга контуры предметов, либо перечеркнутые контурные картинки [44].

Нарушения в развитии пространственного восприятия может проявляться в незнании схемы собственного тела, также дети могут путать правую и левую сторону (в трёхлетнем возрасте) и так далее. К пятилетнему возрасту дети могут неправильно оречевлять понятия «справа», «слева». Также у таких детей может наблюдаться не сформированность схемы лица. Нарушения пространственного восприятия могут проявляться в том, что у детей происходит выпадение левой, либо правой стороны поля зрения.

Описанные выше сложности в формировании зрительного и пространственного восприятия сказываются и на развитии речевой сферы обучающихся. В тех случаях, когда у детей нарушено зрительное восприятие, у них может наблюдаться бедность и не развитость словаря имён существительных или имён прилагательных. В случаях, когда нарушено пространственное восприятие у детей наблюдается нарушение пространственной лексики (дети путают понятия вверху, внизу, спереди, сзади и так далее). Ещё при нарушении пространственного восприятия может

нарушаться употребление пространственных предлогов (над, из-под). Данные нарушения сказываются на выстраивании логико-грамматических конструкций языка [24].

Практически у всех обучающихся с дизартрией наблюдаются нарушения во внимании. Таким детям свойственно нарушение памяти и сниженное развитие вербального запоминания. Также весьма часто у таких детей наблюдается нарушение в развитии моторной и двигательной памяти. Помимо прочего у таких детей часто наблюдается и нарушение зрительнопространственного восприятия.

Обучающиеся с дизартрией могут иметь нормальный уровень интеллектуального развития. У обучающихся, имеющих общее недоразвитие речи и дизартрию, могут наблюдаться вторичные снижения познавательной деятельности. В этих случаях вторичные нарушения познавательной деятельности достаточно легко преодолевается при помощи выстроенной коррекционной работы. Встречаются случаи, когда у обучающихся с дизартрией интеллектуальная сфера нарушена первично, например, в тех случаях, когда дизартрия наблюдается у детей с умственной отсталостью [7].

При дизартрии имеется склонность к утрате полученных речевых навыков, поэтому после окончания работы логопед возвращается к пройденному материалу не однократно. Для нарушений свистящих звуков у детей с дизартрией по данным исследователей характерна своя специфика, проявляющаяся и перечислить в чем кратко и обусловленная нарушениями иннервации речевого аппарата и несформированностью, как правило, фонематических процессов. Таким образом, дети с дизартрией отличаются не только особенностями речевого развития, но и специфическим развитием высших психических функций, эмоционально-волевой сферы. Такие дети моторно неловки, им трудно удерживать внимание на одном предмете длительное время, также наблюдаются трудности в восприятии и пространственной организации движений [5].

В работе логопедической с детьми с дизартрией необходимо включать не только артикуляционные упражнения на формирование правильных артикуляционных укладов звуков, находящихся на этапе постановки и автоматизации, но и упражнения, направленные на развитие общей моторики, высших психических функций детей (восприятия, памяти, внимания, мышления и др.) и эмоционально-волевой сферы, т. е. необходимо применять комплексный подход.

Так как для формирования навыка чтения важным является развитие фонематического восприятия, рассмотрим особенности фонематического восприятия у дошкольников с дизартрией.

### **1.3. Характеристика фонематических процессов у обучающихся старшего дошкольного возраста с дизартрией**

Хотя дизартрия в старшем дошкольном возрасте является довольно распространенным речевым нарушением и может быть компонентом системного нарушения речи – ОНР, проблема восприятия звучащей речи детьми-дизартиками изучена не достаточно подробно.

Для того, чтобы овладеть верным и правильным звукопроизношением, необходимо усвоить навык дифференциации речевых звуков. Для обучающихся имеющих псевдобульбарную дизартрию эти процессы даются тяжело. В своих работах А.Ф. Наточий говорит, что недифференцированность фонематического восприятия у них ярко проявляется в процессе различения акустически схожих речевых звуков. В случаях замен акустическая противопоставленность звуков является тем стимулом, который подталкивает обучающегося к развитию навыка произношения, к поиску верного артикуляторного уклада. При искажениях нарушенный звукозаменитель оказывается акустически схожим к слуховому образу нормативного звука. В итоге у обучающихся с псевдобульбарной

дизартрией наблюдаются значительные проблемы дифференциации на слух верного и искаженного звука [37].

Возможности различения правильно и неправильно произносимого звука определяются условиями распознавания, фонетическим положением звука в слого и слове, а также характером нарушения произношения. Кроме того, важную роль играет работа артикуляционного аппарата. У дошкольников с дизартрией часто нарушено речевая моторика, и это также является фактором развития фонетико-фонематического недоразвития речи. Т.Л. Морова считает, что речедвигательный анализатор в этом случае даже тормозит процесс развития фонематического восприятия, так как формируются вторичные отклонения в фонематическом слухе и восприятии. Этот процесс взаимообратный – ребенок с дизартрией неправильно произносит звук, так как он не может в полной мере воспринимать его на слух, у него закрепляется неправильное произношение, и оно влияет на фонематическое восприятие, так как ребенок начинает воспринимать искаженный звук и различать его по своему произношению и двигательной сенсорике [35].

А.Р. Ставриецкая считает, что формированию ФФН при дизартрии способствуют следующие взаимосвязанные факторы:

- трудности в анализе произношения нарушенных звуков;
- в случае сформированной артикуляции – неразличение звуков, связанных с различными фонетическими группами;
- невозможность определить наличие и последовательность звуков в слове [47].

Нарушения фонематического восприятия обычно становятся заметными в возрасте 4-6 лет. В этом случае различение на слух ребенком между некоторыми фонемами или их группами остается затруднительным в течение длительного времени. Как правило, проводится различие между фонемами, которые минимально отличаются друг от друга (так называемые оппозиционные фонемы): наличием или отсутствием голоса (звонкие и

глухие), мягкостью или твердостью произношения и т. д. Чаще всего этот недостаток является следствием нарушения взаимодействия слухового и моторного анализаторов.

Т.Р. Павлова отмечает, что фонематическое недоразвитие проявляется в следующем:

1) нечеткость различения и распознавания фонематических рядов, похожих по звуковой структуре (слова, семантические комбинации, серии слогов);

2) незавершенность процесса дифференциации звуков, различающихся тонкими акустическими или артикуляционными особенностями. Сама природа отклонений в произношении и использования звуков в речи детьми свидетельствует о недостаточной полноте их фонемного восприятия. Эта недостаточность также проявляется в выполнении специальных заданий по различению звуков. Таким образом, дети испытывают трудности, когда им предлагают внимательно слушать и поднимать руки в момент произнесения звука или слога.

Не меньшие трудности возникают при повторении слогов с парными звуками у логопеда (например: [ПА] – [БА], [БА] – [ПА]), с самостоятельным выбором слов, начинающихся с любого конкретного звука, при выделении звука с которого начинается слово. Большинству детей сложно выбрать картинку для данного звука. Трудности наблюдаются при различении слов, которые похожи по слоговой структуре («стакан – скатан»).

Наибольшие трудности вызваны задачей различения квазиомонимов, различающихся только одним звуком («дачка – тачка», «крыша – крыса»). На отсутствие слухового восприятия указывают неподготовленность к элементарным формам анализа и синтеза звука и трудности детей в анализе звукового состава речи [40]. Степень развития фонематического слуха детей оказывает влияние на усвоение звукового анализа.

Л.Б. Веревкина в фонетико-фонематическом недоразвитии детей выявляют несколько состояний:

- сложности при анализе нарушенных в произнесении звуков;
- при сформированной артикуляции не различение звуков, которые относятся к различным фонетическим группам;
- неспособность выделить наличие и последовательность звуков в слове [11].

М.И. Бекирова отмечает, что состояние звукопроизношения детей с псевдобульбарной дизартрией отличается рядом особенностей:

- отсутствие в речи каких-либо звуков и замена их;
- замены группы звуков диффузной артикуляцией;
- нестойкое употребление звуков в речи;
- искажённое произношение одного или нескольких звуков [6].

Л.А. Дембицкая, Н.М. Фатеева делают вывод, что характер дефектного произношения звуков у детей с псевдобульбарной дизартрией дает указание на низкий уровень сформированности фонематического восприятия. У них возникают сложности, когда им предлагается, внимательно послушав, поднять руку в момент произнесения какого-либо звука или слога. Такие же сложности проявляются при повторении за педагогов слогов с парными звуками, при самостоятельном подборе слов, которые начинаются на определённый звук, при определении начального звука в слове, при выборе картинок на заданный звук [21].

М.Н. Чукаева подчеркивают, что несформированное фонематическое восприятие у детей рассматриваемой категории выражается в:

- нечётком различении на слух фонем в своей и речи других;
- неподготовленности к простым формам звукового анализа и синтеза;
- трудностях при анализе звукового состава речи. Недостаточность развития фонематического слуха и восприятия у детей с псевдобульбарной дизартрией способствуют появлениям:
- общей смазанности речи;
- нечёткой дикции;

- некоторой задержки в формировании словаря и грамматического строя речи;
- ошибок в слоговой структуре слова, ошибок в звуконаполняемости [51].

Несформированность фонематического восприятия служит причиной того, что дети с фонетико-фонематическим недоразвитием, имеющие в структуре речевого дефекта расстройство звукопроизношения, сопровождающиеся нарушениями или искажениями процесса фонемообразования, оказываются слабо подготовленными к качественному освоению языковых компонентов устной и письменной речи. Они сталкиваются с многочисленными трудностями как в процессе становления звукопроизношения, так и в процессе звукового анализа и овладения грамотой. Это обусловлено тем, что лишь при достижении определенного уровня фонематического восприятия возможно полноценное овладение звуковым анализом и синтезом, а впоследствии – навыками чтения и письма.

Без специальной коррекционной работы дети не смогут научиться отличать и узнавать фонемы на слух, анализировать звуко-слоговой состав слов, что ведет к возникновению устойчивых ошибок при овладении письмом.

А.О. Наливайко, Л.И. Талочерова выделяли такие особенности при фонематическом недоразвитии речи, как недифференцированное произношение групп или пар звуков; нестойкое употребление звуков в речи; замены звуков более простыми по артикуляции; смешение звуков в речи.

Е.Л. Горбенко отмечает, что у детей с псевдобульбарной дизартрией часто присутствует определенная зависимость между количеством нарушенных звуков в речи и уровнем развития фонематического восприятия, т. е. чем хуже развито фонематическое восприятие, тем большее количество звуков не сформировано. Однако это не является исключительной закономерностью в речевом развитии детей со стертой дизартрией [17].

Операции выполнения сложных форм фонемного анализа, как правило, не доступны детям с псевдобульбарной дизартрией, так же им не доступен процесс соединения звуков в целое слово, т. е. звуковой синтез. В исследованиях, посвященных проблеме речевых нарушений (Е.В. Здор, Р.Е. Левина, А.Ю. Чистобаева) отмечается, что фонематические нарушения у дошкольников являются распространенными и имеют стойкий характер. Большинство детей с псевдобульбарной дизартрией, поступающих в школу, не владеют умением производить звуковой анализ слова, расчленять слово на составляющие его звуки и устанавливать порядок звуков в слове. Эти действия приходится специально формировать [24; 31].

Таким образом, в речи ребенка с дизартрией отмечаются трудности процесса формирования звуков, отличающихся тонкими артикуляционными или акустическими признаками, незаконченность процессов формирования артикулирования и восприятия звуков, отличающихся тонкими акустико-артикуляционными признаками; нарушение звукопроизношения, проявляющееся в отсутствии, замене, смешении, нестойком употреблении, искаженном произношении звуков; сжатая артикуляция; общая смазанность речи, нечеткая дикция.

#### **1.4. Обзор методик по формированию фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией**

Вопросы методики логопедической работы с детьми с дизартрией разрабатывались такими учеными, как Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой, О.В. Правдиной, Т.В. Тумановой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной и другими. Развитие звукопроизношения у детей с дизартрией отстает от нормативных возрастных показателей, у них проявляется недостаточность мыслительных операций, страдает формирование умений и навыков правильного произношения звуков речи. Коррекционно-логопедическая работа с детьми с дизартрией основывается на знании структуры речевого дефекта при разных

формах дизартрии, на знании механизмов нарушения всех видов моторики, учитывает личностные особенности детей. Особое внимание уделяется уровню сформированности лексико-грамматического строя речи [49].

Г.А. Каше говорит о том, что своевременное выявление детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи и проведение с ними логопедических занятий в старшем дошкольном возрасте позволяет предотвратить неуспеваемость многих школьников.

Для этого она рекомендует формировать фонемы как смыслоразличительные единицы языка. Для решения этой задачи она предлагает несколько этапов работы:

- формирование произносительной стороны речи;
- формирование фонематического слуха;
- развитие анализа и синтеза звукового состава слова.

Г.А. Каше обращает внимание на развитие у детей слухового восприятия звуков и подготовке моторики артикуляционного аппарата к постановке звуков. На этапе постановки звуков внимание ребят постоянно фиксируется на звучании. Дифференциация звуков начинается, как только дети научились неискаженно артикулировать какой либо звук.

Выделяется два этапа дифференциации звуков:

- 1) сравнение звука на слух с любыми звуками речи (для сравнения выбираются звуки, отличающиеся от изучаемого каким либо одним признаком, так, например, звук с можно сравнить со звуками з, ц, ш);
- 2) дифференциация звуков в произношении [48].

Такая последовательность работы помогает достаточно рано включать упражнения по различению звуков на слух, что, сначала способствует появлению в речи детей до сих пор отсутствующих звуков, а потом достаточно облегчает дифференцировку звуков в произношении. Работа по развитию звукового анализа начинается с подготовительного этапа, в задачи которого входит:

- выделение первого ударного гласного;

– выделение согласного из обратного слога и определение последнего согласного в словах;

– выделение гласного из положения после согласного, анализ прямого слога.

На этом подготовительный этап заканчивается, и детям становится доступным анализ односложных слов. После этой подготовки ребята знакомятся с членением слов на слоги. Дошкольники уже могут перейти к полному звукослоговому анализу слов типа суп или зубы. На этом этапе обучения в качестве зрительной опоры дается схема слова, которая зарисована на доске или выложенная из полосок бумаги [14]. Разработанная ею последовательность проработки звуков не дает возможности быстро сформировать фонему.

В методике Т.Б. Филичевой также, как и в методике Г.А. Каше, основными задачами предупреждения нарушения письма являются:

- формирование звукопроизношения;
- развитие фонематического слуха;
- формирование навыков звукового анализа и синтеза.

Логопедическая работа начинается с уточнения артикуляции относительно сохранных звуков. Организационно занятия проводятся как фронтально со всей группой, так и индивидуально. Фронтальные занятия проводятся на протяжении всего года. На этих занятиях, прежде всего отрабатывается произношение гласных звуков: а, у, о, э, и. Затем отрабатывается произношение простых согласных: п, п', к, к', л, х, с, с', з, з' и вновь поставленных звуков: ц, т, б, б', д, д', г, г', ш, л, ж, р, р', ч, щ. Параллельно с упражнениями по автоматизации поставленных звуков вводятся упражнения на дифференциацию звуков по следующим признакам: глухие и звонкие (ф-в, с-з, п-б, т-д, к-г, ш-ж); свистящие и шипящие (с-ш, зж); фрикативные и аффрикаты (с-ц); плавные и вибранты (р-л, р' –л') мягкие и твердые (с-с', з-з' и др.).

Для развития внимания к звуковой стороне речи и развития слуховой памяти предлагаются упражнения, которые можно разделить на две группы.

1. Упражнения, направленные на восприятие речи (запоминание, воспринятых на слух рядов слов, специально подобранных инструкций и другого речевого материала).

2. Упражнения, направленные на восприятие лексического материала и на его воспроизведение (повторение воспринятых на слух слоговых рядов, рядов слов, предложений; заучивание наизусть различного речевого материала в связи с закреплением правильного звукопроизношения).

Постепенно, после того, как дети овладевают новыми звуками, их знакомят с изменением слов по родам, числам, падежам, времени действия. Например, при автоматизации звуков с, с', з, з' дети подбирают существительные к прилагательным (синий... самолет, синие... глаза, зеленый... кактус). Кроме этого, вводятся упражнения на составление и распространение предложений по вопросам, опорным словам, по демонстрации действий.

На каждом фронтальном занятии проводятся упражнения по подготовке детей к анализу звукового состава слова. Первоначальная подготовка к анализу включает в себя следующие разделы: 1) выделение первого ударного гласного звука (а, о, у, и) в начале слова; 2) выделение первого и последнего согласного звука в односложных словах (рот, лак); анализ и синтез обратного слога типа ак, уп, от; 3) выделение в слове ударного гласного из положения после согласного (ток, банк); 4) овладение звуковым анализом и синтезом прямых слогов типа са, а также односложных слов типа сук, сок, суп. Затем детей учат делить слово на слоги, используя на начальных этапах в качестве зрительной опоры схему. По мере обучения осуществляется переход к полному анализу и синтезу слов.

Параллельно детьми усваиваются термины «слог», «слово», «предложение», «гласный звук», «согласный звук», «твердый», «мягкий», «звонкий», «глухой» (согласные звуки) [45].

В методике же Н.А. Никашиной говорится о том, что:

– коррекция произношения должна проводиться одновременно с развитием звукового анализа, при этом необходимо рассредоточить во времени звуки, близкие по артикуляционным и акустическим признакам.

– закрепление в речи вновь поставленных звуков должно протекать на основе анализа и синтеза всего звукового состава слова и предложений, вместе с этим проводится работа по автоматизации этих звуков, то есть упражнения в правильном использовании поставленного звука в слогах, словах и фразах, при этом в речевом материале не должно быть звуков близких к изучаемому [46].

Таким образом, на сегодняшний день существуют различные методики для обследования фонематических процессов, а также методики формирования фонематического восприятия у детей с недостатками речи, при этом развитие фонематического восприятия неразрывно связано с формированием звукопроизношения и постановкой звуков.

## ГЛАВА II. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ

### 2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента

Практическая работа проводилась на базе Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение Детский сад №19 г. Красноярск, в ней приняли участие 10 старших дошкольников в возрасте 5-6 лет с диагнозом психолого-медико-педагогическая комиссия дизартрия.

Целью констатирующего эксперимента является: изучить уровень сформированности фонематическое восприятие у старших дошкольников с разными формами дизартрии.

Характеристика детей представлена в табл. 1. Приложения.

Результаты обследования фонематических процессов проходило по методическим рекомендациям Н.М. Трубниковой. После изучения состояния фонематических процессов был проведен качественный анализ полученных результатов.

#### 1. Анализ состояния фонематических процессов.

Цель: выявить состояние фонематического слуха и восприятия.

Методика состоит из девяти проб.

Материал и оборудование: речевой материал, предметные картинки, карточка с колокольчиком и свистком.

*Проба №1.* Оpozнание фонем.

Ребенку зачитывается инструкция:

Сейчас я буду произносить звуки.

а) подними руку, если услышишь гласный звук [О] среди других гласных.

Речевой материал: педагог медленно произносит гласные: а, у, о, е, э, я, о, ю, и.

б) хлопни в ладоши, если услышишь согласный звук [К] среди других согласных.

Речевой материал: педагог медленно произносит согласные: б, г, н, к, п, р, д, т, к, х, м.

*Проба №2.* Различение фонем, близких по способу и месту образования и акустическим признакам.

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

Ребенку зачитывается инструкция:

А) Сейчас я буду произносить разные звуки. Если услышишь звонкий звук, подними карточку с колокольчиком.

Речевой материал: б, т, п, д, к, г, х.

Б) Сейчас я буду произносить разные звуки. Если услышишь свистящий звук, подними карточку с рисунком свистка.

Речевой материал: с, щ, р, п, ш, з.

В) Сейчас я буду произносить звуки. Если услышишь звук «р», хлопни в ладоши.

Речевой материал: п, н, р, г, х, д.

*Проба №3.* Повторение за логопедом слогового ряда:

- а) со звонкими и глухими звуками;
- б) с шипящими и свистящими;
- в) с сонорами.

Инструкция: сейчас я буду произносить слоги. Повторяй их за мной.

Речевой материал:

- А) па, да, ра, ха, га, фа.
- Б) за – ша – ща –са – шы
- В) ра – на –ла – ры - ле

*Проба №4.* Выделение свистящего звука среди слогов.

Инструкция: сейчас я буду произносить слоги, подними руку, если услышишь слог со звуком [С].

Речевой материал: за – ша – са – ши - се

*Проба №5.* Выделение шипящего звука среди слов.

Инструкция: я сейчас буду произносить слоги, хлопни в ладоши, если услышишь слово со звуком [Ж].

Речевой материал: сы – ши – жи – щи - же

*Проба №6.* Придумывание слов со звуком [З].

Инструкция: придумай пять слов со звуком «з».

*Проба №7.* Определение наличия звука [Ш] в названии картинок.

Инструкция: я сейчас буду показывать картинки, выбери те, где в названиях предметов есть звук «ш».

Речевой материал: заяц, жук, карандаш, шарф, жираф, ящик, щука, колесо.

*Проба №8.* Определение места звука [Ч] в словах (начало, середина, конец).

Инструкция: я сейчас буду произносить слова. Определи, где в них звук «ч».

Речевой материал: чашка, мочалка, чаша, дочка, ночь.

*Проба №9.* Раскладывание картинок в 2 ряда: в первый со звуком [С], во второй со звуком [Ш].

Инструкция: я сейчас покажу картинки. Разложи их в 2 ряда – в первом должны быть предметы, где в названиях есть звук «с», во второй – звук «ш».

Речевой материал: шарик, стул, стол, шкаф, шапка, собака.

## **2. Обследование звукового анализа слова.**

Цель: выявить уровень развития фонематического анализа.

Материал и оборудование: речевой материал, предметные картинки.

*Проба № 1.* назвать ударный гласный звук.

Инструкция: я сейчас буду показывать картинки, назови слово и поставь ударение в нем.

Речевой материал: карандаш, кошка, стол, молоко.

*Проба № 2.* выделение последовательно каждого звука в словах.

Инструкция: я сейчас покажу картинки, произнеси слово по звукам.

Речевой материал: книга, дерево, рыба, дверь, машина.

*Пробы № 3 и № 4.* выделение согласного звука в начале и в конце слова.

Инструкция: я сейчас покажу картинки, назови в каждом слове первый звук и последний.

Речевой материал: стол, велосипед, диван, хлеб, гриб.

*Проба № 5.* Назвать согласный звук в середине слова.

Инструкция: я сейчас буду показывать картинки, назови согласный звук в середине слова.

Речевой материал: речка, кошка, лампа, санки.

*Проба № 6.* Назвать слова, в которых 3 звука, 4 звука, 5 звуков.

Инструкция: придумай слово из 3 звуков, из 4 звуков, из 5 звуков.

*Проба № 7.* Отобрать картинки, в названии которых 5 звуков и подобрать слово на заданный звук с указанием его места в слове.

Инструкция: я сейчас покажу картинки, выбери слово из 5 звуков. Выбери слово со звуком «б». Где этот звук в слове?

Речевой материал: жук, снег, мышка, хлеб.

*Проба № 8.* «Закончить слово» полостью.

Инструкция: я буду говорить начало слова, ты его закончишь.

Речевой материал: каран....., цвето....., корзино....., моло....., стуль.....

Характер оценивания всех заданий:

3 балла – задание выполнено.

2 балла – не выполняет 1-2 задания;

1 балл - не выполняет 3 и более задания

## 2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента

Рассмотрим сначала состояние фонематических процессов дошкольников с дизартрии (табл. 2 Приложения). Наглядно данные отображены на рис. 1. Приложения.

Из результатов, представленных в таблице 1 и рис. 1, можно сделать вывод, что фонематический слух в той или иной степени страдает у всех детей, средний балл выполнения проб колеблется от 2,1 до 2,6 %.

Рассмотрим выполнение всех проб.

Проба №1. Проба всеми детьми выполнена в полном объеме – средний балл выполнения пробы составил 3,0. Таким образом, эта проба выполнена на 100%. Дети хорошо различают гласные звуки и согласные звуки при произнесении их изолированно.

Проба №2. Различение фонем, близких по способу и месту образования и акустическим признакам: а) звонких и глухих; б) свистящих и шипящих; в) соноров. Проба без затруднений выполнена 5-ю детьми, то есть, это 50%. Не выполнили пробу на различение звонких/ глухих и свистящих/шипящих 2 детей, они не различают свистящие и шипящие, в частности [С] и [Ш]. Один ребенок не различает согласные по принципу звонкости – глухости. Еще один ребенок не выделяет соноры. Средний балл выполнения проб выше среднего и составляет 2,2. Таким образом, пробу выполнили 50%, 50% допустили ошибки.

Сложнее всего детям далось выполнение пробы №3 – повторение слогового ряда со звонкими и глухими звуками, шипящими и свистящими, с сонорами – средний балл выполнения проб очень низкий – 1,3 балла. Всего с пробой справились лишь 20% детей, 30% справились частично, 50% не справились. У детей присутствуют сложности в повторении слогов с шипящими и свистящими, они начинают их путать, также им сложно было

повторять слоги со звуками «р», «л», звонкие и глухие звуки повторялись с единичными ошибками. Это говорит о том, что, кроме проблем с фонематическим восприятием, у детей также присутствуют сложности со звукопроизношением, которые влияют на восприятие фонем.

Повторение за логопедом слогового ряда: а) со звонкими и глухими звуками; б) с шипящими и свистящими; в) с сонорами. Данную пробу все дети выполнили с ошибками. Пятеро детей путают звуки [С] и [Ш]. Двое детей путают согласные по признаку звонкости – глухости. Трое детей путаются в звонких и глухих согласных и не различают [С] и [Ш]. Соноры сформированы только у троих детей. Таким образом, частично проба выполнена 50% детей, выполнена с многочисленными ошибками 50%.

Проба №4. Выделение исследуемого звука среди слогов - подними руку, если услышишь слог со звуком [С]. Все дети справились – средний балл выполнения пробы – 3,0. Справились 100%.

Проба №5. Выделение исследуемого звука среди слов хлопни в ладоши, если услышишь слово со звуком [Ж]. Все дети выполнили верно, кроме двоих. Выполнение пробы составило 80%, 20% не справились.

Проба №6. Придумывание слов со звуком [З]. Трое детей не справились с заданием. Остальные дети выполнили его, придумав следующие слова: закат, зима, заяц, зонт, замок, забор, змея, зуб, звезда. Выполнение пробы 80%, 20% не справились.

Проба №7. Определение наличия звука [Ш] в названии картинок. Пять детей полностью без ошибок выполнили это задание. Четверо детей допустили по одной ошибке, сказав, что звук [Ш] есть в словах «Ящик» и «Щука». Один ребенок не справилась с заданием, выбрав из предложенных картинок жирафа и колесо. Без ошибок выполнили 50%, 50% допустили ошибки.

Проба №8. Определение места звука [Ч] в словах (начало, середина, конец). С этим заданием справились все, кроме двоих дошкольников. Они определила положение звука в начале и в конце верно, а где звук стоял в

середине один ребенок запутался, а один сказал, что он в конце. 80% детей выполнили верно, 20% с ошибками.

Проба №9. Раскладывание картинок в 2 ряда: в первый со звуком [С], во второй со звуком [Ш]. С этим заданием справились 6 детей. Четверо выполнили задание с ошибками: в слове «шарик» и «шапка» выделили звук «с».

Справились без ошибок 40%, 60% детей допустили ошибки.

Результаты обследования фонематического слуха позволяют сделать вывод о том, что у данных детей имеются недоразвитие фонематического слуха. Дети способны с помощью логопеда узнавать слова, которые состоят из звуков, которые не нарушены в произношении самого ребенка, в остальных случаях дети не смогли выделить на слух правильное произношение слова. Результаты представлены в табл. 2 Приложения и рис. 2. Приложения.

На среднем уровне фонематический слух развит у 20% дошкольников, на низком – у 80%, высокого уровня нет.

Также дети имеют трудности в опознании фонем (гласных и согласных), трудности в выделении звука в слове, слоге, трудности в распознавании фонем, дифференциация фонетически похожих звуков нарушена (особенно групп шипящих - свистящих, звонких - глухих).

## 2. Обследование звукового анализа слова.

Результаты обследования звукового анализа слова показали, что данный недостаточно сформирован у всех обследуемых детей. Обследование звукового анализа слова приведено в таблице 3 Приложения и на рис. 3. Приложения.

Рассматривая и анализируя полученные данные, можно сказать, что средний балл выполнения проб детьми составляет от 2,0 до 2,4, т.е. практически все обследуемые дети находятся на одном уровне развития звукового анализа – среднем, это 70% дошкольников. низкий уровень у 30%.

Проба № 1 - назвать первый ударный гласный звук, выполнили без ошибок все дети – средний балл по данной пробе составил 3,0. Выполнение 100%.

Для обследуемых детей трудность представляла Проба № 2 - выделение последовательно каждого звука в словах и Пробы № 4 и №5 - выделение согласного звука в начале и в конце слова. Дети часто ошибались при выполнении заданий, произносили звуки неправильно, а затем исправляли ошибки.

Это свидетельствует о том, что присутствует несформированность фонематического анализа, детям сложно определить количество звуков в слове в виду нарушений звукопроизношения и представлений о звуке. Возможно, затруднения в выполнении этих заданий могли быть вызваны бедностью словарного запаса.

Качественный анализ ошибок, допущенных детьми в процессе выполнения проб, показал определенные закономерности.

Трое детей испытывали трудности в выделении согласного в начале слова, допуская ошибки, а один – не справился с заданием полностью. У двоих детей к ошибкам допущенным остальными детьми, добавились ошибки типа: вместо конечного согласного [Н] в слове «стакан» называли [Т]; вместо конечного согласного [Л] в слове «стол» называли [М]. Интонирование конечного звука логопедом не помогало.

Сложно детям было определение согласного звука в середине слов – Проба № 3. При утрированном проговаривании слов дети назвать согласный звук в середине слова не смогли.

С подбором слов на заданный звук справились практически все дети, несмотря на единичные незначительные ошибки.

Проба № 6. Назвать слова, в которых 3 звука, 4 звука, 5 звуков детям оказалось трудно. Половина детей не справились с заданием – средний балл выполнения пробы составил 1,5. Дети либо отказывались от выполнения задания, либо придумывали слова с большим или меньшим количеством

звуков. Чаще всего дети называли слова, в которых более 5 звуков (молоко, машина).

Проба № 7 оказалась самой сложной для исполнения детей – средний балл 1,0. Отобрать картинки, в названии которых 5 звуков и подобрать слово на заданный звук с указанием его места в слове, детям оказалось сложно – 7 детей не выполнили задание, допускали множественные ошибки, называли картинки и слова, содержащие не указанный звук, а близкий по звучанию.

Трое детей ошибались и выполнили задание лишь частично.

С пробой № 8 «Закончить слово» полостью справились двое детей, остальные дети допускали единичные ошибки, которые сами исправляли.

Детям при выполнении задания потребовалась активная помощь логопеда. Чаще всего дети путались, допускали много ошибок и ошибки при выполнении задания они самостоятельно не замечали. Лучше всего с пробами только у одного ребенка. У него небольшое затруднение вызвало задание - определить последний согласный звук в словах. Он долго думал, но с заданием справился. Остальные девять детей справились намного хуже, им требовалась значительная помощь логопеда при выполнении заданий.

Общая характеристика нарушений фонематических процессов представлена в таблице 4 Приложения и на рис. 5. Приложения.

Все дети дифференцируют соноры, но у двоих звуки [Н] и [Л] на конце слова могут заменяться, восприятие не четкое.

У одного ребенка существует проблема в восприятии звука [З] и в результате, при произношении происходит замена звуков [С↔З]. Не дифференцирует [С] и [Ш], что приводит к смешению этих звуков при произношении. Также нет четкого восприятия звука [Ч.]

У одного ребенка существует проблема в восприятии звука [З] и в результате, при произношении происходит смешение и замена звуков [С↔З]. Не всегда дифференцирует [С] и [Ш], они также могут заменяться.

Один ребенок не дифференцирует [Ш] и [Щ], заменяет ш и на щ, и наоборот.

Один дошкольник не дифференцирует [Н] и [Т] в конце слова, а также [С] и [Ш], что замене звуков [С] - [Ш] при произношении и искажения звука [Ш].

Один дошкольник не дифференцирует [Л] и [М] в конце слова. Существует проблема в восприятии звука [З] и в результате, при произношении происходит смешение и замена звуков [С↔З].

У одного выявлены проблемы в восприятии звука [Ж].

Один ребенок не дифференцирует [Ш] и [Щ]; [С] и [Ш], что приводит к искажению звука [С] при произношении, а также его замена шипящими.

Один ребенок не дифференцирует [С] и [Ш], что приводит к смешению и замене звуков [С↔Ш] при произношении, а также страдает восприятию звука [Ч] и [Ж], что ведет к смешению звуков [Ж→Ш].

У двоих детей нарушений серьезных нарушений фонематического восприятия не выявлено, но существует проблема восприятия звука [З].

Таким образом, у всех обследуемых детей выявлены нарушения фонематических процессов. Фонематическое восприятие имеет первичное нарушение, из-за этого происходит отклонение в звукопроизношении, что, в свою очередь, также может способствовать усугублению нарушения фонематического восприятия.

При обследовании нарушений физического слуха выявлено не было. По результатам проведенного исследования можно сказать, что у детей с дизартирией отмечается большое количество ошибок:

- при вычленении первого и последнего звука из слов;
- при определении местоположения звука в слове;
- при последовательном, количественном и позиционном анализе.

Описанные нарушения указывают на недостаточность фонематического слуха и восприятия.

## **ГЛАВА III. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР**

### **3.1. Теоретические основы формирующего эксперимента**

Дидактические игры занимают значительное место в жизни дошкольника, так как благодаря игровой деятельности ребенку прививается любовь к учебе. Большое разнообразие и важная роль дидактических игр в развитии ребенка дает основания для их активного использования в воспитании детей дошкольного возраста.

Учеными доказано, что ведущим видом деятельности детей дошкольного возраста является игра. Именно дидактическая игра занимает видное место в умственном воспитании дошкольников. Характерной особенностью дидактической игры является то, что она имеет двойную природу: игровую форму деятельности и дидактическую направленность (то есть содержит элементы обучения). Основная цель такой игры - учебная.

В условиях реформирования образования, когда высшей ценностью провозглашается человек и активно вводится антропоцентричный подход, дошкольное образование призвано создать надлежащие условия для всестороннего развития дошкольника. В связи с этим, дошкольные учебные заведения должны стать культурно-образовательными центрами развития ребенка. Учитывая это, особое значение приобретает проблема влияния дидактической игры для детей дошкольного возраста, которые способствуют их познавательному развитию [38].

Педагогической обработкой дидактических игр, отбором и пропагандой игровых форм как средства воспитания занимались А. Бондаренко, А. Давыдов, П. Лесгафт, А. Янковский и др. В последнее время исследователи Н. Короткова, Н. Михайленко, Л. Фоменко заинтересованность не только феноменом игры, но и сущностью,

структурой, динамикой игровых действий. Это направление приближено к современным концепциям дошкольного воспитания [43].

На протяжении многих лет в педагогической и психологической науке дидактическая игра рассматривалась учеными в различных аспектах. В научный оборот это понятие внедрили Ф.Фребель и М. Монтессори, они рассматривают их как специально созданные и адаптированные с целью обучения игры. В современной педагогике дидактическая игра - это интересная для субъекта учебная деятельность в условных ситуациях. Ученый А. Савченко отмечает, что «в учебном процессе игровая деятельность имеет форму дидактической игры, игровой ситуации, игрового приема, игровой упражнения» [40]. А. Савченко рассматривает дидактическую игру как разновидность игры по правилам. Другой исследователь К. Баханов пишет об игре в контексте инновационных систем, технологий и моделей обучения, подчеркивая, что «модель обучения в игре - это построение учебного процесса посредством включения учащихся в игру» [32]. Интересные игровые формы и игровой материал способствуют повышению интереса к истории, сознательно усвоению учебного материала, стимулируют активность детей, воспитывают в них навыки самостоятельной работы, умение рационально и творчески решать задачи, самостоятельно применять знания.

В сфере образования, а именно в учебных заведениях различных типов, достаточно широко используются дидактические игры. В научной литературе существует несколько различных подходов к толкованию понятия «дидактическая игра», характеризующееся исследователями как средство, метод и форма обучения. В частности, дидактическую игру рассматривают как ценный метод стимулирования интереса к учению; как средство, возбуждающее интерес к учебе.

Суть дидактической игры - моделирование, имитация (подражание). Именно в дидактической игре в упрощенном виде воспроизводится, моделируется действительность, происходит имитация

реальных действий, которая способствует повышению значимости учебного материала для личности школьника, влияет на характер ее мотивации, формированию творческого мышления [2, с. 212]. Дидактическая игра выполняет несколько основных функций: мотивационно-побудительную, учебную, воспитательную, ориентационную, социокультурную, коммуникативную, самореализации, диагностическую, коррекционную.

Следовательно, данный метод обучения и воспитания является полифункциональным, что позволяет использовать его на разных этапах организации учебного процесса. Исследователями предложены различные классификации дидактических игр, которые опираются на разные по характеру и количеству критерии.

В частности, А. Савченко выделяет следующие виды дидактических игр: сюжетно-ролевые, игры-упражнения, игры-драматизации, игры-конструирования.

В. Чайка классифицирует дидактические игры на: ролевые (предусматривают разыгрывания определенных ситуаций, когда дети выполняют конкретные роли), деловые (имитация работы представителей науки, отдельных профессий, с учетом конкретных данных); организационно-деятельностные (используют для профессиональной подготовки специалистов, повышения их квалификации, оптимального решения задач личностного самоопределения в профессиональных ситуациях); компьютерные (используют для изучения языка программирования и формирования компьютерных знаний, а также изучения различных дисциплин с помощью компьютерных программ) [13, с. 123].

Одним из факторов обеспечения эффективности дидактической игры выступает реализация всех ее элементов. В структуру дидактической игры относят: дидактическую задачу, которая определяется в соответствии с требованиями программы с учетом возрастных особенностей детей; игровой замысел, в котором маскируется дидактическая задача; игровое начало,

которое существенно влияет на создание игровой атмосферы; правила игры; игровые действия - средство реализации игрового замысла и одновременно осуществления поставленной педагогом задачи; подведение итогов [34, с. 234].

Дидактические игры нужно подбирать в соответствии с задачами учебно-воспитательного процесса. В дошкольном возрасте посредством дидактических игр можно учить детей познавать и называть предметы и их признаки, различать их по форме, цвету, величине, размещением в пространстве, также делать простые обобщения, группировать предметы по названным признаками. Целесообразно, чтобы во время игры ребенок видел реальный предмет, включая в его восприятия как можно больше анализаторов (осмотреть предметы, поискать, послушать, попробовать и т.д.) [10, с. 59].

В работе с детьми дошкольного возраста используют различные виды дидактических игр: игры с дидактическими игрушками, природным материалом, настольно-печатные и словесные игры. В играх с игрушками, природным материалом дети непосредственно воспринимают предметы. Эти игры построены с учетом принципа наглядности, в соответствии со стремлением детей играть конкретными вещами. С их помощью дети познают различные свойства предметов, сравнивают, сопоставляют их.

Словесные игры проводят без наглядного материала. Они построены на действиях и словах игроков. Их используют только после того, как у детей сформированы определенные знания о реальных предметах или явлениях.

Обязательным условием каждой дидактической игры является то, чтобы она была интересной, чтобы дети выполняли все действия с интересом и удовольствием.

Ценным для теории и практики умственного воспитания дошкольников является исследование К. Крутой феномена эдьютейнмента (обучение развлечением). В технологии эдьютейнмента ученый выделяет два основных аспекта: 1) когда речь идет о способе передачи информации и навыков детям,

не слишком мотивированным к обучению: здесь развлекательность рассматривается как способ «подсластить» что-то сложное; 2) когда сам процесс обучения рассматривается как развлечение, причем сведения и навыки могут усваиваться из любых источников, нацеливает на активный поиск [32,с. 3]. Главное - получение участниками образовательного процесса удовольствие от обучения на основе использования интересного материала, побуждение детей к самостоятельному решению определенных задач, социального взаимодействия с другими. Ученый отмечает, что в обучении дошкольников всегда должны присутствовать игровые приемы, «без них не должны обходиться ни одно занятие или образовательная ситуация» [32,с. 2]. Однако «выдергивание» из жизни дошкольников игры и перекладывание на нее функции обучения, по мнению К. Крутой, недопустимо.

В процессе анализа научной литературы мы выяснили, что эффективность умственного воспитания старших дошкольников путем использования дидактической игры в начальном образовательном процессе дошкольного учебного заведения значительно повышается при следующих условиях:

1) обеспечение оптимального использования видового разнообразия дидактических игр в учебно-воспитательной работе с детьми (с целью их умственного развития);

2) органическое включение дидактических игр в общую систему образовательно-воспитательной работы ДОО;

3) обеспечение индивидуально-дифференцированного подхода при организации учебно-игровой деятельности;

4) организация умственного воспитания детей старшего дошкольного возраста на основе интеграции с семейным воспитанием.

Реализация первого педагогической условия может осуществляться путем использования широкого круга дидактических игр. По происхождению: народные и авторские; по содержанию: игры на знакомство

с общественной жизнью и природой, по обучению связной речи, сенсорного развития, логико-математические игры; по характеру игровых действий: игры-соревнования, игры-фанты, игры-развлечения, игры-предположения, сюжетно-ролевые дидактические игры, игры-задания (игры-поручения, игры-загадки и т.п.); по материалу: дидактические игры с игрушками и предметами, настольно-печатные (парные картинки, лото, домино, разрезные картинки и сложные кубики, игры типа «лабиринт»), словесные («Познай по голосу», «Угадай по описанию», «названия нужное слово / число», «бывает - не бывает», «летает - не летает», «Наоборот» и др.), музыкально-дидактические игры.

Второе педагогическое условие требует четкой ориентации в современных методах умственного воспитания старших дошкольников, умение оптимально сочетать активные и интерактивные методы обучения воспитанников. Поэтому наряду с дидактической игрой, которая является активным методом обучения, также возможно использовать интерактивные игры («Интеллектуальное казино», «Тайная копилка», «Главный помощник», «Скульптор», «Конкурс почемучек» тому подобное). Они ориентированы на более широкое взаимодействие детей не только с воспитателем, но и друг с другом, на совместно организованную познавательную деятельность.

Алгоритм проведения традиционной дидактической и интерактивной игры следующий: 1) подбор педагогом задач и реквизита; 2) ознакомление детей с проблемой, которую нужно решить, с целью, которую нужно достичь; 3) информирование о ходе и правила игры, предоставление четких инструкций; 4) проведение игры (взаимодействие взрослого с детьми или детей между собой для достижения поставленной цели); 5) окончания игры (анализ результатов, подведение итогов игры).

Однако интерактивная игра отличается от дидактической по характеру взаимодействия участников игры. Детям больше предоставляется самостоятельности и инициативы. В такой игре дети не только узнают новое,

но и обмениваются впечатлениями, учатся понимать себя и других, приобретают собственный опыт социального взаимодействия.

Сочетание дидактических и интерактивных игр осуществляется в условиях интегрированного обучения, где ведущим является интерактивный метод работы с детьми.

В работе со старшими дошкольниками могут использоваться следующие интерактивные методы обучения: мозговой штурм, работа в малых группах, моделирование, метод эмпатии, метод образного видения, творческий метод, метод противоречий и др. Это улучшает формирование самостоятельности и активности детей и обеспечивает учебно-воспитательный эффект.

Третье педагогическое условие выдвигает четкое требование: знать о реальном состоянии умственной деятельности детей. Необходимо обязательное обеспечение индивидуально-дифференцированного подхода к детям как средства реализации личностно-ориентированной модели дошкольного образования при организации учебно-игровой деятельности. Данный подход отражает два типа отношений: «ребенок - человек» и «ребенок - образовательный материал». Реализация первого типа отношений стимулирует активность и инициативность детей, предусматривает взаимодействие не только в рамках «педагог - ребенок», но и «ребенок - ребенок», «ребенок - группа детей».

Второй тип отношений способствует тому, что воспитанники условно распределяются на группы, каждой из которых предлагался отличный по объему, сложности и характеру материал. Это способствует оптимизации учебного процесса и дает возможность разным детям учиться в равных условиях, выступая субъектом взаимодействия.

Четвертое педагогическое условие предусматривает организацию умственного воспитания старших дошкольников на основе интеграции с семьями воспитанников. Работа с родителями должна быть направлена на понимание современных задач образования, значение умственного

воспитания и развития познавательной сферы старших дошкольников в достижении дошкольного зрелости, согласования позиций педагогов и родителей по конкретным вопросам.

Итак, в научных исследованиях современных ученых главное место занимает игра как ведущее средство умственного воспитания и обучения дошкольников. Поскольку в последние годы требования к умственному развитию детей дошкольного возраста заметно выросли, сложилась негативная тенденция несколько формализованного подхода к использованию дидактической игры в детском саду. Игра вытесняется учебной деятельностью, увеличивается количество учебных занятий, которые часто превращаются в некий «конвейер» по «штамповке личностных качеств» [34, с.12], где дидактической игре отводится второстепенное место. Сокращается время для игровой деятельности. Чрезмерная учебная загруженность детей в дошкольном учреждении ведет к постепенному отходу игры из ведущих позиций. Воспитанники раньше своего возраста становятся «маленькими школьниками».

Именно игра во всем ее разнообразии, при правильном использовании, по нашему мнению, может служить идеальным средством повышения эффективности умственного воспитания старших дошкольников.

С.Н. Барина считает, что дидактическая игра является одним из важнейших средств работы над речью ребенка с целью коррекции ее различных дефектов.

Формирование фонематического восприятия включает в себя развитие:

- слухового внимания и памяти;
- речевого слуха;
- фонематического слуха.

С детьми необходимо проводить игры, направленные:

- на узнавание звуков, издаваемых разными предметами (стук палочки, гул машины, звон стеклянного стакана и т. д.) и одним предметом (действия

с бумагой: мять, разрывать, разрезать шуршать, определяя характер их звучания;

- узнавание музыкальных инструментов, озвученных игрушек;
- определение громкости, высоты и длительности звучания разных предметов, различая их по акустическим свойствам;
- определение количества звуков, направления издаваемого звука, тембра звучания;
- воспроизведение ритмического рисунка при отстукивании.

Вначале организуются игры, активизирующие слуховые ощущения и внимание ребенка. Это такие игры как:

- «Слушай» (ребенок должен отреагировать хлопком в ладоши на услышанный звук колокольчика или барабана);
- «Будь внимательным» (ребенку предлагается выполнить определенное движение (присесть, подпрыгнуть, если он услышит звук бубна (погремушки));
- «Угадай» (сначала ребенок угадывает звучание разных игрушек (колокольчик, свисток, затем одинаковых (два колокольчика)).

Далее формируются умения различать звуки по характеру их звучания. Важно при этом обогащать лексику ребенка словами, определяющими звук: стучит, шуршит, пищит и т. д. Организуются такие игры:

- «Что звучит?» (ребенок угадывает один из прозвучавших предметов за ширмой, не видя его);
- «Не ошибись» (по инструкции педагога ребенок выполняет различные движения, соотнося их с разными звучаниями предметов);

Далее игры на узнавание и дифференциацию неречевых звучаний по их акустическим свойствам (громкость, высота, длительность):

- «Найди игрушку» (ребенок должен найти спрятанную игрушку, ориентируясь на громкость звукового сигнала, чем громче звучание бубна, тем ближе ребенок к спрятанной игрушке);

– «Тихо – громко» (на тихое звучание бубна дети идут по кругу шагом, на громкое звучание – бегут);

– «Какой звук?» (у ребенка 2 карточки: одна с изображением короткой полоски, другая – длинной. На длинное и короткое звучание погремушки ребенок показывает карточку, соответствующую длительности звучания).

Игры на развитие умения различать голоса, понимать смысл фразы говорящего. Такие игры как:

– «Угадай чей голосок?». Дети стоят в кругу. Водящий в центре с завязанными глазами. По молчаливому сигналу педагога один из детей называет стоящего в центре круга по имени. Водящий должен отгадать. Затем дети меняются местами и игра продолжается.

– «Мишка». Дети стоят полукругом. Водящий с Мишкой в руках – спиной к детям. По знаку педагога кто-нибудь из детей зовет мишку. Водящий должен угадать и подойти, встать перед позвавшим и зарычать. Дети меняются местами, игра продолжается.

– «Угадай кто это?». Дети стоят по кругу. Водящий в центре круга с закрытыми глазами идет в любом направлении, пока не остановится перед кем-то из детей, который должен имитировать голос любого животного или птицы: «Му-у, иго-го, ку-ку, ку-ка-ре-ку» и т. д.

Игры на формирование умения слышать определенный звук:

– «Угадай заданный звук» (педагог называет слова, а дети должны прослушать их и угадать, какой звук встречается во всех словах. После этого дети произносят слова, выделяя изучаемый звук. Затем самостоятельно придумывают слова с заданным звуком);

– «Поймай мяч» (дети стоят в кругу, педагог – с мячом в центре круга. Он бросает мяч ребенку и называет слово, если в слове есть изучаемый звук, ребенок ловит мяч, если нет – отбрасывает педагогу).

Таким образом, среди всего многообразия методов развития речи для дошкольников особое место принадлежит дидактическим играм. Эти игры направлены на решение конкретных задач обучения детей, но в то же время в

них проявляется воспитательное и развивающее влияние игровой деятельности. Игра более чем какая-либо другая форма активности отвечает потребностям ребёнка-дошкольника. Она является лучшим средством для обогащения словаря. В процессе логопедических занятий с детьми игра приобретает особое значение: она служит средством, содействующим привитию детям новых положительных речевых навыков.

### **3.2. Логопедическая работа по развитию фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией**

В качестве метода развития фонематического восприятия были использованы дидактические игры. Дидактические включались во все занятия на протяжении месяца, как во фронтальные, так и индивидуальные, каждое занятие включало не менее 3 игр.

Работа по формированию фонематических процессов у обучающихся старшего дошкольного возраста с дизартрией, должна включаться в структуру фронтальных и индивидуальных занятий. В ходе индивидуальных занятий по коррекции звукопроизношения для ребенка с дизартрией часть занятия должна отводиться на проведение игровых упражнений, направленных на формирование неречевых процессов, которые были включены в индивидуальные планы.

На фронтальных занятиях могут быть активно включены игровые упражнения, направленные на пропедевтику становления фонематических процессов и проходят как организационный момент, часть занятия, физминутка, пальчиковая гимнастика.

Методы и приемы, используемые в коррекционной работе, должны соответствовать возрастным особенностям обучающихся старшего дошкольного возраста с дизартрией. Ведущей формой работы по формированию фонематических процессов у обучающихся старшего

дошкольного возраста с дизартрией являются игровые упражнения, которые могут быть организованы как логопедом, так и педагогом во время коррекционных занятий и во время совместной деятельности в режимных моментах. Это позволяет осуществлять индивидуальный подход к детям.

Логопедические занятия по формированию фонематических процессов у обучающихся старшего дошкольного возраста с дизартрией предполагают многократное повторение речевого материала, доступного для ребенка на каждом этапе развития. При разработке и проведении логопедических занятий необходимо учитывать индивидуальные речевые возможности ребенка. Речевой материал и задания усложняется постепенно.

Логопедическая работа по формированию фонематических процессов у обучающихся старшего дошкольного возраста с дизартрией может включать в себя два направления:

1. Преодоление нарушений звукопроизношения.
2. Формирование фонематических процессов.

Работа по обоим направлениям проводится параллельно. При отборе игр и упражнений были использованы методические рекомендации Е.П. Колесниковой, Л.И. Кузнецовой, Т.А. Ткаченко.

*Направление № 1: преодоление нарушений звукопроизношения.* Это направление включает четыре этапа: подготовительный, постановочный, автоматизация и дифференциация звуков. Этап первый – подготовительный этап. На подготовительном этапе коррекции фонетической стороны речи могут быть реализованы следующие задачи:

- 1) развитие навыков выявления и различения фонем в речевом потоке;
- 2) развитие артикуляционной моторики;
- 3) преодоление нарушений дыхания и голоса;
- 4) формирование мелкой моторики.

Развитие навыков выявления и различения фонем в словесном потоке. Работа в этом направлении направлена на то, чтобы подчеркнуть различия в звуковом составе слов. Изначально ребенок слышит звук, который сначала

не назывался, а соотносился со звуками окружающей природы. Например, [Ж] – изображение жука, [Ш] – шипящие гуси, [С] – течет вода из крана. В этом случае детям может быть предложена картинная ассоциация.

После того, как сформирована связь вербального звука с невербальным компонентом, детей учат слушать звук, изолировать их от группы других на фоне слогов, слов. При проведении этой работы, во-первых, широко используется опора на все интактные анализаторы. В дальнейшем эта работа может быть исключена, и работа по выделению звука из словесного материала проводится только с опорой на слух.

Выделение звука из словесного материала, который не содержит звуков артикуляционных и акустически близких. После того, как дети научились слышать и изолировать вырабатываемый звук, их нужно обучать аналогичным образом, чтобы отличать этот звук от других. Здесь словесный материал содержит близкие акустические звуки.

Например, детям можно предложить следующую инструкцию: «Делай хлопок, когда слышишь звук». В этой работе используются такие игровые упражнения, как: «Скажи мне, что ты слышишь?», «В мире звуков», «Покажите, что звучало», «Найди пару» и т. д.

Развитие артикуляционной моторики у старших дошкольников осуществляется в форме артикуляционной гимнастики. Детям могут быть предложены конкретные упражнения, направленные на формирование подвижности губ, мягкого неба, языка, нижней челюсти.

Стоит обратить внимание на то, что с целью развития голоса, речевого дыхания, подражательности, а также слухового восприятия могут быть использованы игровые упражнения на звукоподражание: «Лесенка», «Корова и телята». Аналогично проводятся игровые упражнения на звукоподражание другим животным. С целью формирования речевого дыхания на продолжительном плавном выдохе даются специальные речевые упражнения: «Цветы», «Добавление фразы». Для формирования и отработки верного речевого выдоха у обучающихся старшего дошкольного возраста

используются короткие стихотворения З. Александровой, С. Маршака, А. Барто, М. Ивенсен и др.

При этом дети сначала заучивают стихотворение, а потом по очереди на одном выдохе произносят по одной строчке стихотворения. Огромный интерес вызывают у обучающихся старшего дошкольного возраста диалоги.

В работе над диалогами отрабатывается верное речевое дыхание, и развиваются верные интонации, выразительность речи и просодическая сторона речи. Диалоги сопровождаются наглядным материалом (иллюстрациями, макетами, масками животных и т. д.). Доступными для обучающихся старшего дошкольного возраста, имеющих ОНР являются следующие диалоги: «Лис и мышонок», «Медведь и лиса», «Куда, Миша, едешь?». Детям предлагается воспроизведение инсценировок по известным коротким сказкам,

С детьми с дизартрией проводятся пальчиковые игры без вербального сопровождения: «Лесенка», «Оса», «Дети бегут», «Коза и козлята», «Очки», «Двое разговаривают», «Стол», «Птичка пьет водичку». В ходе формирования тонкой моторики акцентируется внимание как на кинетическую организацию движений и на кинетическую основу двигательного акта.

Этап второй – постановка звуков. На этом этапе предлагаются артикуляционные и дыхательные упражнения, предназначенные для постановки определенной группы звуков. Звук формируется в речи заново, если он полностью отсутствует или заменяется каким-либо другим. В ситуации искаженного произношения звука реализуется не продукция звука, а его коррекция. Для дошкольников звук может быть связан включением его в какую-то игровую ситуацию, и иногда этого было достаточно, чтобы привлечь внимание ребенка к его звуку и артикуляции.

Звук ставится в последовательных приемах:

1. Желаемая структура артикуляции разделена на более элементарные движения артикуляции.

2. Простые отработанные движения вводятся в комплекс движений, разрабатывается правильная артикуляционная структура желаемого звука.

В процессе формирования звуков может быть использована такая техника, как фонетическая локализация, то есть когда логопед сам ставил языку и губам ребенка желаемое положение для звука. Используются зонды, плоские пластины для языка и ряд другие устройства. С нарушениями в произношении нескольких звуков, последовательность в работе имеет большое значение. Для исправления выбираются те звуки, которые были правильно воспроизведены в определенных контекстах, а также звуки, у которых моторная координация проще. Или выбирается звук, который легче поддается коррекции, например звук, который отражается правильно и отражается.

Прежде чем ставить звуки, необходимо сформировать у детей навык различать их на слух. Моделируя для ребенка тот или иной артикуляционный образ звука, логопед стимулирует индукцию изолированного звука, затем автоматизирует его в слогах, словах и контекстной речи. Необходимо тренировать слуховое восприятие: дети учатся слушать себя, улавливать разницу между своим произношением и нормализованным звуком.

Этап третий – автоматизация звуков. Работа по автоматизации звука имеет свою последовательность и реализуется от простого к сложному.

1. Автоматизация изолированного звука реализуется в виде различных звукоподражательных игр на основе невербальных звуков. Они долго не задерживаются на автоматизации изолированного звука. В то же время не стоит дальше автоматизировать звук, если в изолированном виде он был выражен нечетко, размыто.

2. Автоматизация звуков в слогах начинается с автоматизации щелевых звуков, сначала в прямых, затем в обратных слогах, а взрывные, смычные и аффрикативные – в обратных. Затем, после отработки звука в простых слогах, звук автоматизируется в слогах со стечением согласных. Можно повторять слоги параллельно с развитием других функций (вырезать, бросить

шар; например, картинки с лицами на [А], [О], [У] рядом с ним лежали картинки с невербальным ассоциация; например, звонок и т. д.).

3. Автоматизация звуков в словах. В процессе автоматизации звуков в словах предлагаются слова, в которых слоги из уже отработанных сочетаний звуков. Слова подбираются таким образом, чтобы фонетическая позиция звука в слогe была разной (начало, конец, середина слова). С обучающимися старшего дошкольного возраста с дизартрией могут быть проведены следующие игры, направленные на автоматизацию звука: «Подарки», «Подберём игрушку», «Назови и отгадай», «Плохо или хорошо», «Продолжи слово», «Тише, тише, Маша шьет» и др.

Этап четвертый – дифференциация звуков.

На этом этапе сравниваются конкретные смешиваемые звуки в произносительном и слуховом плане.

1. Узнавание и уточнение артикуляции звуков.

В процессе специальных игр у детей развивают способность узнавать, уточнять и различать неречевые звуки. В процессе занятий происходит также развитие слухового внимания памяти, что в дальнейшем будет способствовать дифференциации фонем. Используются следующие дидактические игры: «Найди картинку», «Что ты слышишь?» и «Угадай по звуку» для развития умения правильно воспринимать и дифференцировать звуки на слух.

2. Узнавание различий в высоте, силе, тембре голоса на материале одних и тех же звуков, слов и фраз. Используются следующие дидактические игры: Дидактическая настольно-печатная игра «Кто в лесу живет?». Дети должны, ориентируясь на звукокомплекс научиться узнавать и называть детенышей диких животных. Аналогично можно поиграть в игры: «Узнай по голосу», «Эхо».

3. Различение слов, близких по своему звуковому составу.

Используются следующие дидактические игры: «Слова, рифмы, звуки», «Кто в домике живет», «Подскажи Мартышке звук». Возможно

усложнение данных игр на основе того, что сначала подбираются слова, легкие по звуковому составу, а затем – более сложные. Игра «Назовите слово» и «Слово можно прошагать». Позволяют ребенку последовательно дифференцировать слова близкие по звучанию.

#### 4. Дифференциация слогов.

При дифференциации слогов используются следующие дидактические игры: «Какой звук потерялся» - позволяет детям показать, что слова состоят из слогов и звуков, что в слове разные звуки; «Кто найдет короткое слово?» - позволяет показать детям, в разных словах разное количество звуков, т.е. слова могут быть длинными и короткими.

5. Определение последовательности звуков в слове и развитие навыков звукового анализа.

Дети учатся находить место звука в слове в дидактической игре «Где звук?», «Поймай рыбку», «Звуковая цепочка» и учатся выделять первый и последний звук в дидактической игре «Поезд».

6. Развитие навыков элементарного звукового анализа. При развитии звукового анализа слова используются следующие дидактические игры: «Назовите слово», «Слово можно прошагать», «Кто найдет короткое слово?» Дети учатся определять количество слогов в слове и выделять при этом ударный слог. Далее проводится анализ гласных звуков, затем слогов и слов.

*Направление № 2: формирование фонематических процессов.*  
Логопедическая работа по формированию фонематических процессов у обучающихся старшего дошкольного возраста с дизартрией состоит из трех этапов: подготовительный этап, основной этап, заключительный этап: закрепление навыков фонематических процессов.

На каждом этапе логопедической работы решаются и задачи организации деятельности детей, расширения объема всех форм внимания и памяти, развития лексического запаса и грамматического строя речи. Последовательность работы над звуками и буквами отличается от традиционной школьной программы, и нужно опираться на порядок

появления и формирования звуков в онтогенезе: сначала изучаются и дифференцируются гласные звуки, затем согласные.

Содержание I этапа – пропедевтического этапа. В качестве главных задач подготовительного этапа являются следующие: развитие слухового восприятия, внимания, памяти; развитие умения различать высоту, силу и тембр голоса; развитие умения дифференцировать слоги с оппозиционными звуками; развитие умения различать слова, близкие по звуковому составу.

Первоначально на данном этапе проводится работа по развитию слухового внимания, слухового восприятия и слуховой памяти, так как неумение слушать и запоминать в будущем могло затруднить звуковой анализ. Дети приобретают умение сравнивать свою собственную речь с речью окружающих и контролировать свое произношение.

На данном этапе в ходе специальных игровых упражнений у обучающихся старшего дошкольного возраста, имеющих дизартрией, формируется способность узнавать и отличать невербальные звуки. На этом этапе используются такие игровые упражнения как: «Скажи, что ты слышишь?», «В мире звуков» «Скажи, что звучит?» «Найди пару» «Поставь по порядку» «Угадай, кто кричит», «Встречайте гостей».

Работа по различению одинаковых слов, фраз, звукокомплексов и звуков по высоте, силе и тембру предусматривает формирование у обучающихся старшего дошкольного возраста, имеющих дизартрией, способности дифференцировать речевые звуки по высоте, интонации, силе и тембру голоса на материале одинаковых звуков, слов, фраз: «Угадай, кто сказал», «Малыши», «В больнице», «Медведица и медвежонок».

Различение одинаковых слов, фраз, звукокомплексов и звуков по силе у обучающихся старшего дошкольного возраста является важной предпосылкой в развитии фонематических процессов. Детям могут быть предложены следующие игровые упражнения: «В лесу», «Бум», «Ветер или ветерок?».

В рамках подготовительного этапа особую значимость имеет работа над различением одинаковых слов, фраз, звукокомплексов и звуков по тембру. В процессе этой работы детям с детьми проводятся следующие игровые упражнения: «Угадай, чей голос?», «Лягушки», Улиточка», «Угадай, кто я». Особое внимание с обучающимися старшего дошкольного возраста должно уделяться работе над дифференциацией слогов с оппозиционными звуками.

В игровых упражнениях используются слоги различной структуры: открытые, закрытые, без стечения согласных и со стечением. В процессе дифференциации слогов могут проводиться следующие игровые упражнения: «Хлопки», «Повтори за мной», «Какой слог лишний?», «Телефон».

Еще одна важная задача в развитии фонематических процессов у обучающихся старшего дошкольного возраста с дизартрией заключается в различении слов, схожих по звуковому составу. Эта проблема решается параллельно с расширением и уточнением семантических отношений слов. Для работы могут быть предложены карточки с изображением слов – квазиомонимов, то есть слов, отличающихся по произношению одним звуком.

В процессе этой работы дети узнают, что изменение только одного звука влечет за собой изменение значения и значения всего слова. На этом этапе можно использовать следующие игровые упражнения: «Правильно – неправильно», «Слушай и выбирай», «Какое слово отличается?»

Содержание этапа II является основным этапом. На основном этапе обучение проходит по простым и сложным формам фонематического анализа; формирование навыка синтезирования звуков; формирование фонетических представлений. Работа по обучению простым формам фонематического анализа у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией включает следующие области: выделение звука на фоне слова, выделение звука из слова, извлечение звука из предложения.

Перечислим некоторые виды игровых упражнений: «Часы», «Найди картинку», «Необычные цветы», «Какой первый звук?», «Светофор», «Объяснители», «Лото», «Найди звук». Обучение сложным формам фонематического анализа у старших дошкольников с дизартрией предполагает следующие области: определение места звука в слове; определение последовательности звуков в слове; определение положения звука по отношению к другим звукам в слове; определение количества звуков в слове.

Решение указанных направлений осуществляется в различных игровых упражнениях: «Звукоедик», «Сколько комнат в квартире?», «Кубик», «Какой звук выпал из слова?», «Ромашка», «Заполни дорожку».

Логопедическая работа по формированию навыка синтеза звуков у детей с дизартрией проводится по следующим направлениям: составление слов из заданной последовательности звуков, составление слов из нарушенной последовательности звуков. С этой целью можно использовать следующие игровые упражнения: «Буква заблудилась», «Отгадай слово», «Лишний звук», «Телеграфисты», «Собери слово».

При формировании фонематических представлений используются различные игровые упражнения: «Назови слово с противоположным звуком», «Лучший грибник», «Лучший капитан», «Придумай слово», «Цветные карандаши», «Кубики».

Содержание III этапа – заключительный этап. На третьем этапе основной целью является закрепление полученных знаний и перенос полученных умений и знаний на другие виды деятельности.

В процессе работы дети овладевают анализом все более и более сложных слов. Они учатся вслушиваться в звуки речи, сравнивать слова по звуковым моделям, находить в них сходство и различие.

Таким образом, необходимо проводить целенаправленную работу по формированию фонематических процессов, включающую планомерную реализацию трех этапов, в результате которых у детей постепенно

формируется артикуляторная основа сохранных и легких в артикуляции звуков, уточняется дифференциация звуков, формируются навыки звукового анализа и синтеза.

### **3.3. Контрольный эксперимент**

На контрольном этапе были повторены все пробы констатирующего этапа исследования.

Рассмотрим состояние фонематических процессов дошкольников с дизартрией на контрольном этапе (табл. 5 Приложения).

Из результатов, представленных в таблице 5, можно сделать вывод, что средний показатель выполнения проб составил от 1,8 до 3 баллов, то есть, дети с дизартрией показали улучшение выполнения по всем пробам первого блока. Лучше всего они справились с опознаванием фонем и выделением звука среди слогов – 100% выполнение, с небольшими ошибками выполнено опознавание звука в слоге и опознавание места звука в слове. Хуже всего справились с повторением слова за логопедом.

Результаты обследования фонематического слуха позволяют сделать вывод о том, что у детей пока также имеются недоразвитие фонематического слуха, больше всего ошибок было сделано на различие звонких-глухих и шипящих-свистящих звуков, у всех детей правильно выполнены пробы на различение сонорных. У большинства – 60% - средний уровень развития, низкий у 40%, таким образом, уровень фонематического слуха улучшился у 20% детей по сравнению с констатирующим этапом.

#### **2. Обследование звукового анализа слова.**

Результаты обследования звукового анализа слова показали, что данный недостаточно сформирован у всех обследуемых детей. Обследование звукового анализа слова приведено в таблице 6 Приложения.

У всех детей зафиксирован средний уровень развития фонематического анализа, то есть, он улучшился у 30% дошкольников.

Общая характеристика нарушений фонематических процессов представлена в таблице 8 Приложения.

На контрольном этапе высокого уровня не обнаружено, у 80% средний уровень развития фонематического восприятия, у 20% - низкий. Результаты диагностики выросли у 20% детей по сравнению с контрольным этапом. Дети стали лучше дифференцировать фонемы, близкие по звучанию, различать звонкие и глухие звуки, свистящие и шипящие, а также лучше дифференцировать звуки в слове и слоге, определять место звука в слове. Это говорит о том, что проведенная работа по развитию фонематического восприятия у дошкольников с дизартрией была эффективной.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В онтогенезе развитие фонематического слуха начинается с 3-4 недель жизни ребенка, имеющего способность выделять речь от других звуковых раздражителей. Фонематические представления формируются у детей в результате наблюдений за различными вариантами фонем, их сопоставления и обобщения. К четырем годам ребенок при нормальном развитии дифференцирует звуки, овладевая фонематическим восприятием. На данном этапе заканчивается формирование звукопроизношения. С 4 – 5 лет дети овладевают фонематическим анализом, умея выделять нужный звук на фоне слова, с 5 лет умеют выделять ударный гласный звук, а также вычленять место звука в слове.

Таким образом, формирование аналитико-синтетической деятельности в онтогенезе представляет собой поэтапное и последовательное усвоение навыков, умений, стратегий, определенных речевых схем на основе представлений о единицах языка и правилах их функционирования.

Недоразвитие фонематической стороны речи сказывается на неточности речевых представлений и обобщений, затрудняет овладение звуковым анализом слова и, как следствие, препятствует овладению грамотой.

Псевдобульбарная дизартрия – наиболее часто встречающаяся форма детской дизартрии. Псевдобульбарная дизартрия является следствием перенесенного в раннем детстве, во время родов или во внутриутробном периоде органического поражения мозга в результате энцефалита, родовых травм, опухолей, интоксикации и др. Структура дефекта при псевдобульбарной дизартрии состоит из расстройства речевой моторики, звукопроизношения, речевого дыхания, голоса и просодического компонента речи; при тяжелых поражениях возникает дизартрия.

У дошкольников с дизартрией отмечаются наиболее выраженные патологические изменения голоса – слабость, несоответствие высоты, отсутствие модуляций, многообразные изменения тембра, назализация, что обусловлено основной неврологической симптоматикой. Недоразвитие фонетико-фонематических функций сказывается на неточности речевых представлений и обобщений, затрудняет овладение звуковым анализом слова и, как следствие, препятствует овладению грамотой. Нарушения фонетической стороны речи у детей с псевдобульбарной дизартрией представлены фонематическими (смешением и заменами звуков) и фонетическими дефектами (искажением звуков). Фонематические нарушения часто сочетаются с фонетическими недостатками – искажением произношения одного или нескольких звуков.

Несформированность фонематического восприятия служит причиной того, что дети с фонетико-фонематическим недоразвитием, имеющие в структуре речевого дефекта расстройства звукопроизношения, сопровождающиеся нарушениями или искажениями процесса фонемообразования, оказываются слабо подготовленными к качественному освоению языковых компонентов устной и письменной речи. Они сталкиваются с многочисленными трудностями как в процессе становления звукопроизношения, так и в процессе звукового анализа и овладения грамотой. Это обусловлено тем, что лишь при достижении определенного уровня фонематического восприятия возможно полноценное овладение звуковым анализом и синтезом, а впоследствии – навыками чтения и письма.

У всех обследуемых детей выявлены нарушения фонематических процессов, которые в первую очередь обусловлены неправильным (искаженным) произношением звуков.

При обследовании нарушений физического слуха выявлено не было. По результатам проведенного исследования можно сказать, что у детей с дизартрией отмечается большое количество ошибок:

- при вычленении первого и последнего звука из слов;

- при определении местоположения звука в слове;
- при последовательном, количественном и позиционном анализе.

Описанные нарушения указывают на недостаточность фонематического слуха и восприятия.

**СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ**

1. Акишина, А. Л. Русская фонетика / А. Л. Акишина. – Москва : Просвещение, 2010. – 234 с.
2. Арушанова, А. Г. К проблеме определения уровня речевого развития дошкольника / А. Г. Арушанова // Проблемы речевого развития дошкольников и младших школьников / А. Г. Арушанова. – Москва : Просвещение, 2012. – 234 с.
3. Архипова, Е. Ф. Стертая дизартрия у детей / Е. Ф. Архипова. – Москва : Хранитель, 2012. – 319 с.
4. Бадулина, О. И. Развитие фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста / О. И. Бадулина, Ю. С. Дернова // Актуальные проблемы дошкольного и начального образования. – Москва : Спутник. – 2015. – С. 226-231.
5. Базжина, Т. В. Становление речи и усвоение языка ребенком / Т. В. Базжина // Становление речи и усвоение языка ребенком. – Москва : Московский университет, 2015. – 240 с.
6. Бекирова, М. И. Теоретический анализ произносительной стороны речи детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи / М. И. Бекирова // Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. – 2017. – № 1. – С. 63-67.
7. Бельтюков, В. И. Об усвоении детьми звуков речи / В. И. Бельтюков. – Москва : Просвещение, 2014. – 91 с.
8. Бушинская, Е. А. Специфика работы по коррекции и развитию фонематических процессов у детей 5 – 6 лет / Е. А. Бушинская, Е. С. Коновницына // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза: Материалы всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов и слушателей. – Екатеринбург, 2013. – С. 39-42.

9. Варенцова, Н. С. Развитие фонематического слуха у дошкольников / Н. С. Варенцова, Е. В. Колесникова. – Москва : ВЛАДОС, 2012. – 234 с.
10. Васильева, Н. С. Понятие и компоненты фонематической системы языка. Теоретические представления о нарушениях фонематических функций у дошкольников со стертой дизартрией / Н. С. Васильева, Г. В. Гончарова, О. В. Обремеко // Язык и культура современного общества. – 2013. – № 8. – С. 142-145.
11. Веревкина, Л. Б. Развитие фонетико-фонематической стороны речи у дошкольников со стертой формой дизартрии / Л. Б. Веревкина // Научно-методологические и социальные аспекты психологии и педагогике: сборник статей международной научно-практической конференции. – 2016. – С. 40-42.
12. Веселова, С. М. Развитие фонетико-фонематических процессов у детей дошкольного возраста / С. М. Веселова // Перспективы развития науки и образования. – 2012. – № 1. – С. 27-29.
13. Винарская, Е. Н. Дизартрия и ее топико-диагностическое значение в клинике очаговых поражений мозга / Е. Н. Винарская, А. М. Пулатов. – Ташкент : Узбекистан, 2013. – 168 с.
14. Винарская, Е. Н. Нейролингвистический анализ звуковой стороны речи / Е. Н. Винарская // Язык и человек. – Москва : МГУ, 2010. – С. 55-62.
15. Воронич, Е. А. Онтогенез фонетико-фонематического развития у детей / Е. А. Воронич, Т. И. Юрченко // Альманах мировой науки. – 2015. – № 1. – С. 44-46.
16. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2007. – 456 с.
17. Горбенко, Е. Л. Формирование фонематического слуха у дошкольников, имеющих речевые нарушения / Е. Л. Горбенко. – Санкт-Петербург : Реноме, 2012. – 264 с.
18. Гранько, А. С. Развитие фонетико-фонематической стороны речи у онтогенезе / А. С. Гранько. – Уфа : Мир печати, 2015. – 148 с.

19. Гусева, Т. С. Развитие фонематических функций у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи / Т. С. Гусева, В. В. Мурзакова // Культурологический подход в специальном образовании: психолого-педагогический аспект: сборник научных статей XIV Всероссийской научно-практической конференции студентов, аспирантов и магистрантов. – 2017. – Т. 217. – С. 47-52.
20. Давыдова, М. П. Коррекция речи у детей с дизартрией / М. П. Давыдова. – Курск : Курский областной институт усовершенствования учителей, 2011. – 157 с.
21. Дембицкая, Л. А. Формирование фонематической стороны речи у детей с дизартрией / Л. А. Дембицкая, Н. М. Фатеева // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 56. – С. 268-275.
22. Дмитриева, О. А. Формирование и развитие фонетического восприятия у детей дошкольного возраста / О. А. Дмитриева, О. Я. Скляр // Психология, педагогика, образование. – 2018. – № 12. – С. 56-60.
23. Журова, Л. Е. К вопросу о формировании фонематического восприятия у детей дошкольного возраста / Л. Е. Журова, Д. Б. Эльконин. – Москва : Просвещение, 2013. – 234 с.
24. Здор, Е. В. Организационно-педагогические условия логопедической работы по формированию произносительной стороны речи детей 5 – 6 лет со стертой дизартрией / Е. В. Здор, А. Ю. Чистобаева // Современные направления психолого-педагогического сопровождения детства. – 2015. – №7. – С. 194-197.
25. Зиндер, Л. Р. Общая фонетика / Л. Р. Зиндер. – Москва : Высшая школа, 2001. – 312 с.
26. Иванина, А. И. Развитие фонематических процессов у детей / А. И. Иванина, Т. И. Цыгулёва // Вестник научных конференций. – 2017. – № 2. – С. 121-122.
27. Каирова, Я. В. Анализ результатов обследования фонетико-фонематической стороны речи у детей с псевдобульбарной дизартрией / Я. В.

Каирова, Е. В. Каракулова // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза в условиях реализации ФГОС : Материалы Всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов и слушателей. – 2017. – С. 404-408.

28. Киселева, В. А. Диагностика и коррекция стертой формы дизартрии: пособие для логопедов / В. А. Киселева. – Москва : Школьная пресса, 2012. – 138 с.

29. Кузьмина, Т. А. Формирование фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией (ФФНР) / Т. А. Кузьмина // Региональное образование XXI века. – 2012. – № 1. – С. 17-28.

30. Лалаева, Р. И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей / Р. И. Лалаева. – Санкт-Петербург : Наука, 2006. – 102 с.

31. Левина, Р. Е. Воспитание правильной речи у детей с недоразвитием речи / Р. Е. Левина. – Москва : Просвещение, 2012. – 181 с.

32. Лизунова, Л. Р. Дизартрия у детей / Л. Р. Лизунова. – Пермь : Пермский государственный гуманитарно- педагогический университет, 2011. – 189 с.

33. Лизунова, Л. Р. Дизартрия у детей/ Л. Р. Лизунова. – Пермь : Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2011. – 189 с.

34. Лямина, Г. М. Особенности развития речи детей дошкольного возраста / Г. М. Лямина. – Москва : Академия, 2010. – 421 с

35. Макарова, Е. О. Формирование фонетического восприятия у детей дошкольного возраста с нарушением речи / Е. О. Макарова, М. А. Шмыгун // Филологическое образование в период детства. – 2015. – № 22. – С. 99-102.

36. Морова, Т. Л. Состояние фонематического восприятия у дошкольников со стёртой дизартрией / Т. Л. Морова // Концепт. – 2016. – № 13. – С. 31-35.

37. Наливайко, А. О. Особенности нарушений произносительной стороны речи у детей 5 – 6 лет при стертой дизартрии / А. О. Наливайко, Л. И. Талочерова // Психолого-педагогические проблемы развития ребенка в

современных социокультурных условиях : материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – 2018. – С. 97-102.

38. Окунева, С. Е. Особенности формирования фонематического восприятия у дошкольников / С. Е. Окунева // Вестник Костромского государственного университета. – 2017. – № 23. – № 3. – С. 112-114.

39. Орфинская, В. К. Расстройства речи, связанные с избирательным недоразвитием фонематической системы / В. К. Орфинская. – Москва : Просвещение, 2007. – 112 с.

40. Пиотровская, Л. А. Разграничение понятий фонематического и фонетического слуха / Л. А. Пиотровская // Речевая деятельность в норме и патологии. – Санкт-Петербург : РГПУ им. А. И. Герцена, 2013. – С. 44-49.

41. Попова, О. Е. Развитие фонематического слуха у детей старшего дошкольного возраста / О. Е. Попова, Е. А. Татаринцева // Психология. педагогика, образование: актуальные и приоритетные направления исследований : сборник статей Международной научно-практической конференции. – 2017. – № 2. – С. 98-100.

42. Пяшкур, Ю. С. Особенности формирования фонематических процессов у детей дошкольного возраста со стертой дизартрией / Ю. С. Пяшкур, В. Ю. Хохлова // Детство в современном мире: материалы Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых и студентов. – 2014. – № 6. – С. 281-283.

43. Райхерт, Е. Н. Особенности фонетических нарушений у дошкольников со стертой дизартрией / Е. Н. Райхерт // Концепт. – 2016. – № 13. – С. 56-60.

44. Салахова, А. Д. Развитие звуковой стороны речи детей / А. Д. Салахова. – Москва : Просвещение, 2012. – 234 с.

45. Соботович, Е. Ф. Проявления стертых дизартрий и методы их диагностики / Е. Ф. Соботович, А. Ф. Чернопольская. – Москва : Просвещение, 2010. – 125 с.

46. Ставриецкая, А. Р. Особенности фонетической и фонематической сторон речи у детей дошкольного возраста с легкой степенью дизартрии / А.

- Р. Ставриецкая // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза : Материалы всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов и слушателей. – 2013. – С. 168-170.
47. Токарева, О. А. Расстройства речи у детей и подростков / О. А. Токарева. – Москва : Просвещение, 2009. – 234 с.
48. Фахретдинова, А. А. Особенности развития фонетико- фонематической речи у детей дошкольного возраста со стертой дизартрией / А. А. Фахретдинова // Концепт. – 2014. – № 20. – С. 2931-2935.
49. Чукаева, М. Н. Исследования фонетико-фонематической стороны речи у дошкольников со стертой дизартрией / М. Н. Чукаева // Концепт. – 2016. – № 13. – С. 61-65.
50. Швачкин, Н. Х. Развитие фонематического восприятия речи в раннем возрасте / Н. Х. Швачкин. – Москва : Просвещение, 2008. – 165 с.
51. Шрейдер, Е. А. Особенности формирования фонематического слуха у детей дошкольного возраста / Е. А. Шрейдер // Педагогика и психология: сборник статей по материалам XV международной научно- практической конференции. – 2018. – № 1. – С. 16-21.
52. Эльконин, Д. Б. Развитие речи в дошкольном возрасте / Д. Б. Эльконин. – Москва : Просвещение, 2012. – 143 с.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

### Приложение А

Таблица 1 – Список детей группы «Сказка»

№	Ф.И. ребенка	Возраст, лет	Нарушения
1	Саша	6	псевдобульбарная дизартрия, ОНР 3 уровня
2	Настя	6,1	Стертая дизартрия, ОНР 3 уровня
3	Артем	5,2	псевдобульбарная дизартрия, ОНР 3 уровня
4	Лера	6,3	Псевдобульбарная дизартрия
5	Егор	5,9	Псевдобульбарная дизартрия
6	Лиза	5,8	Псевдобульбарная дизартрия
7	Оля	6	Стертая дизартрия
8	Саша	5,4	псевдобульбарная дизартрия
9	Таня	5,5	Стертая дизартрия
10	Андрей	5,7	псевдобульбарная дизартрия

Таблица 2 – Обследование фонематических процессов

	Пробы			
--	-------	--	--	--

Имя	Опознавание фонем	Различие близких фонем	Повторение за слогом	Выделение звука среди	Выделение звука в слове	Придумывание слова со звуком З	Определение в слове	Определение места	Раскладывание	Средний балл
Саша	3	3	1	3	3	1	3	2	3	2,4
Настя	3	2	1	3	3	1	1	3	2	2,1
Артем	3	1	1	3	3	3	2	3	3	2,4
Лера	3	1	2	3	3	3	3	3	3	2,6
Егор	3	3	1	3	2	1	2	3	3	2,2
Лиза	3	3	1	3	3	2	2	3	2	2,5
Оля	3	3	2	3	3	3	2	3	2	2,6
Саша	3	1	1	3	3	2	3	3	2	2,1
Таня	3	2	1	3	3	2	3	3	3	2,2
Андрей	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2,6
Средний балл	3	2,2	1,2	3	2,8	1,9	2,5	2,8	2,6	

Таблица 3 – Характеристика нарушений фонематического слуха

Имя ребенка	Звонкий-Глухой	Твердый-мягкий	Свистящий-шипящий	Соноры	Общий балл
Анна	[З] – [С]	+	[С] – [Ш] [Ч] – [Щ]	+	1
Настя	[З] – [С]	+	[С] – [Ш]	+	1

Артем	+	+	[Ш] – [Щ]	+	2
Лера	+	[P]– [P`] [Л]– [ЛГ]	[С] – [Ш]	[Н→Т]	1
Егор	[З] – [С]	+	[Ш] – [Щ]	[Л→М]	1
Лиза	[Ж] – [Ш]	+	[С] – [Ш] [Ш] – [Щ]	+	1
Оля	+	+	[С] – [Ш] [Ш] – [Щ]	+	1
Саша	[З] – [С]	+	+	+	2
Таня	+	+	[С] – [Ш] [Ч] – [Щ]	+	1
Андрей	[З] – [С]	[P]– [P`] [Л]– [ЛГ]	+	+	1
Средний балл					1,2

Таблица 4 – Обследование звукового анализа слова

Имя	Пробы								Средний балл
	Проба 1	Проба 2	Проба 3	Проба 4	Проба 5	Проба 6	Проба 7	Проба 8	
Саша	3	3	3	2	2	2	1	3	2, 4
Настя	3	2	2	3	3	2	1	2	2, 3
Артем	3	2	3	2	3	1	1	2	2,

									1
Лера	3	2	2	2	2	1	1	3	2, 0
Егор	3	3	2	3	2	1	1	2	2
Лиза	3	2	2	3	2	3	1	2	2, 3
Оля	3	3	3	2	1	2	1	2	2, 4
Саша	3	2	3	3	2	1	1	2	2, 4
Таня	3	3	2	2	2	1	1	2	2
Андрей	3	3	2	2	2	1	1	2	2
Средний балл	3	2,5	2,4	2,5	2,3	1,5	1	2, 2	

Таблица 5 – Характеристика нарушений фонематических процессов

Имя ребенка	Восприятие Соноров	Восприятие свистящих звуков	Восприятие шипящих звуков	Общий балл
Анна	дифференцирует	проблемы в восприятии звука [З]	не дифференцирует [С] и [Ш]; проблемы в восприятии звука [Ч]	1
Настя	дифференцирует	проблемы в восприятии звука [З]	не дифференцирует [С] и [Ш]	1
Артем	дифференцирует		не дифференцирует [Ш] и [Щ]	2
Лера	не дифференцирует [Н] и [Т] в конце слова		не дифференцирует [С] и [Ш]	2
Егор	не дифференцирует [Л] и [М] в конце слова	проблемы в восприятии звука [З]	не дифференцирует [Ш] и [Щ]	1
Лиза	дифференцирует		проблемы в восприятии звука [Ж]	2
Оля	дифференцирует		не дифференцирует [Ш] и [Щ]; [С] и [Ш]	1

Саша	дифференцирует	проблемы в восприятии звука [З]		3
Таня	дифференцирует		не дифференцирует[С] и [Ш]; восприятии звука [Ч] и [Ж]	2
Андрей	дифференцирует	проблемы в восприятии звука [З]		3

Таблица 6 – Обследование фонематических процессов на контрольном этапе

Имя	Пробы									Средний балл
	Опознавание фонем	Различие близких фонем	Повторение за логопедом слога	Выделение звука среди слогов	Выделение звука в слоге	Придумывание слова со звуком З	Определение в слове звука ш	Определение места звука Ч	Раскладывание картинок	
Саша	3	3	2	3	3	1	3	2	3	2,5
Настя	3	2	1	3	3	1	2	3	2	2,2
Артем	3	2	2	3	3	3	2	3	3	2,6
Лера	3	1	2	3	3	3	3	3	3	2,6
Егор	3	3	2	3	2	2	2	3	3	2,5
Лиза	3	3	1	3	3	2	2	3	2	2,4
Оля	3	3	2	3	3	3	2	3	2	2,6
Саша	3	1	2	3	3	2	3	3	2	2,4
Таня	3	2	2	3	3	2	3	3	3	2,6
Андрей	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2,8
Средний балл	3	2,3	1,8	3	2,9	2,2	2,5	2,9	2,6	

Таблица 7 – Характеристика нарушений фонематического слуха на контрольном этапе

Имя	Звонкий-	Твердый-	Свистящий-	Соноры	Общий балл
-----	----------	----------	------------	--------	------------

ребенка	Глухой	мягкий	шипящий		
Анна	+	+	[С] – [Ш] [Ч] – [Щ]	+	2
Настя	+	+	[С] – [Ш]	+	2
Артем	+	+	[Ш] – [Щ]	+	2
Лера	+	[Р]– [Р'] [Л]– [Л']	[С] – [Ш]	+	2
Егор	[З] – [С]	+	[Ш] – [Щ]	+	2
Лиза	[Ж] – [Ш]	+	[С] – [Ш] [Ш] – [Щ]	+	1
Оля	+	+	[С] – [Ш] [Ш] – [Щ]	+	1
Саша	[З] – [С]	+	+	+	2
Таня	+	+	[С] – [Ш] [Ч] – [Щ]	+	1
Андрей	[З] – [С]	[Р]– [Р'] [Л]– [Л']	+	+	1
Средний балл					2,1

Таблица 8 – Обследование звукового анализа слова на контрольном этапе

Пробы
-------

Имя	Проба 1	Проба 2	Проба 3	Проба 4	Проба 5	Проба 6	Проба 7	Проба 8	Средний балл
Саша	3	3	3	2	2	2	2	3	2,5
Настя	3	2	2	3	3	2	1	2	2,2
Артем	3	2	3	2	3	1	2	2	2,2
Лера	3	2	3	2	2	2	1	3	2,2
Егор	3	3	2	3	3	2	2	2	2,5
Лиза	3	2	2	3	2	3	2	2	2,3
Оля	3	3	3	2	2	2	1	2	2,2
Саша	3	2	3	3	2	1	1	2	2,1
Таня	3	3	3	2	3	1	1	2	2,2
Андрей	3	3	2	2	2	2	2	2	2,2
Средний балл	3	2,5	2,6	2,4	2,4	1,8	1,5	2,2	

Таблица 9 – Характеристика нарушений фонематических процессов на контрольном этапе

Имя ребенка	Восприятие Соноров	Восприятие свистящих звуков	Восприятие шипящих звуков	Общий балл
Анна	дифференцирует	дифференцирует]	не дифференцирует [С] и [Ш]; проблемы в восприятии звука [Ч]	2
Настя	дифференцирует	дифференцирует	не дифференцирует [С] и [Ш]	2

Артем	дифференцирует	дифференцирует	не дифференцирует [Ш] и [Щ]	2
Лера	дифференцирует [Н] и [Т] в конце слова		не дифференцирует [С] и [Ш]	2
Егор	дифференцирует	проблемы в восприятии звука [З]	не дифференцирует [Ш] и [Щ]	1
Лиза	дифференцирует		проблемы в восприятии звука [Ж]	2
Оля	дифференцирует		не дифференцирует [Ш] и [Щ]; [С] и [Ш]	1
Саша	дифференцирует			3
Таня	дифференцирует		не дифференцирует [С] и [Ш]; восприятии звука [Ч] и [Ж]	2
Андрей	дифференцирует			3

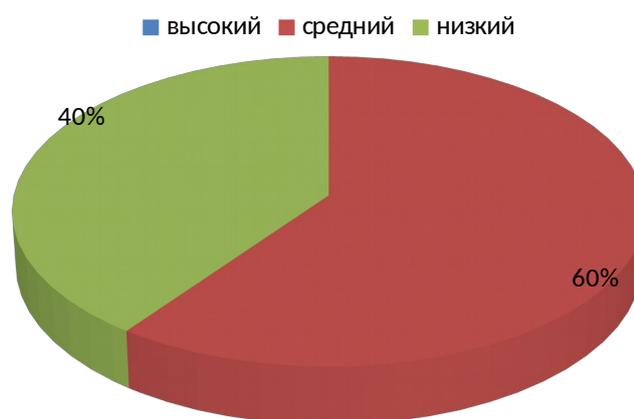


Рисунок 1 – Состояние фонематических процессов у дошкольников с дизартрией на констатирующем этапе



Рисунок 2 – Уровень развития фонематического слуха у дошкольников с дизартрией на констатирующем этапе



Рисунок 3 – Результаты обследования звукового анализа у дошкольников на констатирующем этапе

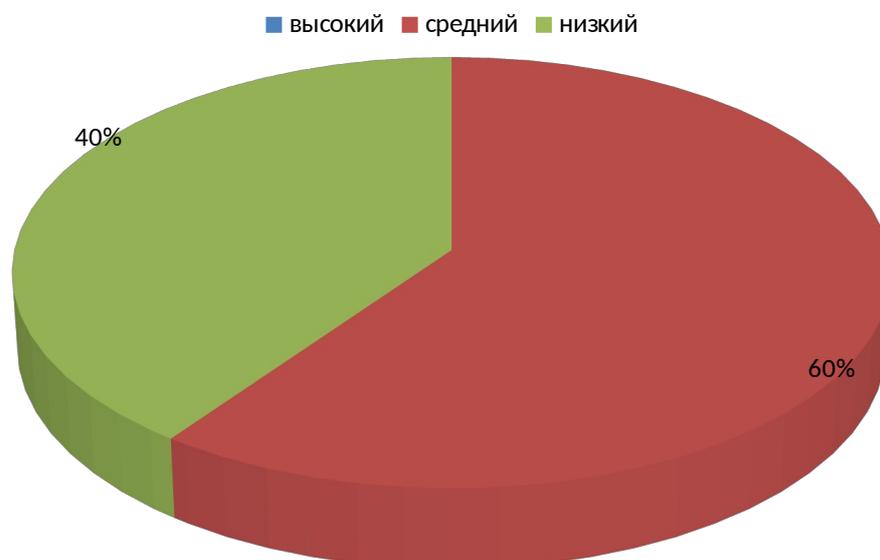


Рисунок 5 – Уровни развития фонематического восприятия дошкольников с дизартрией на констатирующем этапе



Рисунок 6 – Уровни развития фонематических процессов на контрольном этапе

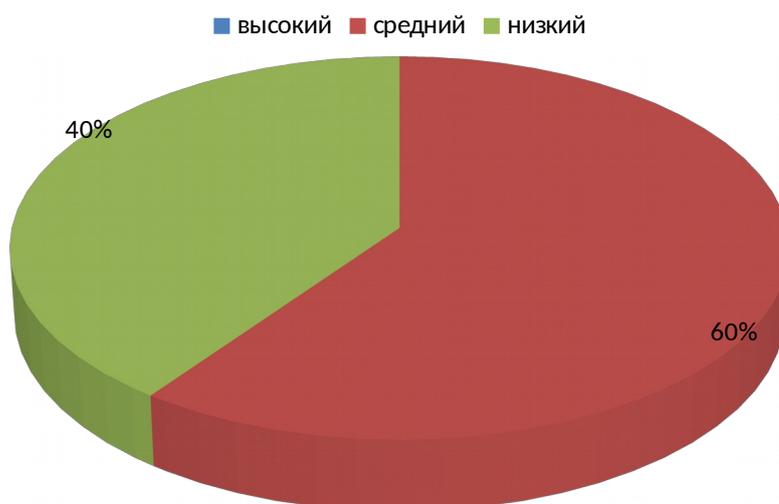


Рисунок 7 – Уровни развития фонематического слуха на контрольном этапе



Рисунок 8 – Уровни развития фонематического восприятия дошкольников с дизартрией на контрольном этапе