

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

**Коновалова Татьяна Леонидовна**

**МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ**

Логопедическая работа по преодолению нарушений фонетико-фонематической стороны  
речи у второклассников с легкой умственной отсталостью  
Направление подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование  
Магистерская программа Деятельность учителя-логопеда по проектированию и  
реализации адаптированных образовательных программ

**ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:**

Заведующий кафедрой  
к.п.н, доцент Беляева О.Л.

22.11.2021  
(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы

к.п.н, доцент Мамаева А.В.

22.11.2021  
(дата, подпись)

Научный руководитель

к.п.н, доцент Агаева И.Б.

22.11.21  
(дата, подпись)

Обучающийся: Коновалова Т.Л.

22.11.2021  
(дата, подпись)

Красноярск 2021

## **Реферат магистерской диссертации**

**Структура магистерской диссертации:** магистерская диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, библиографии (99 источников), трех приложений. Работа содержит 230 страниц, включает 19 таблиц и 26 рисунков.

**Объект исследования:** фонетико-фонематическая сторона речи у второклассников с легкой умственной отсталостью.

**Предмет исследования:** содержание логопедической работы по преодолению нарушений фонетико-фонематической стороны речи у второклассников с легкой умственной отсталостью.

**Цель исследования:** теоретически обосновать, разработать и практически оценить эффективность логопедической работы по преодолению нарушений фонетико-фонематической стороны речи у второклассников с легкой умственной отсталостью.

**Гипотезой исследования** служит предположение о том, что второклассники с легкой умственной отсталостью будут демонстрировать недостаточную сформированность фонетико-фонематической стороны речи и иметь специфические особенности нарушений артикуляционной моторики, звукопроизношения и фонематического восприятия, которые позволят определить направления логопедической работы по преодолению фонетическо-фонематических нарушений средствами коррекционно-развивающих игр и упражнений.

В исследовании использовались следующие **методы исследования:** теоретические методы: анализ психолого-педагогической, логопедической и методической литературы, обобщение опыта массовой практики по преодолению фонетико-фонематических нарушений у детей с речевыми нарушениями, изучение медико-психолого-педагогической документации обучающихся; эмпирические методы: наблюдение за деятельностью и

поведением детей, констатирующий эксперимент, формирующий эксперимент, контрольный эксперимент; интерпретационные методы: качественный и количественный анализ результатов исследования.

**Теоретической основой** исследования явились положения: о единстве закономерностей развития нормального и аномального ребенка (Л.С. Выготский, Т.А. Власова, М.С. Певзнер и др.); о механизмах и симптоматике речевых нарушений (Л.С. Волкова, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Е.М. Мастюкова, Г.В. Чиркина и др.); о соотношении первичных и вторичных отклонений в развитии нормального и аномального ребенка (Л.С. Выготский, Ж.И. Шиф и др.); об особенностях речевого развития обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (А.К. Аксёнова, В.В. Воронкова, М.Ф. Гнездилов, Г.А. Каше, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Д.И. Орлова, В.Г. Петрова).

**Новизна исследования** определяется тем, что на основе проведенного комплексного обследования разработано, теоретически и практически обосновано содержание логопедической работы по преодолению нарушений фонетико-фонематической стороны речи у второклассников с легкой умственной отсталостью.

**Теоретическая значимость** заключается в том, что результаты исследования позволяют подтвердить и уточнить имеющиеся научные данные о нарушениях фонетико-фонематической стороны речи у обучающихся с легкой умственной отсталостью, а также разработать и обосновать содержание логопедической работы.

**Практическая значимость.** Составленное и апробированное нами содержание логопедической работы может быть использовано учителями-логопедами, учителями-дефектологами и учителями младших классов, работающими с обучающимися с легкой умственной отсталостью.

По теме диссертации опубликованы 2 статьи, 2 выступления на научно-практических конференциях.

## **Abstract of the master's thesis**

Structure of the master's thesis: the master's thesis consists of an introduction, three chapters, conclusion, bibliography (99 sources), three appendices. The work contains 230 pages, includes 19 tables and 26 figures.

Object of research: phonetic and phonemic side of speech in second graders with mild mental retardation.

Subject of research: the content of speech therapy work on overcoming violations of the phonetic and phonemic side of speech in second graders with mild mental retardation.

The purpose of the study: to theoretically substantiate, develop and practically evaluate the effectiveness of speech therapy work to overcome violations of the phonetic and phonemic side of speech in second graders with mild mental retardation.

The hypothesis of the study is the assumption that second-graders with mild mental retardation will demonstrate insufficient formation of the phonetic and phonemic side of speech and have specific features of articulatory motor disorders, sound pronunciation and phonemic perception, which will allow determining the directions of speech therapy work to overcome phonetic and phonemic disorders by means of correctional and developmental games and exercises.

The study used the following research methods: theoretical methods: analysis of psychological, educational, speech therapy and methodical literature, summarizing the experience of mass practice for overcoming phonetic-phonemic disorders in children with speech disorders, the study of medical-psychological-pedagogical documentation to students; empirical methods: observation of activity and the behavior of children, concerning the experiment, the formative experiment, a control experiment; interpretive methods: qualitative and quantitative analysis of the research results.

The theoretical basis of the study was the following provisions: on the unity

of the laws of development of normal and abnormal children (L.S. Vygotsky, T.A. Vlasova, M.S. Pevsner, etc.); on the mechanisms and symptoms of speech disorders (L.S. Volkova, R.I. Lalaeva, R.E. Levina, E.M. Mastjukova, G.V. Chirkina, etc.); on the ratio of primary and secondary deviations in the development of normal and abnormal children (L.S. Vygotsky, J.I. Shifa, etc.); on the features of speech development of students with mental retardation (intellectual disabilities) (A.K. Aksenova, V.V. Voronkova, M.F. Gnezdilov, G.A. Kashe, R.I. Lalaeva, R.E. Levina, D.I. Orlova, V.G. Petrova).

The novelty of the study is determined by the fact that on the basis of a comprehensive survey, the content of speech therapy work on overcoming violations of the phonetic and phonemic side of speech in second graders with mild mental retardation has been developed, theoretically and practically justified.

The theoretical significance lies in the fact that the results of the study allow us to confirm and clarify the available scientific data on violations of the phonetic and phonemic side of speech in students with mild mental retardation, as well as to develop and justify the content of speech therapy work.

Practical significance. The content of speech therapy work compiled and tested by us can be used by speech therapists, speech pathologists and primary school teachers working with students with mild mental retardation.

2 articles, 2 speeches at scientific and practical conferences have been published on the topic of the dissertation.

## СОДЕРЖАНИЕ

Введение .....	3
Глава I. Анализ научной литературы по проблеме исследования .....	10
1.1. Закономерности развития фонетико-фонематической стороны речи в онтогенезе .....	10
1.2. Клинико-психолого-педагогические особенности обучающихся с умственной отсталостью .....	18
1.3. Причинная обусловленность фонетико-фонематических нарушений у обучающихся младших классов с легкой умственной отсталостью .....	26
1.4. Обзор методик логопедической работы по диагностике и коррекции нарушений фонетико-фонематической стороны речи .....	33
Глава II. Констатирующий эксперимент и его анализ .....	42
2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента .....	42
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента .....	59
Глава III. Содержание логопедической работы по преодолению нарушений фонетико-фонематической стороны речи у второклассников с легкой умственной отсталостью .....	85
3.1. Теоретические основы формирующего эксперимента .....	85
3.2. Содержание этапов логопедической работы по преодолению нарушений фонетико-фонематической стороны речи у второклассников с легкой умственной отсталостью .....	92
3.3. Анализ результатов контрольного эксперимента .....	138
Заключение .....	183
Библиография.....	186
Приложения .....	196

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность.** В настоящее время проблема воспитания и обучения детей с отклонениями в развитии является одной из наиболее острых проблем школьного образования. Анализ ситуации, сложившейся в системе образования обучающихся с умственной отсталостью, показывает, что количество детей, имеющих интеллектуальные нарушения, неуклонно растет. Среди них значительную часть составляют дети с легкой умственной отсталостью. К моменту начала школьного обучения дети с умственной отсталостью, обычно не овладевают в нормативные сроки фонематическими процессами и звуковой стороной языка, так как речевое развитие у данной группы обучающихся резко задерживается. От уровня сформированности фонетической и фонематической стороны речи в значительной степени зависит успешность обучения в школе и дальнейшая адаптация, и социализация в обществе.

Актуальность рассмотрения вопроса о преодолении нарушений фонетико-фонематической стороны речи у второклассников с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) обусловлена на научно-теоретическом и научно-методическом уровне.

В современных психолого-педагогических исследованиях отмечается, что нарушения фонетико-фонематической стороны речи вторично оказывают отрицательное влияние на дальнейшее развитие речи и мышления обучающихся младших классов с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Без должной четкости воспринимая слова в целом, особенно их, сходно звучащие фонемы, флективные окончания и т.п., ребенок с легкой умственной отсталостью не может отличать оттенки значений многих слов. Это замедляет процесс овладения словарным составом и грамматическим строем языка и затормаживает общее развитие речи. В свою очередь совокупность этих нарушений ведет за собой большие трудности при овладении грамотой обучающихся с умственной

отсталостью. Все сказанное доказывает важность максимального преодоления фонетико-фонематических нарушений у обучающихся младших классов с легкой умственной отсталостью.

На научно-методическом уровне актуальность исследования обусловлена тем, что отмечается недостаточность адаптированных методик по преодолению фонетико-фонематических нарушений у обучающихся младших классов с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (Г.А. Каше [32], Р.И. Лалаева [41], Н.А. Никашина, А.В. Ястребова [17], Л.Ф. Спирина [77], Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Т.В. Туманова [87] и др.).

В результате анализа литературных источников по проблеме исследования выявлены следующие **противоречия** между:

- недостаточной сформированностью фонетико-фонематической стороны речи у обучающихся младших классов с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и ее значимостью для всестороннего развития обучающихся, их успешной социализации;

- важностью создания специальных условий для преодоления нарушений фонетико-фонематических нарушений у обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и недостаточностью специальных разработок, направленных на создание специальных педагогических условий и организацию коррекционно-развивающей среды для максимально эффективного преодоления фонетико-фонематических нарушений у обучающихся младших классов с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

На основе выявленных противоречий обозначена **проблема исследования**, которая заключается в определении содержания логопедической работы по преодолению нарушений фонетико-фонематической стороны речи у второклассников с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).



**Объект исследования:** фонетико-фонематическая сторона речи у второклассников с легкой умственной отсталостью.

**Предмет исследования:** содержание логопедической работы по преодолению нарушений фонетико-фонематической стороны речи у второклассников с легкой умственной отсталостью.

**Цель исследования:** теоретически обосновать, разработать и практически оценить эффективность логопедической работы по преодолению нарушений фонетико-фонематической стороны речи у второклассников с легкой умственной отсталостью.

**Гипотеза исследования.**

Мы предполагаем, что второклассники с легкой умственной отсталостью будут демонстрировать недостаточную сформированность фонетико-фонематической стороны речи и иметь специфические особенности нарушений артикуляционной моторики, звукопроизношения и фонематического восприятия, которые позволят определить направления логопедической работы по преодолению фонетико-фонематических нарушений средствами коррекционно-развивающих игр и упражнений.

В соответствии с целью, объектом, предметом, проблемой исследования и выдвинутой нами гипотезы, были определены следующие **задачи:**

1. Определить современное состояние проблемы исследования в психолого-педагогической и методической литературе.

2. Составить диагностический комплекс и выявить особенности сформированности фонетико-фонематической стороны речи у второклассников с легкой умственной отсталостью.

3. На основе выявленных особенностей разработать и апробировать содержание логопедической работы по преодолению фонетико-фонематических нарушений у второклассников с легкой умственной отсталостью.

4. Оценить эффективность разработанного нами содержания логопедической работы.

**Методологической и теоретической** основой исследования являлись положения общей и специальной психологии и педагогики:

– о единстве закономерностей развития нормального и аномального ребенка (Л.С. Выготский, Т.А. Власова, М.С. Певзнер и др.);

– о механизмах и симптоматике речевых нарушений (Л.С. Волкова, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Е.М. Мастюкова, Г.В. Чиркина и др.);

– о соотношении первичных и вторичных отклонений в развитии нормального и аномального ребенка (Л.С. Выготский, Ж.И. Шиф и др.);

– об особенностях речевого развития обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (А.К. Аксёнова, В.В. Воронкова, М.Ф. Гнездилов, Г.А. Каше, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Д.И. Орлова, В.Г. Петрова и др.).

Для решения поставленных в работе задач использовались следующие **методы исследования:**

1. Теоретические: анализ психолого-педагогической, логопедической и методической литературы, обобщение опыта массовой практики по преодолению фонетико-фонематических нарушений у детей с речевыми нарушениями, изучение медико-психолого-педагогической документации обучающихся.

2. Эмпирические: наблюдение за деятельностью и поведением детей, констатирующий эксперимент, формирующий эксперимент, контрольный эксперимент.

3. Интерпретационные: качественный и количественный анализ результатов исследования.

**Новизна исследования** определяется тем, что на основе проведенного комплексного обследования разработано, теоретически и практически обосновано содержание логопедической работы по преодолению нарушений фонетико-фонематической стороны речи у второклассников с

легкой умственной отсталостью.

**Теоретическая значимость** заключается в том, что результаты исследования позволяют подтвердить и уточнить имеющиеся научные данные о нарушениях фонетико-фонематической стороны речи у обучающихся с легкой умственной отсталостью, а также разработать и обосновать содержание логопедической работы.

**Практическая значимость.** Составленное и апробированное нами содержание логопедической работы может быть использовано учителями-логопедами, учителями-дефектологами и учителями младших классов, работающими с обучающимися с легкой умственной отсталостью.

#### **Организация исследования.**

Экспериментальной базой исследования являлось Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа. Учреждение реализует адаптированную основную общеобразовательную программу для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

В эксперименте приняло участие 20 обучающихся 2 класса с легкой умственной отсталостью и системным недоразвитием речи.

Исследование проводилось с 2019 г. по 2021 г. и осуществлялось в четыре этапа:

1 этап – изучение и анализ литературы по проблеме исследования, формулирование и уточнение цели, гипотезы, задач, составление плана исследования;

2 этап – проведение и анализ результатов констатирующего эксперимента, составление и апробирование комплекса игр и упражнений;

3 этап – проведение формирующего эксперимента, определение педагогических условий и форм для эффективной логопедической работы по преодолению нарушений фонетико-фонематической стороны речи;

4 этап – проведение контрольного эксперимента, подведение итогов формирующего эксперимента и проведение анализа первичной и контрольной диагностики.

**Апробация результатов исследования:**

1. Участие с докладом в Научно-практической конференции студентов, аспирантов, магистрантов «Современные технологии коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья» на тему: «Логопедическая работа по преодолению нарушения звукопроизношения на этапе формирования коммуникативных умений у обучающихся 3-4 классов с легкой умственной отсталостью» (2020 г., сертификат).

2. Участие с докладом в Научно-практической конференции студентов, аспирантов, магистрантов «Современные технологии коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья» на тему: «Изучение фонетико-фонематической стороны речи у обучающихся вторых классов с легкой умственной отсталостью» (2021 г., сертификат).

3. Статья: Коновалова Т.Л., Агаева И.Б. Особенности звукопроизношения у младших школьников с легкой умственной отсталостью // Современные технологии коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: материалы научно-практической конференции студентов, аспирантов, магистрантов. Красноярск, 14 мая 2020 г. [Электронный ресурс] / отв. ред. И.Ю. Жуковин, О.Л. Беляева; ред. кол. – Электрон. дан. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П.Астафьева. – Красноярск, 2020.

4. Статья: Коновалова Т.Л. Изучение фонетико-фонематической стороны речи у обучающихся вторых классов с легкой умственной отсталостью // Современные технологии коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: материалы научно-практической конференции студентов, аспирантов, магистрантов.

Красноярск, 30 апреля 2021 г. [Электронный ресурс] / отв. ред. И.Ю. Жуковин; отв. ред. – Электрон. дан. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П.Астафьева. – Красноярск, 2021.

Структура исследования: магистерская диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы (99 источников), 3 приложений. Работа содержит 230 страниц, включает 19 таблиц и 26 графических рисунков.

## ГЛАВА I. АНАЛИЗ НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

### 1.1. Закономерности развития фонетико-фонематической стороны речи в онтогенезе

Речь является сложной функциональной системой, в основе которой лежит использование знаковой системы языка. Речевая функция, как и остальные высшие психические функции, не является врожденной, а развивается прижизненно, в процессе онтогенеза – индивидуального развития организма, от момента его зарождения до конца жизни [84]. Фонетико-фонематическая сторона речи является показателем общей культуры речи, соответствия речи говорящего произносительным нормам.

В исследованиях Р.Е. Левиной [60], А.Н. Гвоздева [22], А.А. Леонтьева [45], Т.Б. Филичевой [85] говорится о том, что развитие и становление фонетической и фонематической стороны речи происходит постепенно и взаимосвязано.

Исследователями выделяется разное количество этапов в становлении детской речи.

Так, профессором Р.Е. Левиной, были выделены пять этапов, которые проходит ребенок в овладении фонетико-фонематической стороной речи.

Первый этап (дофонематический) – полное отсутствие у ребенка дифференциации звуков, понимания речи и собственной активной речи.

Второй этап характеризуется возможностью различения наиболее далеких между собой фонем и отсутствием дифференциации близких фонем. Ребенок допускает ошибки при произнесении звуков, искажает их, а также не замечает ошибок в своем произношении, не различает правильного и неправильного произношения окружающих. Так, дети на данном этапе развития одинаково реагируют как на правильно произносимые слова, так и на искаженные слова, которые произносят окружающие, подражая неправильному произношению ребенка.

Заметные сдвиги проявляются на третьем этапе развития. Ребенок начинает слышать звуки языка по их фонематическим признакам, различает правильное и неправильное произношение слов, хотя в произношении еще допускает ошибки и искажения, однако на этом этапе начинают появляться промежуточные звуки между звуками, произносимыми ребенком и окружающими.

Четвертый этап характеризуется преобладанием новых образов восприятия звуков. Активная речь ребенка достигает почти полной правильности звукопроизношения.

Процесс фонематического развития завершается на пятом этапе. Ребенок достаточно точно дифференцирует звуковые образы слов и отдельных звуков и говорит правильно [15].

По мнению Р.Е. Левиной главное условие правильного развития речи ребенка – способность различать в своей речи и в речи окружающих звуковой состав слова. Кроме того, условиями назывались уровень развития фонематического восприятия и произносительной стороны речи [44].

Ученым А.Н. Леонтьевым были установлены четыре этапа становления речевой деятельности у детей: подготовительный (с момента рождения до 1 года), преддошкольный (с 1 года до 3 лет), дошкольный (от 3 лет до 7 лет) и школьный этапы [45].

На подготовительном этапе в овладении речью главная роль принадлежит слуху. Одновременно с развитием слуха у ребенка возникают голосовые реакции: разнообразные звуки и различные звукокомплексы. В 2–3 месяца у ребенка появляется гуление, в 3–4 месяца – лепет. В данном возрасте происходит первичное развитие фонематического слуха: ребенок прислушивается к окружающим звукам, отыскивает источник звука, поворачивает голову к говорящему [94].

Подготовительный этап является наиболее важным этапом для становления фонетической и фонематической стороны речи. Данный этап называется «психологически-предпосылочным» этапом формирования

речи. По мнению С.Н. Цейтлин подготовительный этап разделяется на стадии: крик, гуление (2–3 месяца), лепет (6 месяцев). Переход от доречевого развития к первым словам происходит около 1 года. Таким образом, развитие подготовительного этапа можно изобразить линейно: крик – гуление – лепет – слова [92].

Крик новорожденного А.Н. Гвоздев описывал как выдыхание при суженной голосовой щели при более или менее раскрытой полости рта, вследствие чего получается звук гласного типа разной степени открытости. Характерно, подчеркивает А.Н. Гвоздев, что крик невозможно разбить на отдельные составляющие его элементы, выделить в нем те или иные звуки.

В 2–3 месяца начинается качественное изменение крика, и на смену крикам приходит гуление. Гуление входит в комплекс оживления – рефлекторную эмоциональную реакцию на ситуацию эмоционально-положительного общения. На стадии гуления появляются предшественники фонем. В своих трудах А.Н. Гвоздев характеризовал гуление в отличие от криков как согласные, возникающие на фоне скользящего гласного и фонетически мало определенные с точки зрения их места образования.

Первоначально на этой стадии появляются гласноподобные звуки среднезаднего ряда неверхнего подъема, сопровождающиеся консонантными призвуками, т.е. наблюдается некоторая усредненность вокалических элементов [22].

По мнению Р.О. Якобсона освоение совокупности гласных звуков или вокализма обычно начинается с широкого гласного, затем узкий гласный начинает противопоставляться широкому гласному, а спустя еще некоторое время возникает система из трех гласных, что и составляет вокалический минимум в живых языках мира: а, и, у [12].

Подобные компоненты гуления имеют гортанно-глоточно-заднеязычное происхождение, они палатализованы, т.е. звучат мягко. Наблюдается обилие шумов типа аффрикат, бывают хрюкающие и



всхрапывающие звуки, звуки, обусловленные дрожанием нёбной занавески. Язычных звуков практически нет. Губные звуки представлены только в губно-губном варианте: по большей части они носовые и часто смягчены [17].

Звуки гуления еще не вполне четки и с неустойчивыми артикуляциями и не имеют социального значения.

Таким образом, на стадии гуления происходит выделение двух типов звуков – вокалей (гласноподобные) и консонантов (согласноподобные).

Еще одним важным достижением гуления является появление слогоподобного сегмента – чередование элементов вокалического и консонантного типа.

На 5–6-м месяце ребенок вступает в стадию лепета. Лепет, по В.И. Бельтюкову является врожденным процессом, т.е. результатом известных исторически накопленных речедвигательных реакций человека, переданных ребенку по наследству, состоит из трех этапов:

1 этап – переданная по наследству программа артикуляционных движений реализуется независимо от слуха ребенка;

2 этап – в лепет включаются механизмы аутоэхолалии;

3 этап – в лепет включаются механизмы эхолалии [17].

В период лепета претерпевают качественные изменения уже имеющиеся у ребенка вокалические элементы. Постепенно происходит освобождение гласноподобных от шумовых компонентов, их более дифференцированная артикуляция, что дает возможность утверждать, что к концу доречевой стадии происходит переход вокалических элементов в гласные звуки, а у ребенка формируется первая оппозиция: гласный – согласный.

Дальнейшее развитие получают и звуки, подобные согласным звукам, которые утрачивают назализованный призвук уже в начальной стадии лепета. Происходит дифференциация звуков по типу носовой – ротовой ([т] – [р]). Помимо смычных звуков появляются щелевые [ф], [с],

затем ребенок начинает произносить звуки разного места образования, реализуя их в максимально контрастных слогах. В этот же период начинается формирование артикуляторных противопоставлений по признакам щелевые – смычные, глухие – звонкие и к концу лепета – твердые – мягкие [81].

Как было отмечено выше, к концу гуления у ребенка появление слогоподобного сегмента приводит к формированию устойчивого слога. В период лепета у ребенка появляется тенденция к удвоению однородных слогов, что приводит к развитию лепетной цепи. Длина такой цепи в 7–8 месяцев (период расцвета лепета) составляет от 3 до 5 слогов. Характерной чертой организации лепетных цепочек является открытость слога: та-та.

По наблюдениям М.М. Кольцовой, звуковые проявления ребенка в период лепета, совпадающие по звукопроизношению со словами взрослого, закрепляются. Если же они не находят аналогов в окружающем речевом материале – гаснут и исчезают. Речевые реакции, которые связываются с определенными ситуациями и предметами, закрепляются за ними и приводят к формированию основной единицы языка – слова.

Исследование А.Д. Салаховой свидетельствует о том, что при переходе от лепета к речи заново происходит процесс формирования всей звуковой системы языка, причем последовательность появления групп звуков одна и та же в лепете и в словесной речи [72].

Существует и противоположное мнение. Оно заключается в том, что на основе перешедшего из лепета в речь звукового запаса происходит усвоение недостающих звуков.

По Г.Р. Шашкиной к году в словесной речи:

- ребенок хорошо произносит гласные – [а], [у], [и];
- твердые губные [м], [б], [п];
- зубно-язычный [в];
- заднеязычные звуки [к], [г];

– из мягких звуков появляется среднеязычный [й].

По данным Н.Х. Швачкина к концу первого года жизни слово впервые начинает служить орудием общения, приобретает характер языкового средства, и ребёнок начинает реагировать на его звуковую оболочку (фонемы, входящие в его состав).

Далее фонематическое развитие происходит бурно, постоянно опережая артикуляционные возможности ребёнка, что и служит основой совершенствования произношения (А.Н. Гвоздев). На втором году жизни дети начинают активно произносить звуки э, ы, и, но твердые согласные у них звучат как мягкие – [т'], [д'], [с'], [з']. У них возрастает способность к подражанию речи взрослых, интенсивно развивается понимание речи других. К этому времени ребенок начинает активно и самостоятельно употреблять в речи простые по структуре слова [11]. Н.Х. Швачкин отмечает, что уже к концу второго года жизни (при понимании речи) ребенок пользуется фонематическим восприятием всех звуков родного языка.

На третьем году жизни подвижность артикуляционного аппарата повышается, но произношение ребенка еще не соответствует норме. В этом возрасте ребенок пытается приблизить свое произношение к общепринятому, трудные по артикуляции звуки он заменяет простыми. Например, звук [ц] заменяется звуком [т'] или [с'], звуки [ч] и [щ] – звуками [т'] и [с'] соответственно, звуки [л] и [р] – звуком [л'] или [й], шипящие и твердые свистящие – [т'], [д']. К трем годам четко оформляется артикуляция губно-зубных: [в], [ф], [в'], [ф']. Фонематическое восприятие в это время уже хорошо развито: дети почти не смешивают слова, близкие по звучанию, и пытаются сохранить слоговую структуру слова.

По Н.Х. Швачкину различение звуков происходит в определенной последовательности:

– первоначально ребенок различает наиболее грубо противопоставленные звуки – гласные и согласные, но внутри этих групп наблюдается широкая генерализация: согласные еще вовсе не

различаются, а среди гласных выделяется наиболее фонетически мощный и легко артикулируемый звук [a]; ему противопоставляются все остальные гласные звуки, между собой также не дифференцируемые;

– далее происходит дифференциация «внутри» гласных – [и]-[у], [э]-[о], [и]-[о], [э]-[у]; позже остальных он начинает различать высокочастотные гласные [и]-[э], низкочастотные звуки [у]-[о]; труднее воспринимается звук [ы];

– затем формируются оппозиции «внутри» согласных: определение наличия или отсутствия согласного звука в слове как широко обобщенного звука, последующее различение сонорных – шумных; твердых – мягких; взрывных – фрикативных; глухих – звонких; свистящих – шипящих [95].

Примерно к началу третьего года жизни ребенок приобретает способность различать на слух все звуки речи, и, по мнению известных исследователей речевого слуха детей, таких как Ф.Ф. Рау [69], Н.Х. Швачкин [95], Л.В. Нейман [57] фонематический слух ребенка оказывается достаточно сформированным.

На четвертом году жизни происходит дальнейшее укрепление артикуляционного аппарата, движения мышц становятся более координированными. В речи появляются твердые согласные, шипящие звуки, правильно произносятся слова со стечением нескольких согласных. В это время дети отмечают ошибки в произношении других, легко различают близкие по звучанию звуко сочетания и слова, т. е. у них происходит дальнейшее развитие фонематического восприятия.

На пятом году жизни у детей увеличивается подвижность артикуляционного аппарата. Большинство детей правильно произносят шипящие звуки, сонорные – [л], [р], [р'], у некоторых из них остается неустойчивым произношение свистящих и шипящих звуков, они взаимозаменяются. В простых словах дети четко произносят данные группы звуков, а в сложных и малознакомых – заменяют [7].

Фонематические процессы у детей к пяти годам совершенствуются: они узнают звук в потоке речи, могут подобрать слово на заданный звук, различают повышение или понижение громкости речи и замедление или ускорение темпа.

К шести годам дети способны правильно произносить все звуки родного языка и слова различной слоговой структуры. Хорошо развитый фонематический слух позволяет ребенку выделить слоги или слова с заданным звуком из группы других слов, дифференцировать близкие по звучанию фонемы.

Произносительная сторона речи ребенка седьмого года жизни максимально приближается к речи взрослых, с учетом норм литературного произношения. Как правило, ребенок имеет достаточно развитое фонематическое восприятие, владеет некоторыми навыками звукового анализа (определяет количество и последовательность звуков в слове)

Таким образом, восприятие звуков у детей с нормальным речевым развитием формируется достаточно рано и в определенной последовательности; прослеживается тесная взаимосвязь развития фонематического восприятия с развитием произношения. Развитие всех фонетических и фонематических функций в процессе онтогенеза проходит определенные стадии своего развития. Формирование фонетико-фонематической стороны речи происходит постепенно, в разные сроки, от более простых структур к более сложным. В норме деятельность функций фонетической и фонематической системы осуществляется в единстве и неразрывной связи.

## **1.2. Клинико-психолого-педагогические особенности обучающихся с умственной отсталостью**

Одной из наиболее распространенных форм нарушения психики у обучающихся является умственная отсталость (интеллектуальные нарушения).

По статистике, более 2% детей от общей детской популяции объединяет наличие органического поражения мозга, имеющего диффузный, т.е. широко распространенный характер, к которым можно отнести понятие «умственно отсталый ребенок», принятое в отечественной и в зарубежной дефектологии [62].

Большой вклад в разработку проблемы психического развития обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), а также исследование психологических особенностей данной категории детей внес выдающийся советский ученый, психолог, дефектолог Л.С. Выготский [20], которым оставлено большое теоретическое наследие в области специальной психологии и может по праву считаться основателем советской олигофренопсихологии. Вопросы развития познавательной деятельности и личностной, эмоционально-волевой сферы умственно отсталых детей активно изучались такими исследователями, как И.М. Соловьевым, Ж.И. Шиф, В.Г. Петровой, Б.И. Пинским и другими.

Умственно отсталым называют такого ребенка, у которого стойко нарушена познавательная деятельность вследствие органического поражения головного мозга (наследуемого или приобретенного) [70].

Говорить о факте умственной отсталости (интеллектуальных нарушениях) у обучающихся возможно лишь при сочетании всех вышеуказанных признаков.

Причиной умственной отсталости (интеллектуальных нарушений) является поражение головного мозга ребенка (недоразвитие плода в период перинатального развития, инфекционные болезни, травмы и т.д.) Так, при

олигофрении имеет место тяжелое, тотальное органическое поражение головного мозга (наследуемое или приобретенное). У умственно отсталых детей нарушена не только познавательная деятельность, но и многие иные стороны психического развития (например, эмоционально-волевая сфера), главной особенностью таких обучающихся, является нарушение их познавательной деятельности. Важно подчеркнуть, что при определении понятия «умственная отсталость» речь идет не о кратковременной задержке темпа психического развития, а о довольно длительном его нарушении.

Так, умственная отсталость (интеллектуальные нарушения) рассматривается не как частный, а как общий дефект психики. Причины ее многообразны. По этиологии умственной отсталости психиатром Г.Е. Сухаревой были выделены три группы факторов.

К первой группе отнесены наследственные заболевания родителей, неполноценность их генеративных клеток, патология эмбриогенеза.

Ко второй группе отнесены патологии перинатального развития плода, такие как различного рода инфекции, интоксикации, травмы.

К третьей группе относятся осложнения в натальном периоде (различного рода родовые травмы и постнатальные поражения центральной нервной системы).

Так, глубина дефекта психики ребенка во многом зависит от периода поражения центральной нервной системы, характера перенесенного заболевания, а также обширности и глубины патологического процесса [13].

Необходимо отметить, что понятие «умственная отсталость» шире таких понятий, как «олигофрения», «интеллектуальная недостаточность», возникшая в более поздний период (после двух-трех лет) в результате перенесенных травм, инфекционных заболеваний на первых годах жизни (менингитов, энцефалитов), а также «деменция» [13].

В подавляющем большинстве случаев умственная отсталость (интеллектуальные нарушения) возникает вследствие патологий в перинатальном периоде, травм в натальном периоде, инфекционных

болезней в раннем детстве, протекавших тяжело или без оказания своевременной медицинской помощи [38].

Понятие «умственная отсталость» не определяет конкретного заболевания, а лишь то, каковы возможности данного ребенка в отношении усвоения знаний.

Рассмотрим понятия «олигофрения» и «деменция».

Под олигофренией понимается стойкое недоразвитие сложных форм психической деятельности, возникающее в результате повреждения зародыша, либо вследствие поражения центральной нервной системы на различных этапах внутриутробного развития плода, либо в самом раннем периоде жизни ребенка.

Олигофрения, как правило, носит наследственный, врожденный или приобретенный характер. Для олигофрении характерны такие особенности, как раннее поражение центральной нервной системы и отсутствие прогресса болезненного процесса в центральной нервной системе.

По степени выраженности интеллектуального дефекта олигофрения делится на три группы: олигофрения в степени дебильности – относительно легкая, неглубокая умственная отсталость, олигофрения в степени имбецильности – глубокая умственная отсталость, олигофрения в степени идиотии – наиболее тяжелая, глубокая умственная отсталость [13].

С 90-х годов XX века в России стали пользоваться международной классификацией умственно отсталых, на основании которой детей разделяют на 4 группы: с легкой, умеренной, тяжелой и глубокой степенью умственной отсталости. Зарубежные психологи основываются на определении интеллектуального коэффициента ребенка (IQ). По их данным, при легкой умственной отсталости IQ равен 70, при умеренной – находится в диапазоне 70-50, при тяжелой – в диапазоне 50-25, при глубокой – 25-0.

Легкая умственная отсталость – наименьшая степень психического недоразвития, наиболее ее распространенная форма, она составляет 75 – 89% от всей популяции умственно отсталых.



У обучающихся с данной формой умственной отсталости мышление носит наглядно-образный характер. Смысл прочитанного текста понимается с большим трудом. С интеллектуальным недоразвитием связана незрелость личности. У таких детей всегда отмечается слабость самообладания, неспособность подавлять свои влечения, неспособность обдумывать свои поступки, в поведении отмечается импульсивность, склонность к повышенной внушаемости. Однако к жизни они приспособляются неплохо. Речь их косноязычна и содержит множество аграмматизмов. Словесные определения воспринимаются ими медленно. Отставания в психическом развитии отчетливо видны уже на ранних этапах. Однако, с годами отставание становится все менее выраженным и заметно не так явно. Следует отметить, что такие дети способны к обучению, у них хорошо развиты механическая память и подражательность. Как правило, они овладевают трудовыми профессиями и вследствие чего социализируются [26].

При умеренной степени умственной отсталости с большой задержкой происходит развитие статических и локомоторных функций. Такие обучающиеся осваивают навыки самообслуживания, самостоятельно принимают пищу, могут следить за опрятностью своего внешнего вида. При этом они крайне несамостоятельны. Их эмоции однообразные и однотипные, отмечается тугоподвижность и инертность психических процессов. Эти дети обидчивы, выражают стеснение в отношении своих недостатков. Поскольку они не обладают инициативой и самостоятельностью, то нуждаются в постоянной опеке и контроле, легко теряются в непривычных условиях, неспособны полностью к отвлечению от определенной ситуации. При данной форме умственной отсталости отмечается косноязычность и множество аграмматизмов в речи, ограниченный словарный запас, они способны общаться, произнося несложные фразы. Такие обучающиеся испытывают затруднения при запоминании букв, сходных по написанию или звучанию. Они могут овладевать порядковым счетом, знать буквы. Обладая хорошей механической памятью могут усваивать элементарные знания, которые,

правда, не могут применять в какой-то конкретной ситуации, а используют как штампы. Дети и подростки с умеренной умственной отсталостью способны овладеть несложными видами физического труда (уборка помещений, мытье посуды, сматывание ниток и т.д.) [26].

При тяжелой и глубокой степени умственной отсталости практически полностью отсутствуют речь и мышление. Такие обучающиеся нуждаются в постоянном уходе, у них полностью отсутствует внимание, а реакция на внешние раздражители может быть неадекватной, либо также вообще отсутствовать. Эмоциональная составляющая крайне обеднена и примитивна, могут выражать только удовольствие или неудовольствие. Эмоции могут выражать только с помощью крика или движений. У них часто могут возникать приступы злобы, ярости и агрессии, причем как в отношении посторонних, так и в отношении самих себя, порой они не могут отличить родных от посторонних. Кроме того, развитие таких детей усугубляется грубыми дефектами и в физическом развитии. Часто они не могут жевать твердую пищу, предпочитают употреблять пищу только в жидком или протертом виде, навыки самообслуживания практически не формируются [26].

К умственной отсталости относят и деменцию. Под деменцией понимается стойкое ослабление познавательной деятельности, снижение критики, памяти, упрощение эмоций. При деменции наблюдается медленное прогрессирование таких болезненных процессов, как эпилепсия, гидроцефалия, ревматические заболевания центральной нервной системы.

У этой группы обучающихся, как правило, нет грубого органического поражения центральной нервной системы. В основном у них наблюдаются функционально-динамические нарушения центральной нервной системы. У этих детей первично сохранен интеллект. Отсутствует диспластичность в строении черепа, скелета. Сенсомоторная сфера грубо не нарушена. Отставание в психическом развитии может быть преодолено при своевременном оказании медико-педагогической помощи [13].

Рассматривая психолого-педагогическую характеристику обучающихся младших классов с легкой умственной отсталостью, можно выделить следующие аспекты.

Психическое развитие таких детей происходит на неполноценной, дефектной основе.

Так исследователем М.С. Певзнер был выделен основной дефект, наблюдаемый у обучающихся с легкой умственной отсталостью – это трудность обобщения или, по-другому, слабость регулирующей роли речи.

Другим ученым Г.Е. Сухаревой выделены следующие основные дефекты: 1) дефицит любознательности, потребности в новых впечатлениях, дефицит познавательных процессов; 2) плохая обучаемость, замедленное, затрудненное восприятие всего нового.

По мере того как ребенок растет, присоединяется бедность кругозора, поверхность мышления, представления его бедны, малы, наблюдается слабость обобщения, незрелость эмоциональной сферы.

В качестве первичного дефекта умственной отсталости (интеллектуальных нарушений) Л.С. Выготским и Ж.И. Шиф выделялась недостаточность замыкательной функции коры больших полушарий головного мозга, инертность, тугоподвижность основных нервных процессов (возбуждения, торможения), а также слабость ориентировочного дефекта. Слабость ориентировочной деятельности лежит в основе пониженной активности обучающегося с легкой умственной отсталостью и потребности в новых ощущениях, отсутствии интереса к окружающему миру.

Вторичным дефектом, по мнению этих исследователей, является недоразвитие высших психических функций [15].

Если обучающийся с легкой умственной отсталостью попадает в условия неадекватного воспитания и обучения, то возникают условия для отклонения третичного уровня. Подобные нарушения связаны с проявлениями в эмоционально-волевой сфере, поведении ребенка. Наиболее поддающимися коррекционному воздействию, по мнению Л.С. Выготского,

являются вторичные и третичные отклонения [26].

Развитие восприятия у обучающихся младших классов с легкой умственной отсталостью имеет значительные отличия от развития детей с нормальным интеллектом. Овладев выбором по образцу на основе зрительной ориентировки, дети не могут осуществить выбор из большого количества элементов, затрудняются при различении близких свойств, не могут учитывать эти свойства в действиях с дидактическими играми. Без специального обучения не могут обобщать по выделенным признакам, умение выстроить по определенному признаку ряд предметов, найти место предмета в этом ряду. У обучающихся младших классов с легкой умственной отсталостью практически отсутствует ориентировочно-исследовательская деятельность.

Развитие восприятия у обучающихся младших классов с легкой умственной отсталостью происходит неравномерно, усвоенные эталоны оказываются нестойкими, отсутствует перенос освоенного способа действия с одной ситуации на другую. Таким детям сложно взаимоотносить восприятие свойства, знание его названия, возможность действовать с учетом данного свойства и возможность производить на его основе простейшие обобщения. Дети с легкой умственной отсталостью отличаются от своих нормально развивающихся сверстников особенностями представлений, ориентировки в окружающем мире [21].

Недостаточность логического мышления проявляется в слабой способности к обобщению, обучающиеся младших классов с легкой умственной отсталостью с трудом понимают любое явление в окружающем их мире. Переносный смысл слов и фраз понимается с трудом или не понимается совсем. Предметно-практическое мышление носит ограниченный характер, явления и предметы они сравнивают по внешним признакам. Речь у них недостаточно развита, зависит от тяжести интеллектуального дефекта. Активный словарный запас беден, ограничен, неточен. Грамматический строй речи страдает, характерны дефекты произношения различных

степеней. У таких обучающихся резко выступает недостаточность процессов сравнения, имеющих огромное значение для развития познания, для усвоения знаний [15].

Отличительной чертой обучающихся с легкой умственной отсталостью является тугоподвижность, инертность психических процессов, в силу чего они склонны к «застываниям», к стереотипности в мышлении и действиях [15].

Признаком психического недоразвития является также иерархичность. Она выражается в недоразвитии высших форм мышления. Недостаточность памяти, восприятия, речи, эмоциональной сферы, моторики всегда выражена меньше, чем недостаточность мышления [26].

У таких детей характерно недоразвитие эмоционально-волевой сферы. Эмоции их однообразны, мало дифференцированы. Отмечается недостаточный интерес к окружающему миру, инициатива и самостоятельность со стороны таких детей отсутствуют. Часто наблюдаются аффективные реакции по незначительному поводу. Отмечается недоразвитие моторики: движения бедные, однообразные, часто угловатые, бесцельные, замедленные.

Такие дети недостаточно хорошо понимают ситуацию, не умеют изменять поведение в зависимости от нее. У них снижено критическое отношение к себе и окружающим [15].

Таким образом, можно сказать, что психическое развитие обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) протекает с большими отклонениями. Прежде всего, отмечается замедленный темп развития: все психические процессы формируются очень медленно и в гораздо более поздние сроки, чем у детей с нормальным развитием. Наряду с отставанием в развитии прослеживаются и качественные отклонения. При этом большинство отклонений являются вторичными. Накопление этих отклонений начинается уже в раннем возрасте и препятствует дальнейшему развитию. Во всех сферах жизнедеятельности

ребенка отмечается отсутствие активности и интереса: в предметной деятельности, к явлениям окружающего мира, пассивное отношение к своим сверстникам, окружающим взрослым и по отношению к самому себе.

### **1.3. Причинная обусловленность фонетико-фонематических нарушений у обучающихся младших классов с легкой умственной отсталостью**

У обучающихся младших классов с легкой умственной отсталостью фонетико-фонематические нарушения речи встречаются гораздо чаще, чем у обучающихся при сохранном интеллектуальном развитии [41].

Недостатки фонетико-фонематической стороны речи обучающихся с умственной отсталостью отмечались дефектологами, работающими с этой категорией детей в начале XX в. (Г.Я. Трошин и др.), а также изучавшими их в более поздние годы (Е.М. Хватцев [91], Г.А. Каше [34], Р.И. Лалаева [41], Р.Е. Левина [44], С.С. Ляпидевский [68], Д.И. Орлова [17], В.Г. Петрова [62]).

По данным Л.С. Волковой в основе фонетико-фонематических нарушений речи у обучающихся младших классов с легкой умственной отсталостью лежит не одна, а целый ряд причин: недоразвитие познавательной деятельности, несформированность речеслуховой дифференциации, нарушения речевой моторики, аномалии в строении артикуляционного аппарата [17].

Исследователь Л.Г. Парамонова выделяет следующие основные причины, вызывающие нарушения фонетико-фонематической стороны речи у обучающихся с умственной отсталостью.

1) У умственно отсталых детей, в связи с недоразвитием познавательной деятельности, оказываются несформированными познавательные процессы, направленные на овладение звуковым составом речи. Звуковая сторона речи почти не привлекает внимание детей, что отрицательно сказывается на формировании звукопроизношения.

2) У умственно отсталых детей имеет место более позднее развитие

фонематического восприятия, которое является сложным видом психической деятельности. Правильная слуховая дифференциация звуков речи требует сформированности процессов анализа и синтеза. Нарушение аналитико-синтетической деятельности у умственно отсталых детей сказывается и на функционировании речеслухового анализатора. По этой причине умственно отсталые дети часто не различают на слух многие звуки, особенно звуки, близкие по акустико-артикуляторным признакам.

Трудность слуховой дифференциации звуков речи резко ограничивает возможности овладения правильным произношением звуков речи, так как правильное звукопроизношение формируется только на основе четкого акустического образа звука. Отсутствие четкого акустического образца для подражания у умственно отсталых детей затрудняет процесс «подлаживания» к речи взрослых, совершенствование процесса звукопроизношения до получения адекватного акустического эффекта. В свою очередь наличие дефектов звукопроизношения оказывает тормозящее влияние на процесс развития слуховой дифференциации нарушенных звуков. Это связано с тем, что в период формирования звуковой стороны речи, ребенок значительно лучше различает на слух те звуки, которые им правильно произносятся, чем звуки, которые он произносит неправильно.

3) Большая распространенность нарушений фонетической стороны речи у умственно отсталых детей в значительной степени обуславливается также их общим моторным недоразвитием, особенно недоразвитием речевой моторики. При произношении звуков речи осуществляется сложная, тонкая, хорошо координированная работа различных речевых органов, что представляет для умственно отсталых детей большую трудность. Наряду с общим недоразвитием речевой моторики у этих детей нередко имеют место параличи, парезы речевой мускулатуры, что резко ограничивает возможности овладения правильным произношением звуков речи.

4) Нарушения звукопроизношения у умственно отсталых детей нередко бывают связаны с аномалиями в строении артикуляторных органов: губ,

твердого и мягкого неба, челюстей.

Следует отметить, что кроме указанных причин в возникновении фонетико-фонематических нарушений у умственно отсталых детей играют роль и все анатомо-физиологические, психологические и социальные факторы, приводящие к умственной отсталости (интеллектуальным нарушениям). Таким образом, нарушения фонетико-фонематической стороны речи у умственно отсталых детей вызываются комплексом патологических факторов.

По мнению С.Л. Рубинштейн, основными причинами недоразвития речи у детей с нарушением интеллекта является «слабость замыкательной функции коры, медленная выработка новых дифференцированных связей всех анализаторов» [70]. В результате медленного развития дифференцированных условных связей в области речеслухового анализатора умственно отсталый ребенок долго не различает звуки речи, не дифференцирует слова, произносимые окружающими, в связи с чем недостаточно точно воспринимает речь окружающих. Как полагал К.К. Карлеп, что дело тут «очевидно, не только в том, что дифференцировочные условные связи в области слухового анализатора формируются медленно и являются нестойкими (что тоже надо учитывать), а еще в том, что в результате неполноценной аналитико-синтетической деятельности не выделены и не обобщены те смысловозначительные признаки фонем, которые должны образовывать эти условные связи» [30].

По данным Г.А. Каше, причиной нарушения фонетико-фонематической стороны речи у обучающихся младших классов с легкой умственной отсталостью является незаконченность становления и дифференциации звуков, отличающихся тонкими артикуляционными или акустическими признаками: шипящих и свистящих звуках, [р] и [л], реже – звонких и глухих, твердых и мягких, взрывных и фрикативных.

Недостаточность дифференциации фонем, близких по звучанию, трудности звукового анализа слова, снижение точности, координированности



работы артикуляционного аппарата, сложность контроля над правильностью произношения обуславливают фонетико-фонематические нарушения. На произвольности произношения звуков и слов сказывается характерное при умственной отсталости (интеллектуальных нарушениях) общее нарушение моторики, которое затрудняет скоординированность движений органов речи. Существенным препятствием правильного звукопроизношения является неумение детей с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) сравнивать собственное неправильное произношение с правильным. Нарушения фонетико-фонематической стороны речи, которые являются следствием не столько недостаточности работы артикуляционного аппарата, сколько нарушения звукового анализа и синтеза слов, резко негативно влияют на дальнейшее развитие мышления и речи умственно отсталого ребенка, создают препятствия для освоения состава слова, приводят к перестановке звуков, слогов в словах, не проговаривания окончаний [32].

Недостатки произношения создают препятствия для общения ребенка с окружающими. Это, в свою очередь, усугубляет нарушения его интеллектуального и эмоционального развития, вызывает замкнутость, неуверенность в себе и своих знаниях и еще больше снижает познавательную активность, уменьшает потребность в общении и замедляет речевое развитие.

Нарушения звукопроизношения у обучающихся с легкой умственной отсталостью, по мнению В.Г. Петровой, проявляются в трех вариантах.

Во-первых, полное неумение произносить тот или иной звук (ребенок или пропускает его, или заменяет другим).

Во-вторых, неправильное использование звуков, выражается в различных неустойчивых заменах одного звука другими, несколько сходными по звучанию или артикуляции.

В-третьих, наблюдается искаженное произношение ряда звуков, вызванное неправильно сформированным артикулированием или недифференцированным произношением двух или нескольких звуков.

В основе этих дефектов могут быть следующие причины: несформированность мелких речедвигательных и слуховых дифференциаций; недостаточная направленность внимания умственно отсталого ребенка на собственную речь; нечеткость фонематических представлений о звуковом составе слова в связи с недостаточностью таких интеллектуальных операций, как направленность внимания на звуковое оформление речи, сравнение слов по звучанию, слуховая память [25].

У обучающихся младших классов с легкой умственной отсталостью отмечаются затруднения во всех формах фонематического анализа, как при выделении звука на фоне слова, вычленения первого и последнего звука, так и при определении последовательности звуков в слове, их количества и места.

Так А.К. Аксенова, обосновывая факт явной неподготовленности обучающихся к фонематическому анализу, считает, что одной из причин этого является отсутствие интереса к звуковой оболочке слова, осмысление звуковой структуры слова у них не проявляется даже в том случае, когда педагог специально направляет внимание обучающихся на звуковой анализ слова [4].

В работах Р.Е. Левиной [44], Г.А. Каше [33], Д.И. Орловой [58] указывалось, что у обучающихся младших классов с легкой умственной отсталостью была обнаружена связь между состоянием произношения и степенью овладения звуковым составом слова. Было выявлено, что недостатки произношения у детей часто сопровождаются затруднениями в звуковом анализе слова, так как дети имеют крайне слабо развитые фонематические представления. Они с трудом выделяют звуки из анализируемого слова, не всегда достаточно четко дифференцируют на слух выделенный звук, часто смешивают его с акустически парным, не могут сравнить звуковой состав слов. В результате оказываются недостаточными наблюдения над своей и чужой речью, а необходимые обобщения – неполными. По мнению К.К. Карлепа, это проявляется в запоздалом

развитии речи, в отсутствии внимания к звуковой стороне речи даже в школьном возрасте: «Умственно отсталый ребенок даже после продолжительного обучения склонен обращать внимание только на предметное значение слова, а не на звуковое оформление его. Такое состояние познавательной деятельности в речевой сфере приводит к тому, что умственно отсталый ребенок, не осознавая звуковой стороны речи не готов к овладению грамотой в обычных условиях» [30].

Рядом исследователей было также установлено (Л.Н. Ефименкова [27], Р.И. Лалаева [43], А.И. Максаков [51]), что нарушение произношения даже одного звука может являться симптомом фонематического недоразвития и отрицательно влиять на формирование звукового анализа. Нарушается анализ не только тех слов, в состав которых входит неправильно произносимый звук, но и слов, включающих звуки, сходные с нарушенным по звучанию и месту образования. Звуки оказываются акустически недостаточно противопоставленными друг другу.

По наблюдениям Р.И. Лалаевой, обучающиеся младших классов с легкой умственной отсталостью не могут выполнять заданий по выделению звука на фоне слова (узнавание звука в слове), так как не всегда соотносят изолированно названный звук со звуком в потоке речи. Характерной трудностью при вычленении первого или последнего звука из слова оказывается сложность расчленения слога на составляющие его звуки. При этом вместо звука называется слог, включающий этот звук [41].

Делая вывод о причинах нарушения фонематического анализа у обучающихся младших классов с легкой умственной отсталостью, Р.И. Лалаева объясняет их наличием следующих нарушений:

а) нарушениями слухо-произносительной дифференциации, проявляющихся в том, что в процессе анализа структуры слова одни звуки заменяются другими, сходными акустически и артикуляторно;

б) трудностями интериоризации действия фонематического анализа, то есть переноса действия во внутренний план, формирование этого действия в

умственном плане, на основе представлений; трудностей формирования фонематических представлений. Это проявляется в том, что детям особенно плохо удаётся фонематический анализ, если слово не было произнесено вслух;

в) неумением расчленить слог на составляющие его звуки, вследствие чего при анализе слова вместо звука часто называется слог;

г) несформированностью фонематического анализа как действия по определению временной последовательности составляющих его звуков.

Нарушения фонетико-фонематической стороны речи вторично оказывают резко отрицательное влияние на дальнейшее развитие мышления и речи обучающихся младших классов с легкой умственной отсталостью. Без должной четкости воспринимаемая слова в целом, особенно их, сходно звучащие фонемы, флективные окончания и т.п., ребёнок не может отличать оттенки значений многих слов. Это замедляет овладение словарным составом и грамматическим строем языка и затормаживает общее развитие речи. В свою очередь совокупность этих нарушений ведёт за собой большие трудности при овладении грамотой обучающихся с умственной отсталостью [62].

Все сказанное еще раз доказывает важность максимального преодоления фонетико-фонематических нарушений у обучающихся младших классов с легкой умственной отсталостью.

Таким образом, анализ научной литературы показывает, что обучающимся с легкой умственной отсталостью присуще своеобразие формирования фонетико-фонематической стороны речи в отличие от их сверстников с нормативным развитием.

#### **1.4. Обзор методик логопедической работы по диагностике и коррекции нарушений фонетико-фонематической стороны речи**

Диагностика развития речи – первый этап коррекционно-развивающей работы с обучающимися с умственной отсталостью. На основе результатов обследования, педагог планирует свою работу с детьми с учетом уровня их актуального развития: определяет направления работы, методы и приемы, форму организации занятий, планирует примерные результаты освоения программы обучающимися.

Педагогу очень важно знать уровень речевого развития ребенка для дальнейшего развития его мыслительной деятельности на коррекционно-развивающих занятиях.

Методики диагностики сформированности фонетико-фонематической стороны речи, а также проведение коррекционной работы по ее развитию, предлагали многие ученые: С.Д. Забрамная [67], И.Ю. Левченко [67], Г.А. Волкова [16], М.А. Поваляева [63], О.Е. Грибова [23], Т.П. Бессонова [23], Т.Б. Филичева [93], Г.В. Чиркина [93], Т.В. Туманова [93], О.Б. Иншакова [29], Р.И. Лалаева [42], Л.В. Лопатина [47], Е.А. Стребелева [79], Н.М. Трубникова [82], Т.А. Фотекова [90], Т.В. Ахутина [90].

Сначала рассмотрим некоторые методики диагностики:

По мнению С.Д. Забрамной, важное звено в общей системе изучения речевой деятельности обучающихся с легкой умственной отсталостью представляет обследование звукопроизношения, которое включает изучение не только произносительной стороны речи, но и уровня восприятия звуков, способности дифференциации их на слух. Автор считает, что прежде всего необходимо изучить строение и подвижность органов артикуляционного аппарата. При обследовании произношения звуков выявляется умение ребенка произносить тот или иной звук изолированно и использовать его в самостоятельной речи. Также автор отмечает, что при обследовании фонематического восприятия необходимо выяснить, как

ребенок различает на слух отдельные звуки. В первую очередь это относится к звукам, сходным по артикуляции или близким по звучанию [67].

У М.А. Поваляевой рассмотрим методику изучения состояния звуковой стороны речи, целью которой является определение возможности ребенка произносить звуки не только в отдельных словах, но и во фразовой речи. При обследовании применяются наборы предметных и сюжетных картинок, в названии которых проверяемые звуки находятся в разных позициях. Для проверки умений дифференцировать звуки ребенку предлагаются картинки, в названии которых встречаются оба дифференцируемых звука, и картинки, названия которых отличаются одним звуком. Автор предлагает следующие критерии оценки звуковой стороны речи: высокий – правильное, отчетливое произношение всех звуков родного языка, умение дифференцировать звуки; средний – неустойчивость и недостаточная четкость произношения и дифференциации звуков; низкий – дефекты в произношении звуков, отсутствие их дифференциации [63].

По методике О.Е. Грибовой, Т.П. Бессоновой обследование звукопроизношения проводится только в том случае, если у ребенка в процессе беседы с ним, обследования связной речи или по жалобам родителей обнаруживаются недостатки звукопроизношения. Обследование должно проводиться в игровой форме. В качестве усложненного материала для выявления звуков группы риска в области замен и смешений (особенно неустойчивых вариантов) обучающимся с легкой умственной отсталостью можно предъявлять отраженное проговаривание коротких стихотворений, насыщенных этими звуками. При наличии у ребенка определенных дефектов звукопроизношения обследование фонематического восприятия несколько преобразуется. По мнению авторов, обследование должно начинаться с того, что обучающимся предъявляются для отраженного проговаривания ряды слогов, содержащие оппозиционные согласные, которые они умеют произносить. Количество слогов в каждом случае зависит от уровня развития речи ребенка. Состояние фонематического анализа исследуется через

возможность услышать наличие (отсутствие) звука в слове. Ребенку разрешается проговаривать вслух названия картинок, прежде чем он определит наличие или отсутствие звука [23].

Методика Т.А. Фотековой, Т.В. Ахутиной представлена в двух вариантах, один из которых предназначен для обследования детей младшего школьного возраста. Первый раздел методики направлен на исследование особенностей устной речи, который включает два блока заданий, позволяющих констатировать уровень сформированности экспрессивной и импрессивной речи. Так, блок 1, направленный на проверку экспрессивной речи, состоит из пяти серий. Первая серия оценивает состояние уровня моторной реализации высказывания и включает по 10 проб на проверку артикуляционной моторики, возможности переключения при произнесении цепочек слогов, степени сформированности звукопроизношения и звукослоговой структуры слова. В рамках третьей серии 2 блока исследуются особенности фонематического восприятия. В ней 10 проб на повторение слогов с фонетически близкими звуками. Для каждой серии, а в некоторых сериях и для каждой группы проб, разработаны собственные критерии оценки. Для построения индивидуального профиля необходимо посчитать успешность выполнения каждой серии в процентном выражении. Получив такой профиль, можно сразу вычленить как наиболее несформированные, так и наиболее благополучные компоненты речевой системы ребенка и, основываясь на этом, разработать коррекционную программу [90].

Методика логопедического обследования устной и письменной речи Н.М. Трубниковой позволяет составить комплексное представление о структуре речевого дефекта обучающихся младших классов и на этой базе разработать научно обоснованные пути коррекционного воздействия.

В процессе изучения состояния фонетической стороны речи у обучающихся младших классов с легкой умственной отсталостью автор предлагает обращать внимание, как на произношение согласных звуков, так и на особенности произношения гласных. Применять задания, состоящие в

многократном повторении одного звука, так как при этом создаются условия, уменьшающие артикуляторные переключения с одного звука на другой. Это дает возможность обнаружить трудности денервации артикуляционного акта у обучающихся с легкой умственной отсталостью.

При обследовании состояния функций фонематической стороны речи автор предлагает задания на опознание и различение фонем, близких по способу и месту образования по акустическим признакам; повторение за логопедом слогового ряда; выделение исследуемого звука среди слогов и слов; на определение наличия звука о его места в слове [82].

Альбом для логопеда О.Б. Иншаковой состоит из 6 частей, в которые входят обследование произношения, фонематического восприятия, анализа, синтеза и фонематических представлений. Задания, представленные в данном альбоме, дают возможность сделать качественный и количественный анализ фонетической и фонематической стороны речи каждого из диагностируемых детей. Картинный материал для обследования произношения подобран с теми звуками речи, которые чаще всего бывают нарушенными у детей. Задания для обследования фонематических процессов составлены по принципу последовательного перехода от простого к более сложному [29].

Теперь рассмотрим проведение коррекционно-развивающей работы по преодолению нарушений фонетико-фонематической стороны речи, предложенные некоторыми исследователями.

По мнению Т.Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной, коррекционная работа по преодолению фонетико-фонематических нарушений делится на III периода.

В I периоде основой обучения оказывается не слово, а звук. Цель занятий этого периода – закрепление и дифференциация наиболее легких для произношения звуков: гласных и глухих взрывных согласных. В этом же периоде ведется подготовка к постановке трудных звуков [р], [л], [ш], [ж] и начинается постановка звонких согласных. Работа над звуковым анализом начинается с выделения гласного звука в начале слова, затем выделение



взрывного согласного в конце слова или слога и, наконец, анализ открытого слога.

Во II периоде усваивается большинство трудных для произношения звуков и проводится дифференциация звуков: звонких и глухих, свистящих и шипящих, щелевых и аффрикат, сонорных [р] и [л], мягких и твердых. На каждом занятии проводятся упражнения на анализ и синтез слов. Зрительной опорой в этом периоде является графическая схема двусложного слова с открытыми слогами (длинной чертой обозначается слово, более короткой – слоги и квадратами – звуки).

В III периоде происходит окончательное закрепление в самостоятельной речи всех поставленных звуков на фоне развития связной речи. В этот период включаются занятия по обучению грамоте: осваивается овладение буквами, слияние букв в слоги и слова и понимание читаемого [87].

Методика логопедической работы по преодолению фонетико-фонематических нарушений предложенная Г.А. Каше, включает формирование произносительных навыков, развитие фонематического восприятия и навыков звукового анализа и синтеза слов.

Фронтальные занятия по уточнению артикуляции, по развитию фонематического восприятия и по подготовке детей к анализу и синтезу звукового состава слова обязательно проводятся на звуках, правильно произносимых всеми детьми. Затем в определённой последовательности включаются поставленные к этому времени звуки.

Дифференциации звуков на всех этапах уделяется большое внимание. Каждый звук, после того как достигнуто его правильное произношение, сравнивается на слух со всеми артикуляционно или акустически близкими звуками (первый этап дифференциации). Позднее, после усвоения артикуляции второго из пары взаимозаменяющихся в речи звуков, дифференциация производится не только на слух, но и в произношении (второй этап дифференциации).

На основании уточнённых произносительных навыков осуществляются наиболее простые формы фонематического восприятия, а именно умение слышать заданный звук (в ряду других звуков) и умение определять наличие данного звука в слове.

В системе обучения предусмотрено определённое соответствие между изучаемыми звуками и теми или иными формами анализа. В определённой последовательности проводятся упражнения, подготавливающие детей к обучению грамоте – вначале это выделение из слов отдельных звуков, затем анализ и синтез простейших односложных слов. И лишь позднее дети овладевают навыком звукослогового анализа и синтеза двух-трёхсложных слов.

Дальнейшее усложнение материала предусматривает звуковой анализ и синтез слов со стечением согласных в составе слога (стол, шкаф); двухсложных с одним закрытым слогом (кошка, клубок) и некоторых трёхсложных, произношение которых не расходится с написанием [34].

С точки зрения Л.Ф. Спириной, основными задачами логопеда в работе с детьми, имеющими фонетико-фонематические нарушения речи, должны стать, следующие:

1. Максимальная направленность и более продолжительная по количеству времени работа по формированию у ребёнка умения сравнивать, сопоставлять и различать звуки речи (сначала на правильно произносимых, позже – на уточнённых и исправленных звуках).

2. Отработка и уточнение артикуляции тех звуков, которые правильно произносятся изолированно, но в речи сливаются или звучат недостаточно отчетливо, смазано.

3. Постановка отсутствующих и искаженно произносимых звуков и введение их в речь.

4. Формирование умений сопоставлять и различать систему дифференциальных (акустико-артикуляционных) признаков звуков.

5. Закрепление уровня звукового анализа, который доступен ребёнку, и

постепенное подведение к устойчивому автоматизированному навыку, т.е. обучение ребенка более сокращенным и обобщенным операциям, посредством которых производится звуковой анализ, формирование умения выделять звуки не только в сильных, но и в слабых позициях, различать варианты их звучания [77].

В основу методики, разработанной Р.И. Лалаевой, положен принцип системного подхода, который определяет содержание коррекции нарушений речи обучающихся с умственной отсталостью. Важнейшее значение в работе автор отводит индивидуальному подходу к детям, который предполагает учет психических возможностей, работоспособность, речевые возможности обучающихся и характер нарушения фонетической стороны речи. Поэтому работу по коррекции звукопроизношения автор считает целесообразным проводить индивидуально.

При работе по формированию звукопроизносительной дифференциации смешиваемых звуков можно выделить два этапа. На первом этапе последовательно уточняется произносительный и слуховой образ каждого из смешиваемых звуков. На втором этапе проводится сопоставление конкретных смешиваемых звуков в произносительном и слуховом плане.

Повышенное внимание уделяется развитию фонематического анализа, формирование которого значительно задерживается у обучающихся с легкой умственной отсталостью. Логопедическая работа проводится в следующей последовательности:

1. Выделение (узнавание) звука на фоне слова.
2. Вычленение звука в начале и в конце слова. Определить первый и последний звук в слове, а также его место (начало, середина, конец слова).
3. Определение последовательности, количества и места звуков по отношению к другим звукам [41].

Авторы Н.А. Никашина и А.В. Ястребова предлагают проводить работу по устранению нарушений фонетико-фонематической стороны речи по двум взаимосвязанным направлениям:

- 1) коррекция произношения, то есть постановку и уточнение артикуляции звуков;
- 2) последовательное и планомерное развитие звукового анализа и синтеза слова [17].

Обзор методик показал, что логопедическая работа по диагностике и коррекции нарушений фонетико-фонематической стороны речи носит дифференцированный характер и учитывает множество факторов. Такой подход реализовывается на базе учета этиологии, механизмов, симптоматики нарушения, структуры речевого дефекта, индивидуальных особенностей ребенка. На этапе коррекции данного речевого расстройства учитываются общие и специфические закономерности развития детей. Работа по преодолению нарушений фонетико-фонематической стороны речи подразумевает целенаправленный, организованный, поэтапный процесс, учитываются закономерности развития речи.

Таким образом, все представленные методики по диагностике и коррекции нарушений фонетико-фонематической стороны речи могут адаптироваться для последующей логопедической работы с обучающимися младших классов с легкой умственной отсталостью и обладают возможностью вариативной работы с обучающимися рассматриваемой группы.

## Выводы по I главе

Анализ научной литературы по проблеме исследования позволяет сформулировать следующие выводы:

1) Развитие фонетико-фонематической стороны речи в онтогенезе проходит ряд стадий. К старшему дошкольному возрасту у детей обнаруживается уже довольно высокий уровень развития фонематического восприятия и правильного звукопроизношения.

2) У обучающихся с умственной отсталостью в результате органического поражения головного мозга наблюдаются нарушения нормального развития психических и особенно высших познавательных процессов: мышления, внимания, памяти, восприятия, речи.

3) Недостатки произношения следует рассматривать как одно из проявлений фонетико-фонематического нарушения речи обучающихся с легкой умственной отсталостью. Фонетико-фонематические нарушения у них проявляются в неточной слуховой дифференциации близких по звучанию фонем и в затруднении звукового анализа слов. Определенное значение имеют и недостатки работы артикуляционного аппарата. Многие звуки в речи отсутствуют либо произносятся неправильно.

4) В отечественной логопедии накоплен значительный опыт работы по диагностике и коррекции фонетико-фонематической стороны речи у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Но в то же время, анализ литературы, показал, что существует дефицит методик и приемов работы по коррекции фонетико-фонематических нарушений у обучающихся младших классов с легкой умственной отсталостью. Данный факт говорит о необходимости изучения особенностей сформированности фонетической и фонематической стороны речи у обучающихся младших классов с легкой умственной отсталостью, что позволит спланировать логопедическую работу по преодолению нарушений фонетико-фонематической стороны речи у этих детей.

## **ГЛАВА II. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ**

### **2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента**

Целью констатирующего эксперимента явилось изучение уровня сформированности фонетико-фонематической стороны речи у обучающихся 2 классов с легкой умственной отсталостью.

В соответствии с намеченной целью в ходе констатирующего эксперимента предстояло решить следующие задачи:

1. Подобрать, адаптировать и апробировать комплекс заданий, направленный на изучение уровня сформированности фонетико-фонематической стороны речи у обучающихся 2 классов с легкой умственной отсталостью.

2. Выявить уровень сформированности фонетико-фонематической стороны речи обучающихся младших классов с легкой умственной отсталостью.

3. Определить пути и средства эффективной коррекционно-логопедической работы по преодолению нарушений фонетико-фонематической стороны речи у обучающихся 2 классов с легкой умственной отсталостью.

Констатирующий эксперимент проводился в период с сентября по октябрь 2020 года на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы.

Процесс обучения в МБОУ СОШ осуществляется по четырем программам:

1) обучение детей по основной общеобразовательной программе начального общего образования;

2) обучение детей по основной общеобразовательной программе среднего общего образования;

3) обучение детей по адаптированной основной общеобразовательной программе для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (вариант 1);

4) обучение детей по адаптированной основной общеобразовательной программе для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (вариант 2).

Для проведения констатирующего эксперимента была сформирована экспериментальная группа из 20 обучающихся 2 классов, имеющих легкую умственную отсталость, системное недоразвитие речи и дизартрию по заключению территориальной психолого-медико-педагогической комиссии (ТПМПК).

При комплектовании экспериментальной группы учитывались:

- однотипный характер дефекта (легкая умственная отсталость, F-70);
- обучение по адаптированной основной общеобразовательной программе для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (вариант 1);
- возраст испытуемых (8-9 лет).

Противопоказаниями для включения в экспериментальную группу являлись: нарушения слуха, выраженные нарушения зрения, иные степени умственной отсталости.

В эксперимент вошли 75 % (15 чел.) мальчиков и 25 % (5 чел.) девочек. На основе изучения психолого-педагогической и медицинской документации, бесед с родителями и педагогами, наблюдений за детьми были получены следующие данные об участниках эксперимента.

Анамнестические данные обучающихся свидетельствовали о неблагоприятном течении перинатального периода. Среди неблагоприятных факторов течения перинатального периода у 40 % (8 чел.) испытуемых наблюдался токсикоз в первой и во второй половине беременности, у 60 % (12 чел.) отмечалась родовая травма. У 100 % (20 чел.) испытуемых слух и зрение соответствовали норме. Нарушение нейродинамических процессов наблюдалось у 40 % (8 чел.) испытуемых, при этом у 15 % (3 чел.) преобладали процессы возбуждения, у 25 % (5 чел.) – процессы торможения. У 15 % (3 чел.) испытуемых имелись выраженные нарушения поведения, из

них у 10 % (2 чел.) они проявлялись в агрессии, у 5 % (1 чел) в аутистикоподобном поведении. Все члены экспериментальной группы 100 % (20 чел.) обучаются в школе и полностью включены в образовательный процесс. При анализе условий воспитания можно наблюдать, что 100 % (20 чел.) детей живут в семьях, из них 45 % испытуемых (9 чел.) проживают в полной семье, 40 % (8 чел.) – дети из неполных семей, 15 % (3 чел.) – дети, находящиеся на попечении.

Исследование проводилось индивидуально с каждым ребенком. Для достижения более точных и достоверных результатов были созданы благоприятные эмоциональные условия во время проведения обследования, время его проведения не превышало 25 минут, это позволяло исключить влияние утомления на результаты проводимого эксперимента. Результаты обследования на каждого ребенка заносились в индивидуальные протоколы.

Констатирующий эксперимент включал в себя несколько взаимосвязанных этапов.

На 1 этапе осуществлялось исследование состояния сформированности артикуляционной моторики у обучающихся 2 классов с легкой умственной отсталостью.

На 2 этапе осуществлялось исследование состояния сформированности фонетической стороны речи.

На 3 этапе осуществлялось исследование состояния функций фонематического восприятия.

Нами были использованы традиционные в логопедии методы и приемы обследования фонетико-фонематической стороны речи. Экспериментальное исследование проводилось на основе заданий, предложенных Н.М. Трубниковой [82], Т.А. Фотековой, Т.В. Ахутиной [90], О.Е. Грибовой [23], О.Б. Иншаковой [29].

Авторский вклад заключался в разработке общей схемы обследования по блокам и разделам, в адаптации заданий в соответствии с интеллектуальными особенностями испытуемых, отборе критериев



оценивания, подборе стимульного материала к каждому разделу.

Содержание методики констатирующего эксперимента составили три блока. Каждый блок, в свою очередь, подразделялся на разделы, а разделы – на группы заданий, объединяющих конкретные речевые пробы.

I блок – Исследование состояния сформированности артикуляционной моторики.

Серии заданий:

1 раздел – Исследование двигательной функции губ.

2 раздел – Исследование двигательной функции челюсти.

3 раздел – Исследование двигательной функции языка.

4 раздел – Исследование динамической организации движений артикуляционного аппарата.

II блок – Исследование состояния сформированности фонетической стороны речи.

Серии заданий:

1 раздел – Исследование произношения свистящих звуков.

2 раздел – Исследование произношения шипящих звуков.

3 раздел – Исследование произношения сонорных звуков.

4 раздел – Исследование произношения заднеязычных звуков.

III блок – Исследование состояния сформированности фонематического восприятия.

Серии заданий:

1 раздел – Исследование состояния функций фонематического слуха.

2 раздел – Исследование навыков фонематического анализа слов.

Оценивание заданий происходило по 4-балльной шкале, предложенной Т.А Фотековой, Т.В. Ахутиной. Целесообразным являлось графическое представление результатов обследования, что позволяло нам не только выяснить сохранные и нарушенные компоненты фонетико-фонематической стороны речи ребенка, но и сравнить их с результатами других детей.

Критериями оценки являлись:

– правильность выполнения задания;

– принятие и понимание инструкции.

Речевой материал подбирался с учетом программных требований для обучающихся данной возрастной категории.

Каждый раздел методики констатирующего эксперимента включал несколько групп заданий.

Представляем методику диагностического обследования более подробно.

I блок. Исследование состояния сформированности артикуляционной моторики.

Раздел 1. Исследование двигательной функции губ.

Цель: выявление способности выполнять движения губами.

Стимульный материал: зеркало.

Ход исследования: ребенку предлагается выполнить задание по показу и словесной инструкции логопеда.

Инструкция: «Выполни упражнение, как я».

Задание 1. «Округли губы в трубочку, как при произношении звука [О]».

Задание 2. «Вытяни губы в улыбку, как при произношении звука [и]».

Задание 3. «Сделай "хоботок" (вытяни губы и сомкни их)».

Задание 4. «Подними верхнюю губу, покажи верхние зубы».

Задание 5. «Опусти нижнюю губу, покажи нижние зубы».

Задание 6. «Одновременно подними верхнюю губу и опусти нижнюю».

Критерии оценки:

3 балла – точное и правильное выполнение;

2 балла – замедленное и напряженное выполнение;

1 балл – длительный поиск позы, или неполный объем движения, или отклонения в конфигурации;

0 баллов – невыполнение или наличие ошибок (синкинезий, гиперкинезов, тремора).

Максимальное количество баллов за раздел – 18.

Раздел 2. Исследование двигательной функции челюсти.

Цель: выявление способности выполнять движения челюстью.

Стимульный материал: зеркало.

Ход исследования: ребенку предлагается выполнить задание по показу и словесной инструкции логопеда.

Инструкция: «Выполни упражнение, как я».

Задание 1. «Широко раскрой рот, как при произношении звука [а], закрой рот».

Задание 2. «Сделай движение нижней челюстью вправо, затем влево и вперед».

Критерии оценки: критерии те же, что и в предыдущем разделе.

Максимальное количество баллов за раздел – 6.

Раздел 3. Исследование двигательной функции языка (исследование объема и качества движений языка).

Цель: выявление способности выполнять движения языком.

Стимульный материал: зеркало.

Ход исследования: ребенку предлагается выполнить задание по показу и словесной инструкции логопеда.

Инструкция: «Выполни упражнение, как я».

Задание 1. «Положи широкий язык на нижнюю губу и поддержи».

Задание 2. «Положи широкий язык на верхнюю губу и поддержи».

Задание 3. «Переведи кончик языка поочередно из правого угла рта в левый угол».

Задание 4. «Выдвини широкий язык вперед, а затем спрячь в рот».

Задание 5. «Сделай "укол" языком в правую, а затем левую щеку».

Задание 6. «Сделай язык широким, как "лопатка", а затем узким, как "иголочка"».

Критерии оценки: критерии те же, что и в предыдущем разделе.

Максимальное количество баллов за раздел – 18.

Раздел 4. Исследование динамической организации движений артикуляционного аппарата.

Цель: выявление возможности выполнять движения органами артикуляционного аппарата.

Стимульный материал: зеркало.

Ход исследования: ребенку предлагается выполнить задание по показу и словесной инструкции логопеда при многократном повторении проводимого комплекса движений.

Инструкция: «Выполни упражнение, как я».

Задание 1. «Сделай оскал, высунь язык, затем широко открой рот».

Задание 2. «Широко открой рот, дотронься кончиком языка до нижних зубов, затем подними к верхним зубам и положи на нижнюю губу».

Задание 3. «Положи широкий язык на нижнюю губу, сделай "чашечку", занеси эту "чашечку" в рот».

Задание 4. «Широко раскрой рот, как при звуке [а], растяни губы в улыбку, вытяни в трубочку».

Задание 5. «Широко раскрой рот, прикрой и закрой его».

Задание 6. «Повторяй за мной: а–и–у, у–и–а, ка–па–та, па–ка–та, пла–плу–пло».

Критерии оценки: критерии те же, что и в предыдущем разделе.

Максимальное количество баллов за раздел – 18.

II блок. Исследование состояния сформированности фонетической стороны речи.

Предварительно, на начальном этапе, с детьми была проведена беседа, в ходе которой отмечалось состояние звукопроизношения в свободной речи. Затем ребенку предлагалась серия картинок для называния, где обследуемый звук находится в разных позициях – в начале, в конце, в середине слова.

В случае выявленных нарушений произношения звука в словах, ребёнку предлагалось изолированное произнесение звука по подражанию.

На основе полученных данных, определялся характер нарушения произношения: искажение, отсутствие, замена, смешение звуков.

Раздел 1. Исследование произношения свистящих звуков.

Задание 1. Произнесение слов по картинкам.

Цель: выявление нарушений произношения звука [с].

Стимульный материал: предметные картинки: собака, усы, нос, сумка, автобус, снеговик.

Ход исследования: логопед выкладывает перед ребенком предметные картинки и просит назвать их.

Инструкция: «Я буду показывать тебе картинки, а ты называй их».

Критерии оценки:

3 балла – нормативное произношение звука;

2 балла – звук доступен правильному произношению, но в спонтанной речи подвергается искажениям или заменам (т.е. недостаточно автоматизирован);

1 балл – звук искажается или заменяется только в одной позиции слова (в начале, в конце или в середине);

0 – звук искажается или заменяется во всех позициях слова.

Задание 2. Произнесение слов по картинкам.

Цель: выявление нарушений произношения звука [с'].

Стимульный материал: предметные картинки: сетка, синий, гусь, семь, письмо, апельсин.

Ход исследования: логопед выкладывает перед ребенком предметные картинки и просит назвать их.

Инструкция: «Я буду показывать тебе картинки, а ты называй».

Критерии оценки: критерии те же, что и в предыдущем задании.

Задание 3. Произнесение слов по картинкам.

Цель: выявление нарушений произношения звука [з].

Стимульный материал: предметные картинки: зубы, коза, зонт, замок, ваза, звезда.

Ход исследования: логопед выкладывает перед ребенком предметные картинки и просит назвать их.

Инструкция: «Я буду показывать тебе картинки, а ты называй».

Критерии оценки: критерии те же, что и в предыдущем задании.

Задание 4. Произнесение слов по картинкам.

Цель: выявление нарушений произношения звука [з'].

Стимульный материал: предметные картинки: узел, газета, обезьяна, зеленый, зебра, земляника.

Ход исследования: логопед выкладывает перед ребенком предметные картинки и просит назвать их.

Инструкция: «Я буду показывать тебе картинки, а ты называй».

Критерии оценки: критерии те же, что и в предыдущем задании.

Задание 5. Произнесение слов по картинкам.

Цель: выявление нарушений произношения звука [ц].

Стимульный материал: предметные картинки: цепь, яйцо, огурец, цветы, пуговица, индеец.

Ход исследования: логопед выкладывает перед ребенком предметные картинки и просит назвать их.

Инструкция: «Я буду показывать тебе картинки, а ты называй».

Критерии оценки: критерии те же, что и в предыдущем задании.

Максимальное количество баллов за раздел – 15.

Раздел 2. Исследование произношения шипящих звуков.

Задание 1. Произнесение слов по картинкам.

Цель: выявление нарушений произношения звука [ш].

Стимульный материал: предметные картинки: шапка, машина, душ, шахматы, мешок, шишка.

Ход исследования: логопед выкладывает перед ребенком предметные картинки и просит назвать их.

Инструкция: «Я буду показывать тебе картинки, а ты называй их».

Критерии оценки: критерии те же, что и в предыдущем задании.

Задание 2. Произнесение слов по картинкам.

Цель: выявление нарушений произношения звука [ж].

Стимульный материал: предметные картинки: жук, жёлудь, ножи, ежи, ножницы, жираф.

Ход исследования: логопед выкладывает перед ребенком предметные картинки и просит назвать их.

Инструкция: «Я буду показывать тебе картинки, а ты называй их».

Критерии оценки: критерии те же, что и в предыдущем задании.

Задание 3. Произнесение слов по картинкам.

Цель: выявление нарушений произношения звука [ч].

Стимульный материал: предметные картинки: чайник, мяч, очки, чемодан, ключ, бабочка.

Ход исследования: логопед выкладывает перед ребенком предметные картинки и просит назвать их.

Инструкция: «Я буду показывать тебе картинки, а ты называй».

Критерии оценки: критерии те же, что и в предыдущем задании.

Задание 4. Произнесение слов по картинкам.

Цель: выявление нарушений произношения звука [щ].

Стимульный материал: предметные картинки: щётка, ящик, плащ, щука, овощи, щепки.

Ход исследования: логопед выкладывает перед ребенком предметные картинки и просит назвать их.

Инструкция: «Я буду показывать тебе картинки, а ты называй».

Критерии оценки: критерии те же, что и в предыдущем задании.

Максимальное количество баллов за раздел – 12.

Раздел 3. Исследование произношения сонорных звуков.

Задание 1. Произнесение слов по картинкам.

Цель: выявление нарушений произношения звука [л].

Стимульный материал: предметные картинки: лук, пила, дятел, лампа, молоток, белка.

Ход исследования: логопед выкладывает перед ребенком предметные картинки и просит назвать их.

Инструкция: «Я буду показывать тебе картинки, а ты называй».

Критерии оценки: критерии те же, что и в предыдущем задании.

Задание 2. Произнесение слов по картинкам.

Цель: выявление нарушений произношения звука [л'].

Стимульный материал: предметные картинки: лейка, лимон, ель, лев, телефон, пальто.

Ход исследования: логопед выкладывает перед ребенком предметные картинки и просит назвать их.

Инструкция: «Я буду показывать тебе картинки, а ты называй».

Критерии оценки: критерии те же, что и в предыдущем задании.

Задание 3. Произнесение слов по картинкам.

Цель: выявление нарушений произношения звука [р].

Стимульный материал: предметные картинки: рыба, корова, топор, ведро, помидор, трактор.

Ход исследования: логопед выкладывает перед ребенком предметные картинки и просит назвать их.

Инструкция: «Я буду показывать тебе картинки, а ты называй».

Критерии оценки: критерии те же, что и в предыдущем задании.

Задание 4. Произнесение слов по картинкам.

Цель: выявление нарушений произношения звука [р'].

Стимульный материал: предметные картинки: репа, фонари, дверь, ремень, веревка, брюки.

Ход исследования: логопед выкладывает перед ребенком предметные картинки и просит назвать их.

Инструкция: «Я буду показывать тебе картинки, а ты называй».

Критерии оценки: критерии те же, что и в предыдущем задании.

Максимальное количество баллов за раздел – 12.

Раздел 4. Исследование произношения заднеязычных звуков.



Задание 1. Произнесение слов по картинкам.

Цель: выявление нарушений произношения звука [к].

Стимульный материал: предметные картинки: кот, банка, паук, конфета, индюк, кубик.

Ход исследования: логопед выкладывает перед ребенком предметные картинки и просит назвать их.

Инструкция: «Я буду показывать тебе картинки, а ты называй».

Критерии оценки: критерии те же, что и в предыдущем задании.

Задание 2. Произнесение слов по картинкам.

Цель: выявление нарушений произношения звука [к'].

Стимульный материал: предметные картинки: кеды, кит, пакет, валенки, утки, ботинки.

Ход исследования: логопед выкладывает перед ребенком предметные картинки и просит назвать их.

Инструкция: «Я буду показывать тебе картинки, а ты называй».

Критерии оценки: критерии те же, что и в предыдущем задании.

Задание 3. Произнесение слов по картинкам.

Цель: выявление нарушений произношения звука [г].

Стимульный материал: предметные картинки: губы, рога, вагон, голубь, иголка, попугай.

Ход исследования: логопед выкладывает перед ребенком предметные картинки и просит назвать их.

Инструкция: «Я буду показывать тебе картинки, а ты называй».

Критерии оценки: критерии те же, что и в предыдущем задании.

Задание 4. Произнесение слов по картинкам.

Цель: выявление нарушений произношения звука [г'].

Стимульный материал: предметные картинки: гиря, гитара, бегемот, флаги, сапоги, гирлянда.

Ход исследования: логопед выкладывает перед ребенком предметные картинки и просит назвать их.

Инструкция: «Я буду показывать тебе картинки, а ты называй».

Критерии оценки: критерии те же, что и в предыдущем задании.

Задание 5. Произнесение слов по картинкам.

Цель: выявление нарушений произношения звука [х].

Стимульный материал: предметные картинки: халат, ухо, петух, хлеб, хобот, холодильник.

Ход исследования: логопед выкладывает перед ребенком предметные картинки и просит назвать их.

Инструкция: «Я буду показывать тебе картинки, а ты называй».

Критерии оценки: критерии те же, что и в предыдущем задании.

Задание 6. Произнесение слов по картинкам.

Цель: выявление нарушений произношения звука [х'].

Стимульный материал: предметные картинки: мухи, орехи, духи.

Ход исследования: логопед выкладывает перед ребенком предметные картинки и просит назвать их.

Инструкция: «Я буду показывать тебе картинки, а ты называй».

Критерии оценки: критерии те же, что и в предыдущем задании.

Максимальное количество баллов за раздел – 18 баллов.

III блок. Исследование состояния сформированности фонематического восприятия.

Раздел 1. Исследование состояния функций фонематического слуха.

Задание 1. Различение фонем (со звонкими и глухими звуками).

Цель: выявление способности различения звонких и глухих звуков.

Стимульный материал: цепочки слогов: та – да – та, да – та – да, па – ба – па, ба – па – ба, ша – жа – ша, са – за – са, за – са – за.

Ход исследования: ребенку предлагается повторить слоговой ряд за логопедом.

Инструкция: «Повтори цепочку слогов, как я».

Критерии оценки:

3 балла – правильное повторение;

2 балла – переспрос;

1 балл – уподобление слогов внутри пробы;

0 баллов – искажение слогов (не обусловленное дефектами звукопроизношения).

Максимальное количество баллов за задание – 21.

Задание 2. Различение фонем (с шипящими и свистящими звуками).

Цель: выявление способности различения шипящих и свистящих звуков.

Стимульный материал: цепочки слогов: са – ша – са, шо – су – са, са – ша – шу, са – за – ша, ша – ща – ча, за – жа – за, жа – за – жа.

Ход исследования: ребенку предлагается повторить слоговой ряд за логопедом.

Инструкция: «Повтори цепочку слогов, как я».

Критерии оценки: критерии те же, что и в предыдущем задании.

Максимальное количество баллов за задание – 21.

Задание 3. Различение фонем (с сонорами).

Цель: выявление способности различения звуков [р] и [л].

Стимульный материал: цепочки слогов: ра – ла – ла, ла – ра – ла.

Ход исследования: ребенку предлагается повторить слоговой ряд за логопедом.

Инструкция: «Повтори цепочку слогов, как я».

Критерии оценки: критерии те же, что и в предыдущем задании.

Максимальное количество баллов за задание – 6.

Задание 4. Определение наличия звука в слове.

Цель: выявление способности выделять звук в названии картинок.

Стимульный материал: предметные картинки: [ш] – шапка, лыжи, машина, колесо, пушка, санки, щетка; [ц] – цветы, часы, заяц, яйцо, очки, огурец, колесо; [т] – тапки, ведро, стакан, дом, мост, чайник, помидор; [б] – бант, сапоги, платок, яблоко, арбуз, шляпа, рыба; [л] – ложка, рыбы, белка,

топор, стол, ведро, яблоко.

Ход исследования: логопед выкладывает перед ребенком предметные картинки и просит выбрать слова с заданным звуком.

Инструкция: «Выбери картинки, в названии которых есть звук [ш] ([ц], [т], [б], [л])».

Критерии оценки:

3 балла – правильный ответ;

2 балла – самокоррекция;

1 балл – правильный ответ после стимулирующей помощи («неверно, подумай еще»);

0 баллов – неправильный ответ после стимулирующей помощи.

Максимальное количество баллов за задание – 3, за раздел – 51.

Раздел 2. Исследование навыков фонематического анализа слов.

Задание 1. Определение начального звука в слове.

Цель: выявление способности определять первый звук в слове.

Стимульный материал: слова: утка, ослик, игрушка, суп, крот, палка.

Ход исследования: ребенку предлагается определить первый звук в словах, названных логопедом.

Инструкция: «Я назову слово, а ты скажи, какой первый звук в слове?»

Критерии оценки:

3 балла – правильный ответ;

2 балла – самокоррекция;

1 балл – правильный ответ после стимулирующей помощи («неверно, подумай еще»);

0 баллов – неправильный ответ после стимулирующей помощи.

Максимальное количество баллов за задание – 18.

Задание 2. Определение конечного звука в слове.

Цель: выявление способности определять последний звук в слове.

Стимульный материал: слова: окно, доска, руки, стук, волк, стол.

Ход исследования: ребенку предлагается определить последний звук в словах, названных логопедом.

Инструкция: «Я назову слово, а ты скажи, какой последний звук в слове?»

Критерии оценки: критерии те же, что и в предыдущем задании.

Максимальное количество баллов за задание – 18.

Задание 3. Определение места звука в слове.

Цель: выявление способности определять место звука в слове (начало, середина, конец).

Стимульный материал: слова: чайник, ручка, мяч.

Ход исследования: ребенку предлагается определить место звука в словах, названных логопедом.

Инструкция: «Я назову слово, а ты скажи, где находится звук [ч], в начале, середине или в конце слова?».

Критерии оценки: критерии те же, что и в предыдущем задании.

Максимальное количество баллов за задание – 9.

Задание 4. Фонематический анализ односложного слова.

Цель: выявление способности выполнять звуковой анализ односложного слова.

Стимульный материал: слова: дом, волк.

Ход исследования: логопед называет ребенку слово и предлагается определить количество звуков.

Инструкция: «Я назову слово, а ты посчитай, сколько в нем звуков?».

Критерии оценки: критерии те же, что и в предыдущем задании.

Максимальное количество баллов за задание – 6.

Задание 5. Фонематический анализ двусложного слова.

Цель: выявление способности выполнять звуковой анализ двусложного слова.

Стимульный материал: слова: вата, шапка.

Ход исследования: логопед называет ребенку слово и предлагается

определить количество звуков.

Инструкция: «Я назову слово, а ты посчитай, сколько в нем звуков?».

Критерии оценки: критерии те же, что и в предыдущем задании.

Максимальное количество баллов за задание – 6 баллов.

Задание 6. Фонематический анализ трехсложного слова.

Цель: выявление способности выполнять звуковой анализ трехсложного слова.

Стимульный материал: слова: мышата, картина.

Ход исследования: логопед называет ребенку слово и предлагается определить количество звуков.

Инструкция: «Я назову слово, а ты посчитай, сколько в нем звуков?».

Критерии оценки: критерии те же, что и в предыдущем задании.

Максимальное количество баллов за задание – 6, за раздел – 63.

Таким образом, предложенные методы и приемы констатирующего эксперимента позволили выявить уровень сформированности фонетико-фонематической стороны речи у обучающихся 2 классов с легкой умственной отсталостью, что сделало возможным определить пути и средства эффективной коррекционно-логопедической работы по преодолению фонетико-фонематических нарушений.

## 2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента

Обобщив результаты выполнения диагностических заданий I блока, направленного на исследование состояния сформированности артикуляционной моторики у обучающихся 2 класса с легкой умственной отсталостью, мы получили следующие результаты.

Результаты 1 раздела методики, целью которой являлось изучение двигательной функции губ у обучающихся с легкой умственной отсталостью.

С первым заданием (округли губы в трубочку, как при произношении звука [О]) 60 % обучающихся (12 чел.) справилась успешно. У 25 % детей (5 чел.) данный вид задания вызвал незначительные трудности принятия положения губ. У 15 % детей (3 чел.) наблюдались затруднения в удержании позы, а также чрезмерное напряжение мышц губ.

При выполнении второго задания (вытяни губы в улыбку, как при произношении звука [И]) у 35 % обучающихся (7 чел.) наблюдались гиперкинезы при удержании позы, у 15 % респондентов (3 чел.) отмечена асимметрия положения губ в улыбке. Остальные испытуемые выполнили задание правильно и точно либо с незначительными затруднениями.

С заданием «хоботок» (вытяни губы и сомкни их) 80 % обучающихся (16 чел.) справилась успешно и лишь 15 % детей (3 чел.) испытывали сложности удержания позы. Инертность при выполнении движений «Улыбка» и «Хоботок» отмечена у 5 % респондентов (1 чел.).

При выполнении задания, направленного на поочерёдное поднятие и опускание губ у детей также вызвало некоторые сложности. У 40 % испытуемых (8 чел.) отмечалось замедленное и напряженное выполнение, у 35 % обучающихся (7 чел.) наблюдался длительный поиск позы или замена движений, например, при поднятии верхней губы выполнялась поза «оскал». Недостаточный подъем верхней губы и опускание нижней показали 15 % респондентов (3 чел.). 10 % детей (2 чел.) не справились с заданием, при

этом отмечалось сопутствующее движение бровей вверх вместо движения губ вверх, вниз.

При выполнении позы «оскал» длительный поиск позы наблюдался у 10% обучающихся (2 чел.). Чрезмерное напряжение губ и наличие тремора при выполнении движений было отмечено у 35% испытуемых (7 чел.).

Полученные результаты свидетельствуют о том, что двигательные функции губ у обучающихся с легкой умственной отсталостью находились в целом на уровне ниже среднего и среднем.

Таким образом, анализируя полученные результаты, мы выявили, что способности обучающихся выполнять движения губами, затруднены в силу нарушения тонуса и недостаточной подвижности артикуляционных мышц губ. Результаты 1 раздела заданий представлены в Приложении А (таб. 1) и на гистограмме (рис. 1).

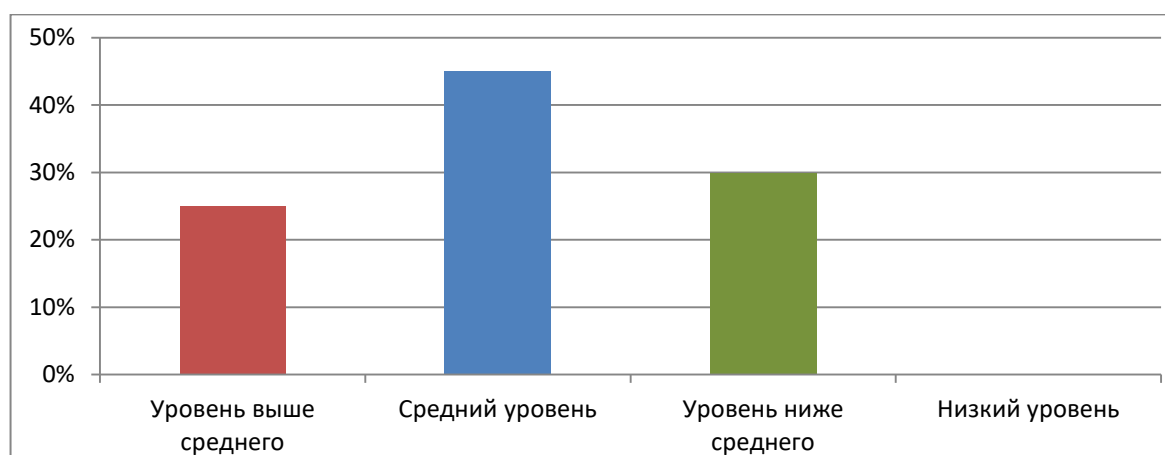


Рисунок 1 – Распределение испытуемых на группы по уровню сформированности двигательной функции губ (%)

Анализ 2 раздела методики, целью которого являлось изучение двигательной функции челюсти, позволил выделить следующие особенности.

С заданием (широко раскрой рот, как при произношении звука [А], закрой рот) большинство респондентов справилось, продемонстрировали



точное и правильное выполнение. Лишь 5 % испытуемых (1 чел.) выполняли движения с видимым напряжением, в замедленном темпе.

При выполнении второго задания (сделай движение нижней челюстью вправо, затем влево и вперёд) у многих обучающихся возникли затруднения. У 25 % испытуемых (5 чел.) отмечено замедленное и напряженное выполнение. Длительный поиск позы и недостаточный диапазон движений наблюдался у 40 % испытуемых (8 чел.) Синкинезии (содружественные движения глаз) при выполнении проб были отмечены у 15 % детей (3 чел.), ещё у 10 % (2 чел.) был отмечен пропуск движения нижней челюсти вперед.

Анализ полученных результатов свидетельствует о том, что способности выполнять движения челюстью находились на уровне выше среднего и среднем. Уровни ниже среднего и низкий зафиксированы не были. Результаты 2 раздела заданий представлены в Приложении А (таб. 2) и на гистограмме (рис. 2).



Рисунок 2 – Распределение испытуемых на группы по уровню сформированности двигательной функции челюсти (%)

Проанализируем результаты 3 раздела методики, целью которой являлось исследование двигательной функции языка.

При выполнении первого задания (положи широкий язык на нижнюю губу и подержи) у 40 % испытуемых (8 чел.) наблюдался тремор при удержании позы «лопатка». У 15 % детей (3 чел.) отмечалось незначительное отклонение языка влево от средней линии. У 25 % испытуемых (5 чел.) при выполнении позы «лопатка» язык узкий, напряженный, что свидетельствует о повышенном тонусе языка при удержании позы.

При выполнении следующего задания (положи широкий язык на верхнюю губу и подержи) у 25 % испытуемых (5 чел.) наблюдалось замедленное и напряженное выполнение. Отмечен небольшой тремор и беспокойство языка у 35 % обследуемых (7 чел.). Длительный поиск позы наблюдался у 20 % респондентов (4 чел.).

При выполнении упражнения «Часики» (переведи кончик языка поочередно из правого угла рта в левый угол) у 40 % детей (8 чел.) отмечен недостаточный диапазон движения языка, неточность движений. У 20 % обучающихся (4 чел.) наблюдались синкинезии (содружественные движения глаз).

Проба 4 (выдвини широкий язык вперед, а затем спрячь в рот) не вызвала особых затруднений у детей. Все респонденты справились с заданием.

При выполнении следующего задания (сделай «укол» языком в правую, а затем левую щеку) у 25 % обучающихся (5 чел.) наблюдалась инертность и быстрая истощаемость движений, 30 % детей (6 чел.) выполняли движения медленно с видимым напряжением. У остальных респондентов особую сложность задание не вызвало.

При выполнении последнего задания (сделай язык широким, как «лопатка», а затем узким, как «иголочка») сложности испытали все 100 % испытуемых (20 чел.), из них 45 % обучающихся (9 чел.) выполняли движения с видимым напряжением, в замедленном темпе. Трудность удержания и поиск позы, а также истощаемость движения наблюдалась у 30 % детей (6 чел.). Тремор отмечен у 10 % испытуемых (2 чел.). Инертность

при выполнении движений «Лопатка» и «Иголочка» отмечена у 15 % детей (3 чел.).

Анализ полученных результатов свидетельствует о том, что способности выполнять движения языком находились в целом на уровне ниже среднего и среднем.

Таким образом, анализируя полученные результаты, мы выявили, что способности обучающихся выполнять движения языком, затруднены в силу нарушения мышечного тонуса и недостаточной иннервации мышц языка. Результаты 3 раздела заданий представлены в Приложении А (таб. 3) и на гистограмме (рис. 3).

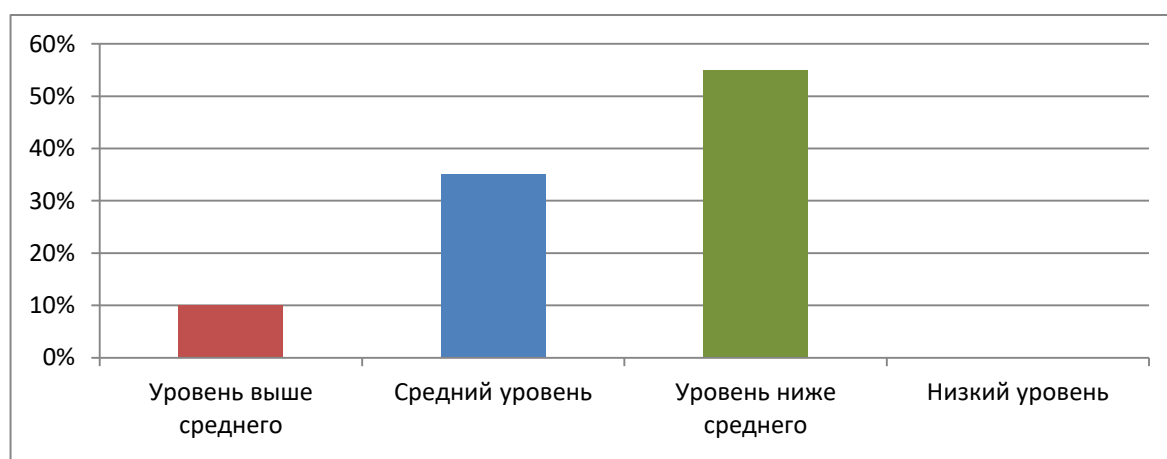


Рисунок 3 – Распределение испытуемых на группы по уровню сформированности двигательной функции языка (%)

Обратимся к анализу результатов 4 раздела методики, целью которой являлось изучение динамической организации движений артикуляционного аппарата обучающихся с легкой умственной отсталостью.

При выполнении первого задания (сделай оскал, высунь язык, затем широко открой рот) у 30 % испытуемых (6 чел.) был отмечен замедленный темп переключаемости с одной позы на другую. У 40 % обучающихся (8 чел.) наблюдалась недифференцированность или «смазанность» движений.

55 % испытуемых (11 чел.) затруднялись при выполнении второго задания (широко открой рот, дотронься кончиком языка до нижних зубов, затем подними к верхним зубам и положи на нижнюю губу), у всех наблюдалось нарушение плавности движений. 40 % детей (8 чел.) заменяли движения, допускали неточности.

При выполнении третьего задания (положи широкий язык на нижнюю губу, сделай «чашечку», занеси эту «чашечку» в рот) все обследуемые испытывали трудности. У 35 % детей (7 чел.) отмечен замедленный темп выполнения движений, напряженность языка. 15 % испытуемых (3 чел.) выполняли движения в глубине рта. Ещё у 50 % обследуемых (10 чел.), несмотря на неоднократные попытки, выполнить движения языком не удалось.

Во время выполнения задания 4 (широко раскрой рот, как при звуке «а», растяни губы в улыбку, вытяни в трубочку) у 50% респондентов (10 чел.) наблюдалась быстрая истощаемость движений, замена одного движения другим. 35 % детей (7 чел.) задание выполняли с видимым напряжением. У остальных респондентов выполнение задания не вызвало существенных трудностей.

С заданием 5 (широко раскрой рот, прикрой и закрой его) 45 % детей (9 чел.) справились успешно. У 15 % испытуемых (3 чел.) было отмечено нарушение плавности движения при работе нижней челюсти. У 40 % детей (8 чел.) наблюдалась инертность, упрощение движения (пропуск промежуточной позы).

При повторе гласных звуков и слоговых цепочек у 65 % испытуемых (13 чел.) наблюдались ошибки воспроизведения слогового ряда.

Анализ полученных результатов свидетельствует о том, что способности выполнять движения органами артикуляционного аппарата обучающихся с легкой умственной отсталостью находились в целом на уровне ниже среднего и среднем. Результаты 4 раздела заданий представлены

в Приложении А (таб. 4) и на гистограмме (рис. 4).

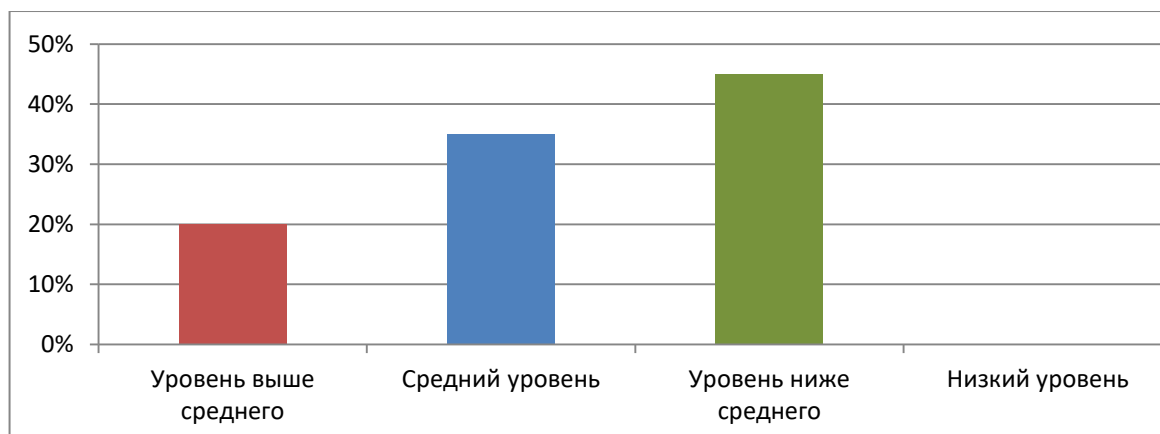


Рисунок 4 – Распределение испытуемых на группы по уровню сформированности динамической организации движений органов артикуляционного аппарата (%)

Обратимся к анализу результатов всех 4 разделов I блока констатирующего эксперимента: исследование двигательных функций губ, челюсти, языка; исследование динамической организации движений органов артикуляционного аппарата. В результате проведенного исследования были выявлены следующие уровни сформированности состояния артикуляционной моторики.

Уровень выше среднего продемонстрировали 15 % испытуемых (3 чел.). Движения выполняли правильно, но с замечаниями, наблюдалось нарушение плавности, замедленный темп или напряженное выполнение.

Средний уровень успешности показали 45% испытуемых (9 чел.). У всех детей отмечалось недостаточно точное выполнение движений, длительность удержания артикуляционной позы недостаточная, наблюдалась быстрая истощаемость. Трудности вызывали задания на поиск артикуляционной позы и смену её другой артикуляционной позой.

Уровень ниже среднего отмечен у 40 % респондентов (8 чел.).

В артикуляционной моторике отмечался тремор при удержании поз статического характера, например поза «Лопатка» и «Иголочка». При

выполнении упражнения «Чашечка» наблюдались недостаточный загиб кончика и боковых краев языка. Движение нижней челюсти, языка влево – вправо, вверх – вниз сопровождалось синкинезией глаз.

При выполнении проб на динамическую организацию движений органов артикуляционного аппарата, необходимо отметить большие трудности переключения с одной артикуляционной позы на другую, с одной фонемы на другую, это выражалось в напряжении при выполнении задания и замедленности темпа движений. В большинстве проведённых проб наблюдалась инертность движений, замены движений, небольшой диапазон движений.

Таким образом, полученные результаты диагностических заданий, направленных на исследование моторных функций артикуляционного аппарата, позволили определить, что у всех обследуемых детей (20 чел.) выявлены разнообразные нарушения артикуляционного праксиса. У 65 % испытуемых (13 чел.) наблюдались нарушения кинестетической организации движений: трудности принятия и удержания артикуляционных поз, при выполнении статических упражнений наблюдался тремор и девиация. У большинства обучающихся наблюдались нарушения кинетической организации движений: упражнения выполнялись в замедленном темпе, с напряжением, с недостаточным качеством движений.

Результаты анализа I блока отражены в Приложении А (таб. 5) и на гистограмме (рис.5).

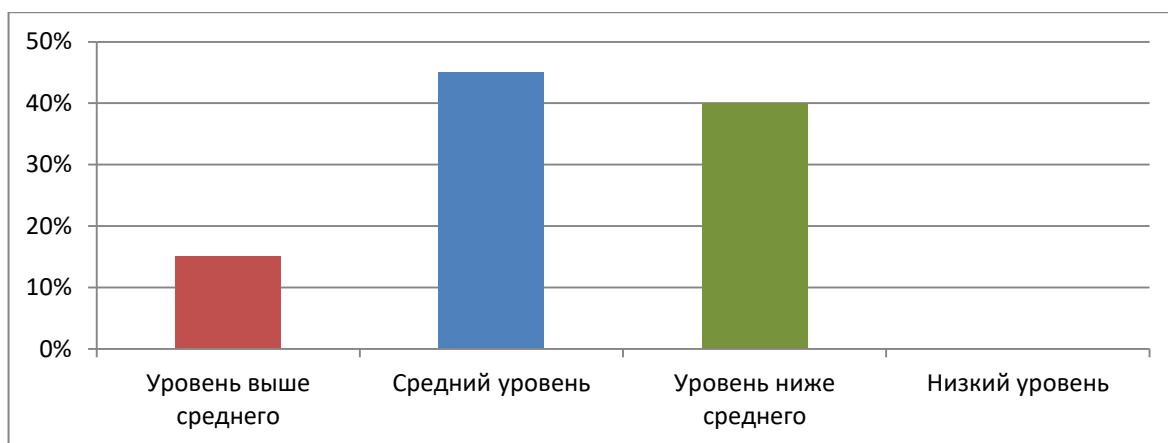


Рисунок 5 – Общее распределение испытуемых на группы по уровню сформированности артикуляционной моторики (%)

Обобщив результаты выполнения диагностических заданий II блока, направленного на исследование состояния сформированности фонетической стороны речи у обучающихся 2 класса с легкой умственной отсталостью, мы получили следующие результаты.

Результаты 1 раздела заданий, целью которых являлось изучение произношения свистящих звуков у обучающихся с легкой умственной отсталостью.

Нарушение произношения свистящих звуков было выявлено у 40 % испытуемых (8 чел.). Из них у 10 % обучающихся (2 чел.) межзубный сигматизм, который является антропофоническим дефектом, обусловленный изменениями прикуса. Кончик языка просовывается между верхними и нижними резцами, образуя плоскую щель с верхними резцами. Воздушная струя рассеянная, что нарушает звучание звука и придает шепелявый оттенок.

Мы выявили, что постановка всех свистящих звуков при межзубном сигматизме необходима одному ребёнку (5 % от числа испытуемых), остальные 5 % детей (1 чел.) нуждались в автоматизации звуков [с] и [з] в словах и постановке остальных свистящих звуков.

У 10 % респондентов (2 чел.) выявлен боковой сигматизм, что тоже является антропофоническим дефектом, обусловленный парезом мышц

боковых сторон языка. Воздушная струя идет не по средней линии языка, а через боковые щели. Боковые края языка не прилегают к коренным зубам, передняя часть спинки вместе с кончиком языка образуют смычку с альвеолами. При такой артикуляции вместо звука [с] слышится хлюпающий шум. Такой же шум слышится при произнесении остальных свистящих звуков.

Мы выявили, что постановка свистящих звуков при боковом сигматизме необходима 5 % обучающихся (1 чел.) и 5 % детей (1 чел.) нуждались в автоматизации звуков [с'] и [з'] в словах, твердые варианты произносились верно.

У 20 % испытуемых (4 чел.) обнаружен парасигматизм, что является фонологическим дефектом. У 10 % детей (2 чел.) замена звука [ц] на [с]. При обследовании мы выявили, что данный недостаток распространялся только в одной позиции слова (в начале). Пример: цепь – «сэпь», цветы – «светы». У 5 % детей (1 чел.) глухие звуки [с], [с'] были не нарушены, а звонкие заменялись на глухие парные. Пример: замок – «самок», зелёный – «селёный».

Ещё у 5 % обучающихся (1 чел.) мягкие звуки [с'], [з'] подвергались искажению, а твердые варианты заменам. Пример: сумка – «шумка», ваза – «важа», пуговица – «пуговата».

Мы выявили, что постановка свистящих звуков при парасигматизме необходима 10 % испытуемых (2 чел.), остальные 10% детей (2 чел.) нуждаются в автоматизации свистящих звуков в словах.

Анализ полученных результатов свидетельствуют о том, что уровни сформированности произношения свистящих звуков у обучающихся с легкой умственной отсталостью находились в целом на уровне выше среднего.

Результаты 1 раздела заданий II блока представлены в Приложении А (таб. 6) и на гистограмме (рис. 6).



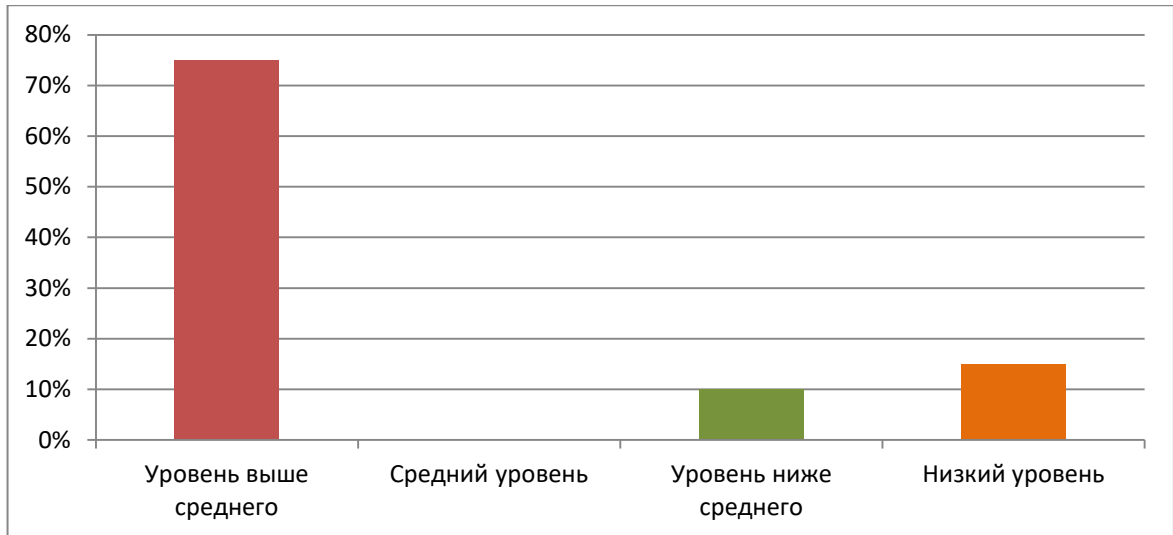


Рисунок 6 – Распределение испытуемых на группы по уровню сформированности произношения свистящих звуков (%)

Результаты 2 раздела заданий, целью которых являлось изучение произношения шипящих звуков у обучающихся с легкой умственной отсталостью.

Нарушение произношения шипящих звуков выявлено у 35 % обучающихся (7 чел.). У 15 % испытуемых (3 чел.) обнаружен свистящий парасигматизм. У 10 % обучающихся (2 чел.) все звуки данной группы подвергались заменам: [ш] на [с], [ж] на [з], [ч] на [с'], [щ] на [с']. Пример: машина – «масына», жук – «зук», ключ – «клюсь», овощи – «овоси». У 5 % респондентов (1 чел.) выявлена неустойчивая замена [ж] на [з] в свободной речи.

Нами выявлено, что 10 % детей (2 чел.) нуждаются в дальнейшей автоматизации звуков [ш] и [ж] в словах и постановке звуков [ч] и [щ].

У 10 % испытуемых (2 чел.) заменам подвергались только звуки [ч] на взрывной [т'] и [щ] на щелевой [с]. Пример: чайник – «тяйник», щётка – «сётка», ящик – «ясик». Основной причиной упрощения этих звуков является несформированность кинетической организации движения и нарушение плавности переключаемости укладов органов артикуляции.

Шипящий парасигматизм обнаружен у 5 % обучающихся (1 чел.). При

этом нарушении кончик языка опущен вниз, средняя и передняя часть спинки языка напряжены, боковые края опущены и не смыкаются с коренными зубами. Воздушная струя растекается по всей поверхности языка, звучание звука сходно с искаженным звуком [щ].

У 5 % испытуемых (1 чел.) выявлен боковой сигматизм шипящих. Воздушная струя выходила вбок (справа), т.к. опущен правый боковой край языка, отмечался хлюпающий звук, нарушено место образования звуков.

Мы выявили, что 15 % детей (3 чел.) нуждаются в постановке звуков, остальные в автоматизации звуков в словах.

Анализ полученных результатов свидетельствуют о том, что уровни сформированности произношения шипящих звуков у обучающихся с легкой умственной отсталостью находились в целом на уровне выше среднего.

Результаты 2 раздела заданий представлены в Приложении А (таб. 7) и на гистограмме (рис. 7).

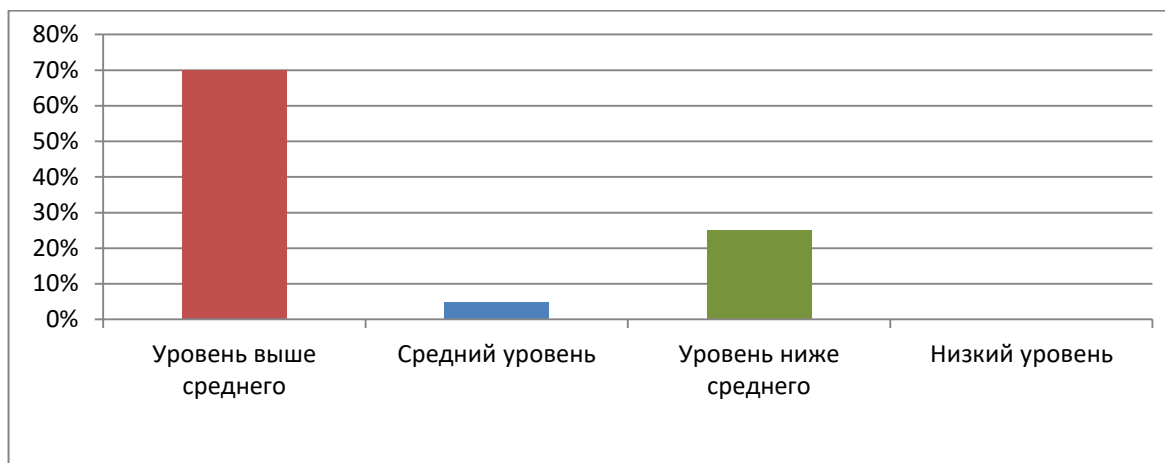


Рисунок 7 – Распределение испытуемых на группы по уровню сформированности произношения шипящих звуков (%)

Результаты 3 раздела заданий, целью которых являлось изучение произношения сонорных звуков у обучающихся с легкой умственной отсталостью.

Нормативное произношение звуков [л] и [л'] было выявлено у 20 %

испытуемых (4 чел.).

У 30 % детей (6 чел.) отмечен параламбдацизм звука [л], при этом наблюдался нестойкий характер замен. Зачастую в первой позиции звук произносился верно (лук, лампа), наибольшие трудности в произношении возникали при позиции звука [л] в середине слова, в стечении согласных и в конце слова, в позиции обратного слога. Пример: белка – «бевка», дятел – «дятаев», при этом изолированное произношение звука было не нарушено. У 10 % испытуемых (2 чел.) твёрдый звук [л] подвергался замене на [л'].

Мы выявили, что 10 % детей (2 чел.) нуждаются в постановке звука, остальные в автоматизации звука в словах.

У 20 % респондентов (4 чел.) выявлено отсутствие звука. Пример: лук – «ук», пила – «пиа», белка – «бека». Из числа этих детей у 5 % (1 чел.) звук отсутствовал только в одной позиции слова (в конце). Пример: дятел – «дяте»,

У 20 % обучающихся (4 чел.) были нарушены оба звука. Из них 15 % детей (3 чел.) допускали замену звука [л] на [у] (лампа – «уампа», белка – «беука», дятел – «дятеу»); мягкий аналог отмечен пропуском, например: лейка – «ейка», лимон – «имон». У 5 % респондентов (1 чел.) отмечена межзубная постановка звуков [л] и [л'] на этапе преодоления бокового ламбдацизма. Трудности произношения звука [л] связаны с верхним положением кончика языка, при этом переднесредняя часть принимает ложкуобразную форму. Выдыхаемая струя воздуха проходит через опущенные боковые края.

Нами выявлено, что 5 % испытуемых (1 чел.) нуждаются в дальнейшей автоматизации звуков в словах, 35 % детей (7 чел.) в постановке звуков.

Наибольшее количество нарушений было выявлено в группе сонорных звуков [р], [р'] – 70 % от числа испытуемых (14 чел.). Это связано с особенностями артикуляционного уклада данного звука – широкий кончик языка не только поднят вверх к альвеолам, но и вибрирует. Для этого требуется умение удерживать язык в верхнем положении и правильно

направлять выдыхаемый воздух на напряженный кончик языка.

При этом у 25 % детей (5 чел.) данные звуки в речи отсутствовали, либо нарушения выражались в параротацизме (заменах звуков [p], [p'] на звуки [л], [л'], [й]). Пример: корова – «колова», брюки – «блюки», дверь – «двей», ведро – «ведо».

У 40 % обучающихся (8 чел.) было отмечено велярное произношение. Нарушено место образования звуков – корневая часть языка сближается с нижним краем мягкого нёба, образуя с ним щель. Выдыхаемый воздух направляется корнем языка на мягкое нёбо, что вызывает его мелкую, беспорядочную вибрацию.

У 5 % детей (1 чел.) было выявлено проторное произношение звука [p], что объясняется слабым напором воздушной струи и отсутствием вибрации на этапе постановки звука.

Отмечен случай гиперкоррекции – замена других звуков в словах на автоматизируемый звук. Пример: ведро – «редро», дверь – «дрерь». Отраженное произношение слов было правильным.

Мы выявили, что 65 % испытуемых (13 чел.) нуждаются в постановке звуков [p], [p'], для 5 % обучающихся (1 чел.) необходима дальнейшая автоматизация звуков в свободной речи.

Анализ полученных результатов свидетельствуют о том, что уровни сформированности произношения сонорных звуков у обучающихся с легкой умственной отсталостью находились в целом на уровне ниже среднего и низком.

Результаты 3 раздела заданий представлены в Приложении А (таб. 8) и на гистограмме (рис. 8).

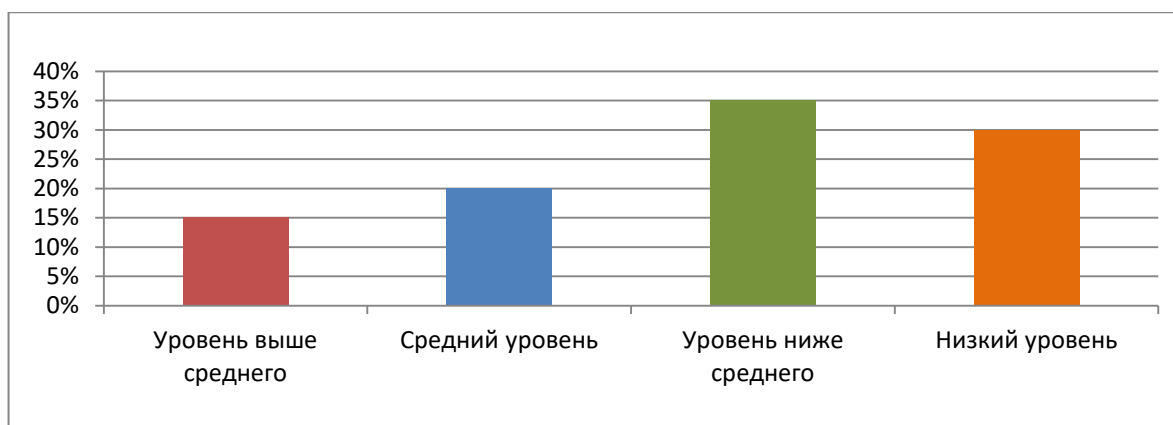


Рисунок 8 – Распределение испытуемых на группы по уровню сформированности произношения сонорных звуков (%)

Результаты 4 раздела заданий, целью которых являлось изучение произношения заднеязычных звуков у обучающихся с легкой умственной отсталостью.

У 5 % респондентов (1 чел.) выявлен паракаппаизм. В данном случае отмечен стабильный характер замен [к] на [т], [к'] на [т'], [г] на [д], [г'] на [д']. Звуки [х], [х'] были не нарушены. Пример: банка – «банта», пакет – «патет», попугай – «попудай», сапоги – «саподи».

Мы выявили, что постановка заднеязычных звуков при паракаппаизме необходима одному ребенку (5 % от числа всех испытуемых).

Анализ полученных результатов свидетельствуют о том, что уровни сформированности произношения заднеязычных звуков у обучающихся с легкой умственной отсталостью находились в целом на уровне выше среднего.

Результаты 4 раздела заданий представлены в Приложении А (таб. 9) и на гистограмме (рис. 9).



Рисунок 9 – Распределение испытуемых на группы по уровню сформированности произношения заднеязычных звуков (%)

Обратимся к анализу результатов всех 4 разделов II блока констатирующего эксперимента: исследование произношения свистящих, шипящих, сонорных, заднеязычных звуков. В результате проведенного исследования были выявлены следующие уровни сформированности фонетической стороны речи.

Уровень выше среднего продемонстрировали 65 % испытуемых (13 чел.).

Средний уровень успешности показали 20% испытуемых (4 чел.).

Уровень ниже среднего отмечен у 15 % респондентов (3 чел.).

Не выявлено ни одного респондента с низким уровнем сформированности фонетической стороны речи.

Таким образом, в результате проведенного исследования нами были выявлены следующие особенности звукопроизношения:

- парасигматизм свистящих и шипящих звуков;
- боковой шипящий и свистящий сигматизм;
- межзубный сигматизм и ламбдацизм;
- велярный ротацизм;
- звук [p] утрачивал вибрирующий характер;
- трудность в произношении согласных звуков, требующих мелких дифференцированных движений языка;

– непостоянство искажений, замен, пропусков звуков, в зависимости от места в слове, стечения согласных и слогового ударения.

Результаты анализа II блока отражены в Приложении А (таб. 10) и на гистограмме (рис.10).

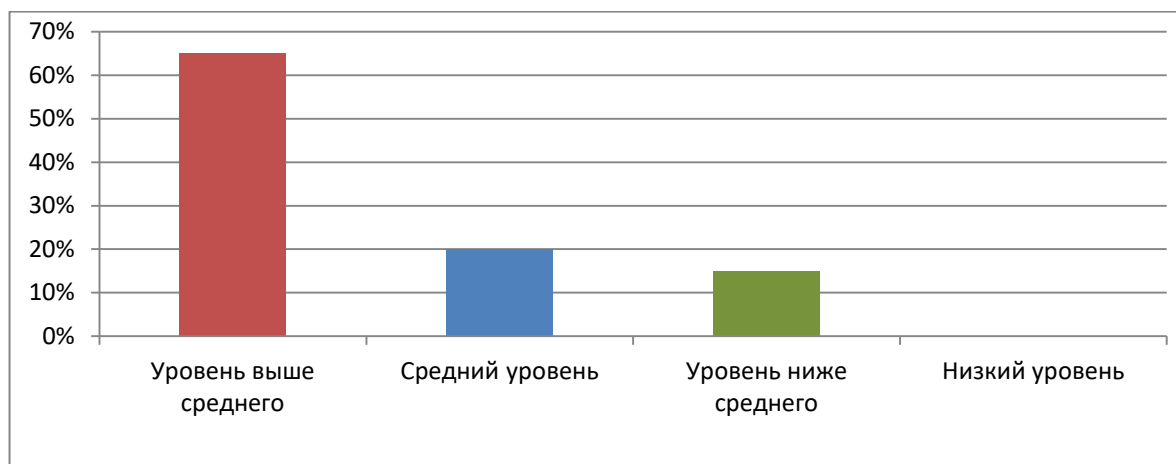


Рисунок 10 – Общее распределение испытуемых на группы по уровню сформированности фонетической стороны речи (%)

Обобщив результаты выполнения диагностических заданий III блока, направленного на исследование состояния сформированности фонематического восприятия у обучающихся 2 класса с легкой умственной отсталостью, мы получили следующие результаты.

Результаты 1 раздела заданий, целью которых являлось изучение состояния функций фонематического слуха у обучающихся с легкой умственной отсталостью.

При выполнении первого задания, направленного на различение фонем (со звонкими и глухими звуками) у 95 % респондентов (19 чел.) наблюдались определенные трудности. При повторении цепочек из трех слогов с оппозиционными звуками дети допускали 4–6 ошибок, наблюдались замены внутри группы слогов («па – ба – ба» вместо «па – ба – па», «ша – ша – ша» вместо «ша – жа – ша»). Распространенной ошибкой детей было повторение второго слога. Дети испытывали трудности при

исправлении ошибок, требовалось многократное повторение слогов логопедом. Типичными ошибками были сокращение количества слогов в цепочке либо добавление лишних слогов («да – да» вместо «та – да – та», «са – са – са – за» вместо «за – са – за»).

Задание на различения фонем (с шипящими и свистящими звуками) вызвало наибольшие затруднения. 60 % респондентов (12 чел.) показали низкий уровень. У 40 % испытуемых (8 чел.) выявлен уровень ниже среднего. Уровня выше среднего и среднего не выявлено. Дети испытывали трудности при проговаривании слогов, наблюдались частые замены звуков и сокращение количества слогов в цепочке («за – за – ша» вместо «са – за – ша», «шу – са» вместо «шо – су – са»). Стоит отметить, что заменяемые детьми звуки часто не были нарушены в произношении детей. Дополнительная помощь логопеда в виде организующей помощи и проговаривания слогов потребовалась всем испытуемым, после чего 55 % детей (11 чел.) частично исправляла ошибки с самокоррекцией. Для остальных детей помощь оказалась неэффективной.

Наиболее сложными для дифференциации звуками оказались сонорные. У 60 % испытуемых (12 чел.) наблюдались выраженные трудности при проговаривании цепочек из трех слогов. Дети допускали пропуски согласных звуков, сокращение слогов до одного, двух («а – а – а» вместо «ра – ла – ла», «ра – ла» вместо «ла – ра – ла»). Стоит отметить, что заменяемые и пропускаемые детьми звуки были нарушены в произношении детей. У 40 % респондентов (8 чел.) наблюдалось напряженное и замедленное воспроизведение цепочек слогов либо уподобление слогов с самокоррекцией. Всем детям требовалась дополнительная организующая помощь и неоднократное проговаривание слогов логопедом.

С заданием на определение наличия звука в слове самостоятельно справилась лишь ограниченная группа детей (3 чел.). 20 % детей (4 чел.) смогли дать правильный ответ только после дополнительной стимулирующей помощи. Остальные испытуемые показывали картинки



хаотично.

Таким образом, анализируя полученные результаты, мы выявили, что дифференциация фонем (звонких и глухих, шипящих и свистящих, сонорных) затруднена в силу недостаточной сформированности фонематического слуха и нарушений звукопроизношения. Сложности в определении заданного звука в словах свидетельствуют о недостаточной сформированности фонематических процессов вследствие недоразвития аналитико-синтетической деятельности.

Анализ полученных результатов свидетельствуют о том, что уровни сформированности фонематического слуха у обучающихся с легкой умственной отсталостью находились в целом на уровне ниже среднего и низком.

Результаты 1 раздела заданий представлены в Приложении А (таб. 11) и на гистограмме (рис. 11).

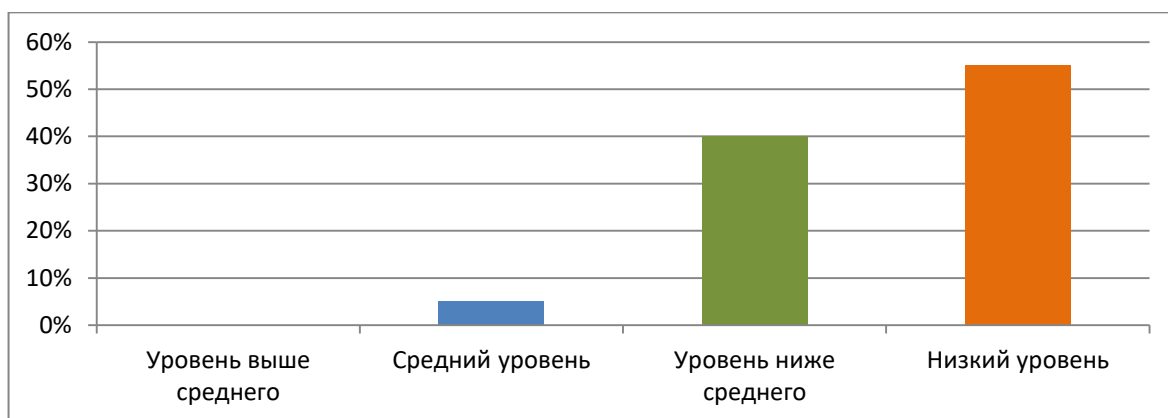


Рисунок 11 – Общее распределение испытуемых на группы по уровню сформированности фонематического слуха (%)

Рассмотрим результаты 2 раздела заданий, целью которых являлось изучение навыков фонематического анализа слов у обучающихся с легкой умственной отсталостью.

При исследовании умения определять начальный звук в слове, нами было выявлено, что наиболее сформировано у детей было умение определять

первый гласный звук в слове, с этим заданием без ошибок и дополнительной помощи справилось 65 % испытуемых (13 чел.).

Наибольшие трудности были выявлены при определении первого согласного звука в слове. 20 % обучающимся (4 чел.) при определении первого согласного звука в словах (из стечения согласных) требовалась стимулирующая помощь в виде дополнительного, утрированного проговаривания слов логопедом.

45 % детей (9 чел.) испытывали трудности при определении первого согласного (из слогослияния), им также была оказана стимулирующая помощь в виде дополнительного проговаривания слов логопедом, после чего дети частично исправляли ошибки с самокоррекцией.

У 35% испытуемых (7 чел.) наблюдались выраженные трудности при определении первого согласного звука в словах с прямым слогом, дети вместо первого звука называли слог, им требовалась дополнительная организующая помощь и неоднократное проговаривание слов логопедом. Но не все дети принимали помощь и исправляли ошибку при определении первого согласного.

Результаты, полученные в ходе выполнения второго задания (определение конечного звука в слове) свидетельствовали о том, что дети затруднялись в определении последовательности звуков, так как длительность звучания каждого звука в потоке речи очень кратковременна.

У 80 % респондентов (16 чел.) наблюдались трудности при выделении гласного в конце слова, так как это связано со сложностью деления прямого слога на составляющие его звуки. Из них 15 % детей (3 чел.) исправляли ошибки при помощи самокоррекции. Дополнительная помощь логопеда в виде организующей помощи и проговаривания слов потребовалась 35 % детей (7 чел.). 30 % обучающихся (6 чел.) испытывали затруднения, как при определении последнего гласного звука, так и при определении последнего согласного звука в слове.

При выполнении задания, направленного на определение места звука в

слове результат выше среднего показали 20 % респондентов (4 чел.). Остальная группа респондентов испытывала трудности при определении места заданного звука в словах. Из них 35 % детей (7 чел.) требовалась организующая помощь при определении места заданного звука в середине слова, в процессе оказания помощи, они исправляли свои ошибки при помощи самокоррекции. У 20 % испытуемых (4 чел.) были отмечены затруднения при определении места заданного звука в начале, середине и в конце слова, они не исправляли свои ошибки даже после стимулирующей помощи. 25 % детей (5 чел.) испытывали затруднения при определении места заданного звука в конце слова, им также была оказана организующая помощь в виде дополнительного проговаривания слова логопедом, после чего испытуемые частично исправляли ошибки с самокоррекцией.

С заданием на исследование умения определять количество звуков в односложном слове 25 % респондентов (5 чел.) показали уровень выше среднего и средний. Респонденты смогли верно посчитать количество звуков в словах (дом, волк), при этом наблюдался замедленный темп выполнения задания и самокоррекция.

Остальные 75 % детей (15 чел.) испытывали трудности при определении количества звуков в словах. Большинство детей после первого предъявления слова не смогли самостоятельно определить последовательность звуков, им потребовались стимулирующая помощь, не для всех детей помощь оказалась эффективной. 30 % детей (6 чел.) смогли частично исправить ошибку после дополнительной помощи логопеда и при помощи самокоррекции.

С заданием на исследование умения определять количество звуков в двусложном слове 80 % респондентов (16 чел.) показали уровень ниже среднего и низкий. Из них 75 % детей (15 чел.) не смогли выполнить задание. Дети пропускали гласные звуки, принимая их за часть согласного, добавляли лишние звуки и, соответственно, неправильно выполняли подсчет, также детям требовалась постоянная организующая помощь и опора на

проговаривание. 20 % обучающихся (4 чел.) показали результат выше среднего и средний.

Значительные затруднения при подсчете количества звуков вызвали трехсложные слова. 90 % испытуемых (18 чел.) не смогли самостоятельно посчитать количество звуков в словах (мышата, картина). При подсчете количества звуков дети пропускали гласные звуки, либо помимо пропусков добавляли лишние звуки. Помощь, оказываемая в процессе выполнения задания, оказалась неэффективной.

Таким образом, анализируя полученные результаты, мы выявили, что ошибки, допущенные при выполнении заданий, на определение первого и последнего звука в слове, определении места заданного звука в слове (начало, середина, конец) объясняются особенностями фонематического восприятия и трудностями деления слога на составляющие его звуки. Затруднения при выполнении заданий на определение количества звуков в слове были вызваны несформированностью представлений о звуке и слоге, что указывает на выраженную несформированность фонематического анализа слов.

Анализ полученных результатов свидетельствуют о том, что уровни сформированности навыков фонематического анализа слов у обучающихся с легкой умственной отсталостью находились в целом на уровне ниже среднего и низком.

Результаты 2 раздела заданий представлены в Приложении А (таб. 12) и на гистограмме (рис.12).

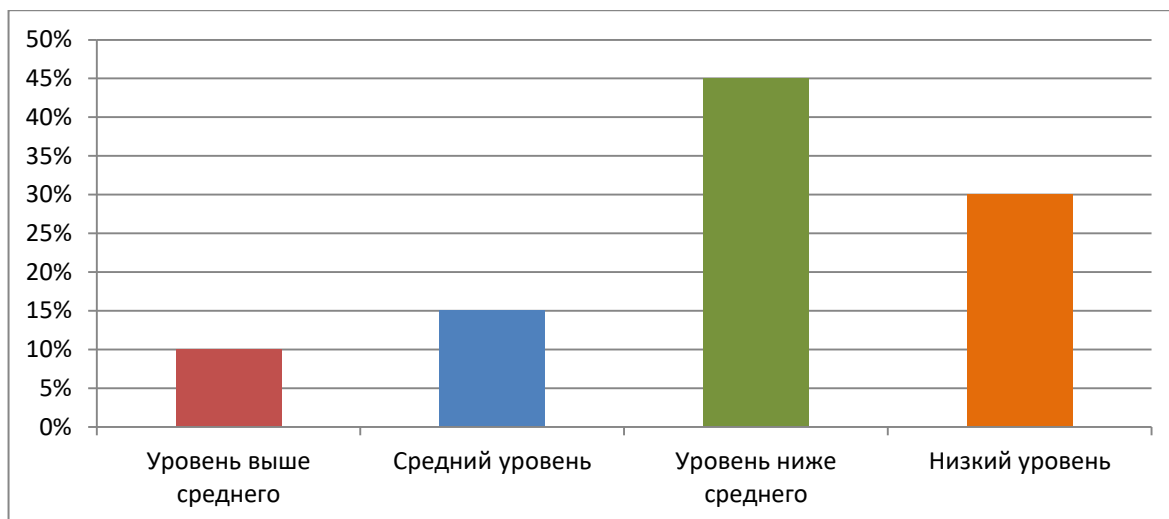


Рисунок 12 – Общее распределение испытуемых на группы по уровню сформированности навыков фонематического анализа слов (%)

Обратимся к анализу результатов всех 2 разделов III блока констатирующего эксперимента: исследование состояния функций фонематического слуха и навыков фонематического анализа слов.

В результате проведенного исследования были выявлены следующие уровни сформированности фонематического восприятия.

Результаты анализа III блока отражены в Приложении А (таб. 13) и на гистограмме (рис.13).

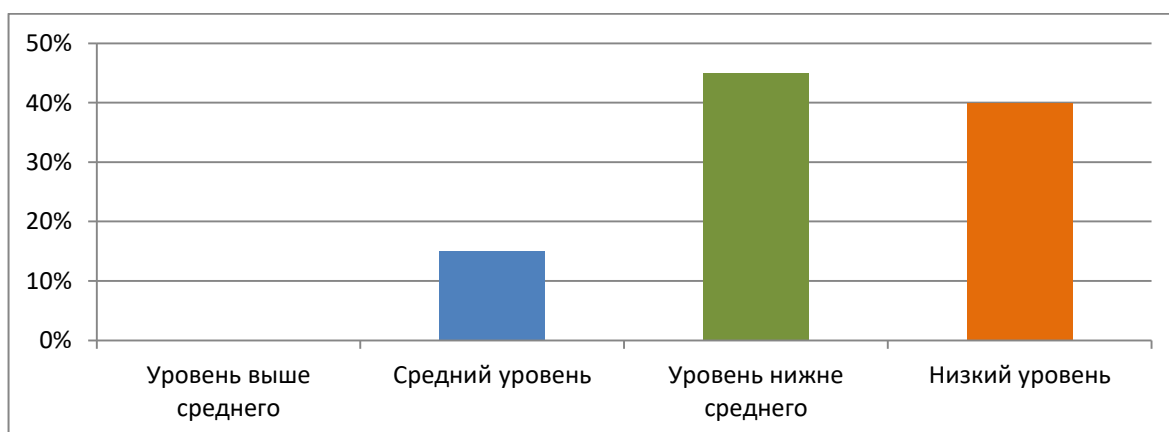


Рисунок 13 – Общее распределение испытуемых на группы по уровню сформированности фонематического восприятия (%)

В целом результаты исследования состояния сформированности фонематического восприятия по III блоку заданий выявили следующие особенности обучающихся 2 класса с легкой умственной отсталостью:

- пропуски и замены звуков при воспроизведении слоговых цепочек;
- нарушения в дифференциации звуков, что объясняется недостаточной сформированностью фонематического слуха и нарушений звукопроизношения;
- трудности в определении заданного звука в словах, что свидетельствует о недостаточной сформированности фонематических процессов вследствие недоразвития аналитико-синтетической деятельности;
- ошибки в определении первого и последнего звука в слове, места звука в слове, что объясняется особенностями фонематического восприятия и трудностями деления слога на составляющие его звуки;
- затруднения при выполнении заданий на определение количества звуков в слове, свидетельствует о несформированности представлений о звуке и слоге и указывает на выраженную несформированность фонематического анализа слов.

Полученные результаты диагностических заданий позволили определить, что наибольшие трудности у респондентов с легкой умственной отсталостью вызвали задания на определение количества звуков в слове. Состояние сформированности фонематического восприятия обучающихся 2 классов с легкой умственной отсталостью находилось на уровне ниже среднего и низком.

## Выводы по II главе

Таким образом, полученные экспериментальным путем данные о сформированности фонетико-фонематической стороны речи у обучающихся 2 класса с легкой умственной отсталостью свидетельствуют о наличии следующих нарушений.

Результаты исследования состояния сформированности двигательной функции артикуляционного аппарата по I блоку заданий выявили следующий характер нарушений:

- трудности принятия и удержания артикуляционных поз;
- при выполнении статических упражнений наблюдался тремор и девиация;
- упражнения выполнялись в замедленном темпе, с напряжением, с недостаточным качеством движений.

При исследовании состояния сформированности фонетической стороны речи по II блоку заданий выявили следующие нарушения:

- парасигматизм свистящих и шипящих звуков;
- боковой шипящий и свистящий сигматизм;
- межзубный сигматизм и ламбдацизм;
- велярный ротацизм;
- непостоянство искажений, замен, пропусков звуков, в зависимости от места в слове, стечения согласных и слогового ударения.

При выполнении заданий, относящихся к III блоку заданий, был выявлен следующий характер нарушений:

- пропуски и замены звуков при воспроизведении слоговых цепочек;
- нарушения в дифференциации звуков;
- трудности в определении заданного звука в словах;
- ошибки в определении первого и последнего звука в слове, места звука в слове;
- затруднения при выполнении заданий на определение количества

звуков в слове.

Следовательно, учитывая потенциал возможностей обучающихся с легкой умственной отсталостью, на протяжении всего обучения должна проводиться целенаправленная логопедическая работа по преодолению фонетико-фонематических нарушений, в которой особое внимание уделяется развитию и коррекции всех компонентов фонетической и фонематической стороны речи, так как они во многом определяют уровень сформированности устной речи и успешность обучения школьника.



### **ГЛАВА III. СОДЕРЖАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ВТОРОКЛАССНИКОВ С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ**

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

Теоретико-методологические подходы к определению содержания логопедической работы по преодолению нарушений фонетико-фонематической стороны речи у второклассников с легкой умственной отсталостью составили следующие положения:

- о единстве закономерностей развития нормального и аномального ребенка (Л.С. Выготский, Т.А. Власова, М.С. Певзнер и др.);
- о механизмах и симптоматике речевых нарушений (Л.С. Волкова, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Е.М. Мастюкова, Г.В. Чиркина и др.);
- о соотношении первичных и вторичных отклонений в развитии нормального и аномального ребенка (Л.С. Выготский, Ж.И. Шиф и др.);
- об особенностях речевого развития обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (А.К. Аксёнова, В.В. Воронкова, М.Ф. Гнездилов, Г.А. Каше, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Д.И. Орлова, В.Г. Петрова).

Рассматривая методологические подходы к определению содержания логопедической работы по преодолению нарушений фонетико-фонематической стороны речи у второклассников с легкой умственной отсталостью, отметим, что данная категория детей способна овладеть навыками правильного звукопроизношения, дифференциации звуков и фонематического анализа в условиях специального обучения.

После проведения констатирующего эксперимента и анализа его результатов группа второклассников с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) была поделена нами на две группы равнозначные по количеству обучающихся и по сформированности

фонетико-фонематической стороны речи. Первая группа обучающихся выступала в дальнейшем как контрольная (10 чел.), то есть входящие в нее обучающиеся посещали занятия согласно календарно-тематическому планированию. С обучающимися экспериментальной группы (10 чел.) нами был реализован комплекс коррекционно-логопедических занятий, направленных на преодоление нарушений фонетико-фонематической стороны речи у второклассников с легкой умственной отсталостью.

Проведенная нами работа по преодолению фонетико-фонематических нарушений основывалась на общедидактических и специальных принципах.

Принцип комплексности. Фонетическая и фонематическая сторона речи не являются компонентами речевой системы изолированными друг от друга. Нарушения этих двух сторон речи тесно связаны между собой. Они имеют единые механизмы.

Принцип системности. Коррекционная работа по устранению фонетико-фонематических нарушений речи представляют собой систему методов, направленных на преодоление основного дефекта, на создание определенных навыков звуковой стороны речи, использование каждого метода определяется целью и задачами логопедической работы, его местом в системе коррекционного воздействия.

Онтогенетический принцип. Разработка методики коррекционно-логопедического воздействия проводилась с учетом закономерностей и последовательности формирования фонетической и фонематической стороны речи. Так, последовательность работы над звуками определялась последовательностью их появления в онтогенезе – свистящие, шипящие, сонорные. Последовательность работы над фонематическим восприятием – развитие фонематического слуха, затем фонематического анализа.

Принцип постепенного усложнения речевого материала (с учетом «зоны ближайшего развития» по Л.С. Выготскому). Постепенное усложнение заданий и упражнений проводилось с учетом психологических особенностей умственно отсталых детей. Новые, более сложные задания сначала

предлагались на простом речевом материале. И только тогда, когда было сформировано, автоматизировано, то или другое умственное действие, переходили к его выполнению на более сложном речевом материале.

Принцип поэтапного формирования умственных действий (по П.Я. Гальперину). Логопедическая работа осуществлялась с учетом поэтапного формирования умственных действий, что очень важно в работе с умственно отсталыми обучающимися вследствие недоразвития у них мыслительной деятельности. В связи с этим формирование звукового анализа слова осуществлялось постепенно, сначала с опорой на вспомогательные средства (схемы слов, фишки), затем в плане разговорной речи и, наконец, во внутреннем плане (придумывание слов с определенным количеством звуков). Таким образом, постепенно происходила интериоризация действия фонематического анализа.

Принцип опоры на сохранное звено психической функции, на сохранные анализаторы, на их взаимодействие (принцип обходного пути). Логопедическая работа осуществлялась с опорой все сохранные анализаторы: кинестетический, зрительный, слуховой.

Принцип дифференцированного подхода. Данный принцип осуществлялся с учетом этиологии нарушения, симптоматики, структуры речевых дефектов, индивидуальных и психологических особенностей обучающегося.

В качестве методов логопедической работы нами были выбраны наглядные, словесные и практические методы.

Наглядный метод – показ рисунков, картинок на определенные звуки, профилей артикуляции, схем для анализа артикуляции звуков и звукового анализа слов.

Словесный метод – объяснение правильной артикуляции, упражнений, заданий, пояснение и педагогическая оценка.

В логопедической работе большое место занимал практический метод:  
– дыхательные и артикуляционные упражнения;

- речевые упражнения (повторение слогов, слов);
- знаково-символическое моделирование (при формировании звукового анализа слогов и слов);
- дидактические игры.

Цель формирующего эксперимента – преодоление нарушений фонетико-фонематической стороны речи.

Задачи эксперимента:

- разработать комплекс игр и упражнений по преодолению фонетико-фонематических нарушений;
- применить разработанный комплекс игр и упражнений для преодоления фонетико-фонематических нарушений в логопедической работе с обучающимися экспериментальной группы;
- провести сравнительный анализ результатов, полученных после проведения формирующего эксперимента контрольной и экспериментальной групп.

Для преодоления нарушений фонетико-фонематической стороны речи у второклассников с легкой умственной отсталостью были выбраны следующие направления логопедической работы:

1. Развитие двигательной функции, подвижности артикуляционного аппарата, развитие динамической организации и координации органов артикуляционного аппарата.
2. Формирование и развитие правильного звукопроизношения.
3. Развитие фонематического слуха и навыков звукового анализа слов.

Логопедическая работа по преодолению фонетико-фонематических нарушений у данной категории обучающихся проводилась параллельно с развитием познавательной деятельности, формированием операций анализа, синтеза, сравнения. В логопедической работе широко использовался прием сравнения. Так, на этапе постановки звука сравнивалось правильное и неправильное произношение. На этапе автоматизации этот же звук сравнивался с фонетически далекими звуками. При дифференциации

проводилось сравнение обрабатываемого звука с фонетически близкими звуками.

Кроме того, большое внимание уделялось развитию речевой коммуникации, мотивации, стремлению к преодолению имеющихся нарушений. На всех занятиях обеспечивался необходимый мотивационно-потребностный план речи. В логопедической работе по преодолению фонетико-фонематических нарушений применялись следующие приемы: хоровое и индивидуальное повторение речевого материала, сопряженное и отраженное проговаривание, комментированное рисование (раскрашивание) предметных картинок, объяснение имитационных действий, составление диалогов по наглядной ситуации и т.д.

В ходе проведения констатирующего эксперимента мы выявили, что основная часть обучающихся с легкой умственной отсталостью при выполнении заданий часто отвлекалась, не удерживала в памяти инструкции, поэтому для преодоления фонетико-фонематических нарушений нами дополнительно были использованы задания по развитию слухового внимания, что способствовало наиболее лучшему преодолению данного нарушения.

Логопедическая работа была подразделена нами на два этапа: подготовительный этап и этап по преодолению нарушений звукопроизношения и фонематического восприятия.

Задачами подготовительного этапа являлись:

- развитие артикуляционной моторики;
- развитие слухового внимания.

Подготовительный этап устранения фонетико-фонематических нарушений у данной категории обучающихся являлся более продолжительным и характеризовался качественно иным содержанием, чем с нормально развивающимися детьми. Уделялось большое внимание развитию артикуляционной моторики, развитию слухового внимания. С обучающимися проводились динамические и статические артикуляционные

упражнения. При этом мы формировали произвольное, осознанное выполнение артикуляционных движений. Движения выполнялись по зрительному подражанию в сочетании со словесной инструкцией. Повторяли артикуляционные позы с использованием зрительного контроля. При затруднениях выполнения артикуляционных упражнений прибегали к механической помощи.

Основным этапом нашей работы был этап по преодолению нарушений звукопроизношения и фонематического восприятия.

Задачами данного этапа являлись:

- постановка, вызывание звуков;
- автоматизация звуков (закрепление навыка правильного использования звука на предложенном речевом материале);
- дифференциация звуков (формирование умения различать звуки);
- развитие навыков фонематического анализа слов, на основе которого формировались умения и навыки осознанного опознавания и дифференциации фонем.

Постановка звуков проводилась нами с механической помощью либо смешанным способом от опорного звука. Последовательность постановки звуков подбиралась индивидуально. В этой работе мы максимально использовали зрительный образ артикуляции, слуховой образ звука, кинестетические, тактильные и тактильно-вибрационные ощущения.

На этапе автоматизации звуков четко придерживались принципа постепенного усложнения заданий и речевого материала. Так, автоматизация звука проводилась сначала в прямых открытых слогах, далее в обратных слогах, затем в слогах со стечением согласных, в словах, предложениях и т.д.

Во время логопедической работы на основном этапе больше всего мы уделили внимание заданиям на дифференциацию согласных звуков, смешиваемых по звонкости и глухости, а также согласных звуков, смешиваемых по акустико-артикуляционным свойствам. Это обусловлено тем, что во время проведения констатирующего эксперимента детям сложнее

всего давались задания, связанные с дифференцировкой данных групп звуков на слух.

При развитии навыков фонематического анализа слов мы придерживались следующих этапов работы, имеющих в логопедической работе с обучающимися с легкой умственной отсталостью:

1. Формирование фонематического анализа с опорой на вспомогательные средства (графические схемы, фишки).
2. Формирование действия фонематического анализа в речевом плане.
3. Формирование действия фонематического анализа в умственном плане.

Для планирования логопедической работы мы учитывали содержание предметной области «Язык и речевая практика» и результаты констатирующего эксперимента. Для проведения формирующего эксперимента все обучающиеся, участвовавшие в констатирующем эксперименте, были разделены на две группы: экспериментальную и контрольную. Содержание логопедической работы носит адресный характер и разработано для обучающихся экспериментальной группы.

### **3.2. Содержание этапов логопедической работы по преодолению нарушений фонетико-фонематической стороны речи у второклассников с легкой умственной отсталостью**

В ходе констатирующего эксперимента было выявлено, что у второклассников с легкой умственной отсталостью наблюдались нарушения фонетико-фонематической стороны речи разной степени выраженности. Низкая концентрация внимания, также отсутствие интереса к учебной деятельности. Следовательно, учитывая потенциал возможностей обучающихся с легкой умственной отсталостью, на протяжении всего обучения проводилась целенаправленная логопедическая работа по преодолению фонетико-фонематических нарушений, в которой особое внимание уделялось развитию и коррекции всех компонентов фонетической и фонематической стороны речи.

У обучающихся были выделены трудности двигательной функции губ, челюсти, языка и недостаточная сформированность динамической организации движений артикуляционного аппарата. Так же нарушения произношения свистящих, шипящих, сонорных и заднеязычных групп звуков, фонематического слуха и фонематического анализа слов.

На 1 этапе (подготовительном) внимание уделялось: (Приложение Б)

- развитию артикуляционной моторики;
- развитию слухового внимания.

Раздел 1. Развитие артикуляционной моторики

Развитие двигательной функции губ

Игра 1 «Губы круглые, как бублик»

Цель: вырабатывать умение округлять губы.

Стимульный материал: зеркало, картинка-символ.

Инструкция: «Сделай губы такими же круглыми, как бублик».

Игра 2 «Кто умеет улыбаться?»

Цель: вырабатывать умение удерживать губы в улыбке.



Стимульный материал: петрушка.

Инструкция: «Давайте улыбнемся петрушке. Петрушка спрятался, и вы спрячьте свои зубки, закройте их губами. А когда он снова покажется, опять улыбнитесь ему».

Игра 3 «Кто лучше сделает дудочку?»

Цель: вырабатывать умение вытягивать губы вперед.

Стимульный материал: зеркало, картинка-символ.

Инструкция: «По сигналу «Дудочка играет» вытягиваем губы вперед, по сигналу «Дудочка замолчала» губы приводим в нормальное положение».

Игра 4 «Кто умеет смеяться без голоса?»

Цель: вырабатывать умение одновременно поднимать верхнюю губу и опускать нижнюю.

Стимульный материал: зеркало.

Инструкция: «Посмейтесь без голоса, произнося про себя звук [э]».

Упражнение 1 «Кувшин с узким и широким горлышком»

Цель: вырабатывать умение вытягивать вперед округленные губы, развивать точность движений.

Стимульный материал: зеркало, картинка-символ.

Инструкция: «Вытяни губы узкой, а потом широкой «трубочкой», повтори несколько раз».

Упражнение 2 «Кролик»

Цель: вырабатывать умение поднимать верхнюю губу.

Стимульный материал: зеркало.

Инструкция: «Покажи верхние зубки, как кролик».

Упражнение 3 «Собака рассердилась»

Цель: вырабатывать умение опускать нижнюю губу.

Стимульный материал: зеркало.

Инструкция: «Опусти нижнюю губу, покажи нижние зубки».

Развитие двигательной функции челюсти

Упражнение 1

Цель: развивать подвижность нижней челюсти.

Стимульный материал: зеркало.

Инструкция: «Выдвини нижнюю челюсть вперед при закрытом рте».

Упражнение 2

Цель: развивать подвижность нижней челюсти.

Стимульный материал: зеркало.

Инструкция: «Приоткрой рот. Выдвини нижнюю челюсть вперед».

Упражнение 3

Цель: развивать подвижность нижней челюсти.

Стимульный материал: зеркало.

Инструкция: «Сделай движения челюстью вправо, а потом влево при закрытом рте».

Упражнение 4

Цель: развивать подвижность нижней челюсти.

Стимульный материал: зеркало.

Инструкция: «Приоткрой рот. Сделай движение челюстью вправо, а потом влево».

Упражнение 5

Цель: развивать подвижность нижней челюсти.

Стимульный материал: зеркало.

Инструкция: «Покажи, как ты жуешь, не открывая рта».

Упражнение 6

Цель: развивать подвижность нижней челюсти.

Стимульный материал: зеркало.

Инструкция: «Сделай круговые движения нижней челюстью, как будто ты пишешь букву О».

Упражнение 7

Цель: развивать подвижность нижней челюсти.

Стимульный материал: зеркало.

Инструкция: «Повтори несколько раз слога па (па-па-па ... )».

### Игра 1 «Кормление птенцов»

Цель: развивать подвижность нижней челюсти.

Стимульный материал: зеркало, картинка-символ.

Инструкция: «Птичка принесла зернышки, и все птенчики открыли клювы.

Съели зернышки и закрыли клювы».

### Игра 2 «Акула»

Цель: развивать подвижность и точность движений нижней челюсти.

Стимульный материал: зеркало, картинка-символ.

Инструкция: «На счет «1» – челюсть опустить, «2» – сделать движение вправо, «3» – опустить вниз, «4» – сделать движение влево, «5» – опустить вниз, «6» – сделать движение вперед, «7» – принять обычное положение, губы сомкнуть. Делаем движения медленно, избегая резких движений».

Развитие двигательной функции языка

### Упражнение 1 «Тесто»

Цель: вырабатывать умение расслаблять мышцы языка.

Стимульный материал: зеркало, картинка-символ.

Инструкция: «Улыбнись, приоткрой рот, положи язык на нижнюю губу и, пошлепывая его губами, произнеси пя-пя-пя. Похлопай язык губами несколько раз, затем удержи его в спокойном положении при открытом рте под счет от 1 до 5».

### Упражнение 2 «Блин»

Цель: вырабатывать умение делать язык широким и удерживать его в спокойном, расслабленном состоянии.

Стимульный материал: зеркало, картинка-символ.

Инструкция: «Приоткрой рот, положи широкий язык на нижнюю губу и удержи его под счет от 1 до 5».

### Упражнение 3 «Парус»

Цель: вырабатывать умение удерживать широкий язык в поднятом, спокойном и расслабленном состоянии.

Стимульный материал: зеркало, картинка-символ.

Инструкция: «Приоткрой рот, положи широкий язык на верхнюю губу и удержи его под счет от 1 до 5».

#### Упражнение 4 «Иголка»

Цель: вырабатывать умение удерживать язык узким.

Стимульный материал: зеркало, картинка-символ.

Инструкция: «Приоткрой рот. Язык высунь далеко вперед, сделай узким, как иголочка. Подержи».

#### Упражнение 5 «Часы»

Цель: вырабатывать умение быстро менять положение языка, развивать подвижность и точность движений.

Стимульный материал: зеркало, картинка-символ.

Инструкция: «Улыбнись, приоткрой рот, покажи узкий язык. Переведи кончик языка от правого уголка рта к левому. Повтори несколько раз».

#### Упражнение 6 «Белка и орешки»

Цель: вырабатывать умение управлять кончиком языка, развивать подвижность и точность движений.

Стимульный материал: зеркало, картинка-символ.

Инструкция: «Сомкни губы. Кончиком языка коснись правой щеки, а потом левой, образуя твердые "орешки"».

Развитие динамической организации движений артикуляционного аппарата

#### Упражнение 1

Цель: вырабатывать умение выполнять тонкие, дифференцированные движения органами артикуляционного аппарата.

Стимульный материал: зеркало.

Инструкция: «Сделай оскал, высунь язык».

#### Упражнение 2

Цель: вырабатывать умение выполнять тонкие, дифференцированные движения органами артикуляционного аппарата.

Стимульный материал: зеркало.

Инструкция: «Сделай оскал, высунь язык, затем широко открой рот».

### Упражнение 3

Цель: вырабатывать умение выполнять тонкие, дифференцированные движения органами артикуляционного аппарата.

Стимульный материал: зеркало.

Инструкция: «Широко открой рот, дотронься кончиком языка до нижних зубов, поддержи».

### Упражнение 4

Цель: вырабатывать умение выполнять тонкие, дифференцированные движения органами артикуляционного аппарата.

Стимульный материал: зеркало.

Инструкция: «Широко открой рот, дотронься кончиком языка до верхних зубов, поддержи».

### Упражнение 5

Цель: вырабатывать умение выполнять тонкие, дифференцированные движения органами артикуляционного аппарата.

Стимульный материал: зеркало.

Инструкция: «Широко открой рот, дотронься кончиком языка до нижних зубов, затем подними к верхним зубам».

### Упражнение 6

Цель: вырабатывать умение выполнять тонкие, дифференцированные движения органами артикуляционного аппарата.

Стимульный материал: зеркало.

Инструкция: «Широко открой рот, дотронься кончиком языка до нижних зубов, затем подними к верхним зубам и положи на нижнюю губу».

### Упражнение 7

Цель: вырабатывать умение выполнять тонкие, дифференцированные движения органами артикуляционного аппарата.

Стимульный материал: зеркало.

Инструкция: «Положи широкий язык на нижнюю губу, подними боковые края языка вверх, как бы образуя "чашечку"».

## Упражнение 8

Цель: вырабатывать умение выполнять тонкие, дифференцированные движения органами артикуляционного аппарата.

Стимульный материал: зеркало.

Инструкция: «Положи широкий язык на нижнюю губу, сделай "чашечку", занеси эту "чашечку" в рот».

## Упражнение 9

Цель: вырабатывать умение выполнять тонкие, дифференцированные движения органами артикуляционного аппарата.

Стимульный материал: зеркало.

Инструкция: «Широко раскрой рот, как при звуке [а], растяни губы в улыбку».

## Упражнение 10

Цель: вырабатывать умение выполнять тонкие, дифференцированные движения органами артикуляционного аппарата.

Стимульный материал: зеркало.

Инструкция: «Широко раскрой рот, как при звуке [а], растяни губы в улыбку, вытяни в трубочку».

## Упражнение 11

Цель: вырабатывать умение выполнять тонкие, дифференцированные движения органами артикуляционного аппарата.

Стимульный материал: зеркало.

Инструкция: «Широко раскрой рот, прикрой его».

## Упражнение 12

Цель: вырабатывать умение выполнять тонкие, дифференцированные движения органами артикуляционного аппарата.

Стимульный материал: зеркало.

Инструкция: «Широко раскрой рот, прикрой и закрой его».

## Упражнение 13

Цель: вырабатывать умение выполнять тонкие, дифференцированные движения органами артикуляционного аппарата.

Стимульный материал: зеркало.

Инструкция: «Повтори за мной: а–и, а–э, а–о, а–у»

Упражнение 14

Цель: вырабатывать умение выполнять тонкие, дифференцированные движения органами артикуляционного аппарата.

Стимульный материал: зеркало.

Инструкция: «Повтори за мной: а–и–а, а–э–а, а–о–а, а–у–а».

Упражнение 15

Цель: вырабатывать умение выполнять тонкие, дифференцированные движения органами артикуляционного аппарата.

Стимульный материал: зеркало.

Инструкция: «Повтори за мной: у–и–а, а–и–у, и–о–а, а–о–и, а–у–э, э–у–а».

Упражнение 16

Цель: вырабатывать умение выполнять тонкие, дифференцированные движения органами артикуляционного аппарата.

Стимульный материал: зеркало.

Инструкция: «Повтори за мной: ка–па, па–ка, па–та, та–па, ка–та, та–ка».

Упражнение 17

Цель: вырабатывать умение выполнять тонкие, дифференцированные движения органами артикуляционного аппарата.

Стимульный материал: зеркало.

Инструкция: «Повтори за мной: ка–па–та, ка–та–па, та–ка–па, та–па–ка, па–ка–та, па–та–ка».

Упражнение 18

Цель: вырабатывать умение выполнять тонкие, дифференцированные движения органами артикуляционного аппарата.

Стимульный материал: зеркало.

Инструкция: «Повтори за мной: пла–плу, пла–пло, плу–пла, плу–пло, пло–

пла, пло–плу».

### Упражнение 19

Цель: вырабатывать умение выполнять тонкие, дифференцированные движения органами артикуляционного аппарата.

Стимульный материал: зеркало.

Инструкция: «Повтори за мной: пла–плу–пло, пла–пло–плу, плу–пло–пла, плу–пла–пло, пло–пла–плу, пло–плу–пла».

## Раздел 2. Развитие слухового внимания

### Игра 1 «Найди картинку»

Цель: научить внимательно слушать.

Стимульный материал: аудиозапись, картинки: пчела, жук, кошка, собака, петух, волк, лошадь, ежик, комар, цыпленок и т.д.

Инструкция: «Определи по звукоподражанию животного и покажи картинку с его изображением».

### Игра 2 «Скажи, что ты слышишь?»

Цель: научить внимательно слушать.

Стимульный материал: аудиозапись: щебет птиц, сигнал машины, шорох листьев, разговор людей, звучание музыкального инструмента и т.д.

Инструкция: «Послушай и скажи, какие звуки ты слышал?».

### Игра 3 «Имена»

Цель: научить внимательно слушать.

Стимульный материал: слова: помидор, кот, Полина, роза, Саша, Аня, лапа, Егор, Катя, Ваня, ножи, Костя, кукла, Данил, Сережа.

Инструкция: «Хлопни в ладоши, как только услышишь имя мальчика или девочки».

### Игра 4 «Секретное слово»

Цель: научить внимательно слушать.

Стимульный материал: слова: ваза, окно, ромашка, телевизор, платье, роза, кубики, шкаф, тюльпан, книга, улица, астра, автобус, утюг, тарелка, лилия.



Инструкция: «Повторяй за мной слова, но есть один секрет – это название цветов. Их повторять нельзя».

Игра 5 «Какие предметы нужны человеку этой профессии?»

Цель: научить внимательно слушать.

Стимульный материал: слова:

продавец (удочка, касса, лейка, колесо, доска, весы, нож, кирпич);

врач (нитки, лопата, градусник, руль, шприц, доска, таблетки, овощи, клей);

повар (нож, ключ, кастрюля, иголка, книга, колесо, поварешка, ножницы);

водитель (машина, градусник, руль, кастрюля, удочка, колесо, касса, доска).

Инструкция: «Подними руку, как только услышишь предмет необходимый для этой профессии».

Игра 6 «Кто летит»

Цель: научить внимательно слушать.

Стимульный материал: словосочетания: птица летит, самолет летит, собака летит, жук летит, кошка летит, комар летит, пчела летит, воробей летит, лиса летит, бабочка летит, медведь летит.

Инструкция: «Хлопни только тогда, когда два слова употребляются правильно».

Игра 7 «Палочки»

Цель: научить внимательно слушать и запоминать задание.

Стимульный материал: счетные палочки.

Инструкция: «Выложи столько палочек, сколько хлопков услышишь».

На 2 этапе (основном) внимание уделялось: (Приложение Б)

- постановке нарушенных звуков;
- автоматизации поставленных звуков;
- дифференциации звуков;
- развитию навыков фонематического анализа слов.

Раздел 1. Постановка звуков

Комплекс упражнений для выработки артикуляционных укладов свистящих звуков

### Упражнение 1 «Почистим зубки»

Цель: научить удерживать кончик языка за нижними зубами.

Стимульный материал: зеркало, картинка-символ.

Инструкция: «Улыбнись, покажи зубы, приоткрой рот и кончиком языка "почисти" нижние зубы, делая движения языком из стороны в сторону».

### Упражнение 2 «Загони мяч в ворота»

Цель: вырабатывать длительную, направленную воздушную струю.

Стимульный материал: зеркало.

Инструкция: «Вытяни губы вперед трубочкой и подуй на ватный шарик. Загони его в ворота».

### Упражнение 3 «Кто дальше?»

Цель: вырабатывать плавную, длительную, непрерывную воздушную струю, идущую по середине языка.

Стимульный материал: зеркало.

Инструкция: «Улыбнись, положи широкий язык на нижнюю губу и, как бы произнося длительно звук [ф], сдуй ватку на другой край стола».

Комплекс упражнений для выработки артикуляционных укладов шипящих звуков

### Упражнение 1 «Сладкое варенье»

Цель: вырабатывать подъем широкой передней части языка.

Стимульный материал: зеркало, картинка-символ.

Инструкция: «Приоткрой рот и широким языком оближи верхнюю губу, делая движения языком сверху вниз».

### Упражнение 2 «Грибок»

Цель: вырабатывать подъем языка вверх.

Стимульный материал: зеркало, картинка-символ.

Инструкция: «Приоткрой рот, прижми широкий язык к нёбу и широко открой рот».

### Упражнение 3 «Фокусник»

Цель: вырабатывать подъем языка вверх, умение придавать языку форму

чашечки и направлять воздушную струю по середине языка.

Стимульный материал: зеркало.

Инструкция: «Приоткрой рот, положи широкий язык на верхнюю губу и сдуй ватку, положенную на кончик носа».

Комплекс упражнений для выработки артикуляционных укладов сонорных звуков

Упражнение 1 «Чистые зубки»

Цель: вырабатывать подъем языка вверх.

Стимульный материал: зеркало.

Инструкция: «Приоткрой рот и кончиком языка "почисти" верхние зубы с внутренней стороны, делая движения языком из стороны в сторону».

Упражнение 2 «Качели»

Цель: вырабатывать умение быстро менять положение языка, развивать гибкость и точность движений кончика языка.

Стимульный материал: зеркало, картинка-символ.

Инструкция: «Приоткрой рот, положи язык за нижние зубы, затем подними за верхние зубы. Повтори несколько раз».

Упражнение 3 «Маляр»

Цель: вырабатывать движение языка вверх, его подвижность, умение управлять им.

Стимульный материал: зеркало, картинка-символ.

Инструкция: «Приоткрой рот и кончиком языка поводи по нёбу, делая движения языком вперед-назад».

Упражнение 4 «Лошадка»

Цель: вырабатывать подъем языка вверх, его подвижность.

Стимульный материал: зеркало, картинка-символ.

Инструкция: «Приоткрой рот и пощелкай кончиком языка (как лошадка цокает копытами)».

Упражнение 5 «Сдуй снежинку»

Цель: вырабатывать плавную, целенаправленную воздушную струю воздуха,

идущую по середине языка.

Стимульный материал: зеркало.

Инструкция: «Приоткрой рот, положи широкий язык на верхнюю губу и сдуй снежинку с кончика носа».

Упражнение 6 «Пароход»

Цель: вырабатывать подъем спинки и корня языка.

Стимульный материал: зеркало, картинка-символ.

Инструкция: «Произнеси длительно звук [ы]».

Упражнение 7 «Барабанщик»

Цель: укреплять мышцы кончика языка, вырабатывать подъем языка вверх и умение делать его напряженным.

Стимульный материал: зеркало, картинка-символ.

Инструкция: «Приоткрой рот и постучи кончиком языка за верхними зубами, произнося звук [д]: д-д-д...».

Комплекс упражнений для выработки артикуляционных укладов заднеязычных звуков

Упражнение 1 «Соня»

Цель: тренировать мышцы мягкого нёба.

Стимульный материал: зеркало.

Инструкция: «Позевай с открытым и закрытым ртом».

Упражнение 2 «Лучший певец»

Цель: тренировать мышцы мягкого нёба.

Стимульный материал: зеркало.

Инструкция: «Произнеси звуки [а], [э], [и], [о], [у] на твердой атаке».

Упражнение 3 «Горка»

Цель: вырабатывать подъем задней части спинки языка к нёбу.

Стимульный материал: зеркало.

Инструкция: «Приоткрой рот, кончик языка оттяни от нижних зубов, а заднюю часть спинки высоко подними вверх».

Фонетические упражнения

## Упражнение 1 «Поливаем огород»

Цель: закрепить правильную артикуляцию звука [с].

Стимульный материал: зеркало, картинка-символ.

Инструкция: «Произнеси длительно звук [с]: ссс...».

## Упражнение 2 «Струйка воды»

Цель: закрепить правильную артикуляцию звука [с'].

Стимульный материал: зеркало, картинка-символ.

Инструкция: «Произнеси звук [с'] так, как свистит струйка воды: сьсьсь...».

## Упражнение 3 «Муха летит»

Цель: закрепить правильную артикуляцию звука [з].

Стимульный материал: зеркало, картинка-символ.

Инструкция: «Произнеси длительно звук [з], как летит муха: ззз...».

## Упражнение 4 «Комарик»

Цель: закрепить правильную артикуляцию звука [з'].

Стимульный материал: зеркало, картинка-символ.

Инструкция: «Произнеси длительно звук [з'], как звенит комарик: зьзьзь...».

## Упражнение 5 «Кузнечик»

Цель: закрепить правильную артикуляцию звука [ц].

Стимульный материал: зеркало, картинка-символ.

Инструкция: «Произнеси звук [ц] отрывисто: ц-ц-ц».

## Упражнение 6 «Змея шипит»

Цель: закрепить правильную артикуляцию звука [ш].

Стимульный материал: зеркало, картинка-символ.

Инструкция: «Произнеси длительно звук [ш], как шипит змея: шшш...».

## Упражнение 7 «Жук жужжит»

Цель: закрепить правильную артикуляцию звука [ж].

Стимульный материал: зеркало, картинка-символ.

Инструкция: «Произнеси длительно звук [ж], как жужжит жук: жжж...».

## Упражнение 8 «Поезд едет»

Цель: закрепить правильную артикуляцию звука [ч].

Стимульный материал: зеркало, картинка-символ.

Инструкция: «Произнеси отрывисто звук [ч]: ч-ч-ч...».

Упражнение 9 «Дворник подметает улицу»

Цель: закрепить правильную артикуляцию звука [щ].

Стимульный материал: зеркало, картинка-символ.

Инструкция: «Произнеси отрывисто звук [щ]: щ-щ-щ...».

Упражнение 10 «Самолет»

Цель: закрепить правильную артикуляцию звука [л].

Стимульный материал: зеркало, картинка-символ.

Инструкция: «Произнеси длительно звук [л], как летит самолет: ллл...».

Упражнение 11 «Самолетик»

Цель: закрепить правильную артикуляцию звука [л'].

Стимульный материал: зеркало, картинка-символ.

Инструкция: «Произнеси длительно звук [л'], как летит маленький самолетик: льльль...».

Упражнение 12 «Собака рычит»

Цель: закрепить правильную артикуляцию звука [р].

Стимульный материал: зеркало, картинка-символ.

Инструкция: «Произнеси длительно звук [р], как рычит собака: ррр...».

Упражнение 13 «Щенок рычит»

Цель: закрепить правильную артикуляцию звука [р'].

Стимульный материал: зеркало, картинка-символ.

Инструкция: «Произнеси длительно звук [р'], как рычит щенок: рьрьрь...».

Упражнение 14 «Идет сильный дождь»

Цель: закрепить правильную артикуляцию звука [к].

Стимульный материал: зеркало, картинка-символ.

Инструкция: «Произнеси отрывисто звук [к], как капают капли дождя: к-к-к...».

Упражнение 15 «Идет мелкий дождь»

Цель: закрепить правильную артикуляцию звука [к'].

Стимульный материал: зеркало, картинка-символ.

Инструкция: «Произнеси отрывисто звук [к'], как капают мелкие капли дождя: кь-кь-кь...».

Упражнение 16 «Гусь гогочет»

Цель: закрепить правильную артикуляцию звука [г].

Стимульный материал: зеркало, картинка-символ.

Инструкция: «Произнеси отрывисто звук [г], как гогочет гусь: г-г-г...».

Упражнение 17 «Гусята гогочут»

Цель: закрепить правильную артикуляцию звука [г'].

Стимульный материал: зеркало, картинка-символ.

Инструкция: «Произнеси отрывисто звук [г'], как гогочут гусята: гь-гь-гь...».

Раздел 2. Автоматизация звуков

Упражнения для автоматизации звука [с]

Упражнение 1

Цель: закрепить правильное произношение звука [с] в прямых слогах.

Стимульный материал: слоги: са-со-су-сы.

Инструкция: «Повтори слоги».

Упражнение 2

Цель: закрепить правильное произношение звука [с] в обратных слогах.

Стимульный материал: слоги: ас-ос-ус-ыс, ис-ес-ёс-юс-яс.

Инструкция: «Повтори слоги».

Упражнение 3

Цель: закрепить правильное произношение звука [с] в слогах со стечением согласных.

Стимульный материал: слоги: ска-ско-ску-скы, сма-смо-сму-смы, сна-сно-сну-сны, спа-спо-спу-спы, ста-сто-сту-сты.

Инструкция: «Повтори слоги».

Упражнение 4

Цель: закрепить правильное произношение звука [с] в словах с прямым слогом.

Стимульный материал: слова: (Приложение Б).

Инструкция: «Повтори слова».

Упражнение 5

Цель: закрепить правильное произношение звука [с] в словах с обратным слогом.

Стимульный материал: слова: (Приложение Б).

Инструкция: «Повтори слова».

Упражнение 6

Цель: закрепить правильное произношение звука [с] в словах со стечением согласных.

Стимульный материал: слова: (Приложение Б).

Инструкция: «Повтори слова».

Упражнение 7 «Раскрась и назови»

Цель: закрепить правильное произношение звука [с] в словах.

Стимульный материал: картинки-раскраски: стол, собака, капуста, насос.

Инструкция: «Назови каждый предмет. Раскрась. Какие картинки ты раскрасил? Назови».

Упражнение 8

Цель: закрепить правильное произношение звука [с] в предложениях.

Стимульный материал: предложения: (Приложение Б).

Инструкция: «Повтори предложения».

Упражнения для автоматизации звука [с']

Упражнение 1

Цель: закрепить правильное произношение звука [с'] в прямых слогах.

Стимульный материал: слоги: ся-сё-сю-си-се.

Инструкция: «Повтори слоги».

Упражнение 2

Цель: закрепить правильное произношение звука [с'] в обратных слогах.

Стимульный материал: слоги: ась-ось-усь-ысь-есь-ясь-юсь.

Инструкция: «Повтори слоги».



## Упражнение 3

Цель: закрепить правильное произношение звука [с'] в словах.

Стимульный материал: слова: (Приложение Б).

Инструкция: «Повтори слова».

## Упражнение 4 «Раскрась и назови»

Цель: закрепить правильное произношение звука [с'] в словах.

Стимульный материал: картинки-раскраски: семечки, гусь, апельсин.

Инструкция: «Назови каждый предмет. Раскрась. Какие картинки ты раскрасил? Назови».

## Упражнение 5

Цель: закрепить правильное произношение звука [с'] в предложениях.

Стимульный материал: предложения: (Приложение Б).

Инструкция: «Повтори предложения».

## Упражнения для автоматизации звука [з]

## Упражнение 1

Цель: закрепить правильное произношение звука [з] в прямых слогах.

Стимульный материал: слоги: за-зо-зу-зы.

Инструкция: «Повтори слоги».

## Упражнение 2

Цель: закрепить правильное произношение звука [з] в обратных слогах.

Стимульный материал: слоги: азма-озма-узма-ызма, язма-ёзма-юзма-изма-езма, азма-язма-озма-ёзма, узма-юзма-ызма-изма-езма.

Инструкция: «Повтори слоги».

## Упражнение 3

Цель: закрепить правильное произношение звука [з] в слогах со стечением согласных.

Стимульный материал: слоги: зва-зво-зву-звы, зна-зно-зну-зны, зда-здо-здуды, зма-змо-зму-змы.

Инструкция: «Повтори слоги».

## Упражнение 4

Цель: закрепить правильное произношение звука [з] в словах с прямым слогом.

Стимульный материал: слова: (Приложение Б).

Инструкция: «Повтори слова».

Упражнение 5

Цель: закрепить правильное произношение звука [з] в словах со стечением согласных.

Стимульный материал: слова: (Приложение Б).

Инструкция: «Повтори слова».

Упражнение 6 «Раскрась и назови»

Цель: закрепить правильное произношение звука [з] в словах.

Стимульный материал: картинки-раскраски: зонт, замок, ваза, звезда.

Инструкция: «Назови каждый предмет. Раскрась. Какие картинки ты раскрасил? Назови».

Упражнение 7

Цель: закрепить правильное произношение звука [з] в предложениях.

Стимульный материал: предложения: (Приложение Б).

Инструкция: «Повтори предложения».

Упражнения для автоматизации звука [з']

Упражнение 1

Цель: закрепить правильное произношение звука [з'] в прямых слогах.

Стимульный материал: слоги: зя-зё-зю-зи-зе.

Инструкция: «Повтори слоги».

Упражнение 2

Цель: закрепить правильное произношение звука [з'] в словах.

Стимульный материал: слова: (Приложение Б).

Инструкция: «Повтори слова».

Упражнение 3 «Раскрась и назови»

Цель: закрепить правильное произношение звука [з'] в словах.

Стимульный материал: картинки-раскраски: зеркало, земляника, зебра.

Инструкция: «Назови каждый предмет. Раскрась. Какие картинки ты раскрасил? Назови».

#### Упражнение 4

Цель: закрепить правильное произношение звука [з'] в предложениях.

Стимульный материал: предложения: (Приложение Б).

Инструкция: «Повтори предложения».

Упражнения для автоматизации звука [ц]

#### Упражнение 1

Цель: закрепить правильное произношение звука [ц] в обратных слогах.

Стимульный материал: слоги: ац-оц-уц-ыц-яц-ёц-иц-ец.

Инструкция: «Повтори слоги».

#### Упражнение 2

Цель: закрепить правильное произношение звука [ц] в прямых слогах.

Стимульный материал: слоги: ца-цо-цу-цы-це.

Инструкция: «Повтори слоги».

#### Упражнение 3

Цель: закрепить правильное произношение звука [ц] в словах с обратным слогом.

Стимульный материал: слова: (Приложение Б).

Инструкция: «Повтори слова».

#### Упражнение 4

Цель: закрепить правильное произношение звука [ц] в словах с прямым слогом.

Стимульный материал: слова: (Приложение Б).

Инструкция: «Повтори слова».

#### Упражнение 5 «Раскрась и назови»

Цель: закрепить правильное произношение звука [ц] в словах.

Стимульный материал: картинки-раскраски: кольцо, цепь, огурец, курица.

Инструкция: «Назови каждый предмет. Раскрась. Какие картинки ты раскрасил? Назови».

## Упражнение 6

Цель: закрепить правильное произношение звука [ц] в предложениях.

Стимульный материал: предложения: (Приложение Б).

Инструкция: «Повтори предложения».

Упражнения для автоматизации звука [ш]

## Упражнение 1

Цель: закрепить правильное произношение звука [ш] в прямых слогах.

Стимульный материал: слоги: ша-шо-шу-ши-ше.

Инструкция: «Повтори слоги».

## Упражнение 2

Цель: закрепить правильное произношение звука [ш] в слогах со стечением согласных.

Стимульный материал: слоги: шва-шво-шву-швы, шка-шко-шку-шкы, шна-шно-шну-шны, шпа-шпо-шпу-шпы, шта-што-шту-шты.

Инструкция: «Повтори слоги».

## Упражнение 3

Цель: закрепить правильное произношение звука [ш] в обратных слогах.

Стимульный материал: слоги: аш-ош-уш-ыш-яш-ёш-юш-еш-иш.

Инструкция: «Повтори слоги».

## Упражнение 4

Цель: закрепить правильное произношение звука [ш] в словах с прямым слогом.

Стимульный материал: слова: (Приложение Б).

Инструкция: «Повтори слова».

## Упражнение 5

Цель: закрепить правильное произношение звука [ш] в словах со стечением согласных.

Стимульный материал: слова: (Приложение Б).

Инструкция: «Повтори слова».

## Упражнение 6

Цель: закрепить правильное произношение звука [ш] в словах с обратным слогом.

Стимульный материал: слова: (Приложение Б).

Инструкция: «Повтори слова».

Упражнение 7 «Раскрась и назови»

Цель: закрепить правильное произношение звука [ш] в словах.

Стимульный материал: картинки-раскраски: шапка, машина, карандаши.

Инструкция: «Назови каждый предмет. Раскрась. Какие картинки ты раскрасил? Назови».

Упражнение 8

Цель: закрепить правильное произношение звука [ш] в предложениях.

Стимульный материал: предложения: (Приложение Б).

Инструкция: «Повтори предложения».

Упражнения для автоматизации звука [ж]

Упражнение 1

Цель: закрепить правильное произношение звука [ж] в прямых слогах.

Стимульный материал: слоги: жа-жо-жу-жи-же.

Инструкция: «Повтори слоги».

Упражнение 2

Цель: закрепить правильное произношение звука [ж] в обратных слогах.

Стимульный материал: слоги: ажма-ожма-ужма-ыжма-яжма-ёжма-южма-ижма.

Инструкция: «Повтори слоги».

Упражнение 3

Цель: закрепить правильное произношение звука [ж] в словах с прямым слогом.

Стимульный материал: слова: (Приложение Б).

Инструкция: «Повтори слова».

Упражнение 4

Цель: закрепить правильное произношение звука [ж] в словах с обратным

слогом.

Стимульный материал: слова: (Приложение Б).

Инструкция: «Повтори слова».

Упражнение 5 «Раскрась и назови»

Цель: закрепить правильное произношение звука [ж] в словах.

Стимульный материал: картинки-раскраски: жук, ножницы, жираф, ножи.

Инструкция: «Назови каждый предмет. Раскрась. Какие картинки ты раскрасил? Назови».

Упражнение 6

Цель: закрепить правильное произношение звука [ж] в предложениях.

Стимульный материал: предложения: (Приложение Б).

Инструкция: «Повтори предложения».

Упражнения для автоматизации звука [ч]

Упражнение 1

Цель: закрепить правильное произношение звука [ч] в обратных слогах.

Стимульный материал: слоги: ач-оч-уч-ыч-яч-ёч-юч-ич-еч.

Инструкция: «Повтори слоги».

Упражнение 2

Цель: закрепить правильное произношение звука [ч] в прямых слогах.

Стимульный материал: слоги: ча-чо-чу-чи-че.

Инструкция: «Повтори слоги».

Упражнение 3

Цель: закрепить правильное произношение звука [ч] в словах с обратным слогом.

Стимульный материал: слова: (Приложение Б).

Инструкция: «Повтори слова».

Упражнение 4

Цель: закрепить правильное произношение звука [ч] в словах с прямым слогом.

Стимульный материал: слова: (Приложение Б).

Инструкция: «Повтори слова».

Упражнение 5 «Раскрась и назови»

Цель: закрепить правильное произношение звука [ч] в словах.

Стимульный материал: картинки-раскраски: чайник, ключи, бабочка, мяч.

Инструкция: «Назови каждый предмет. Раскрась. Какие картинки ты раскрасил? Назови».

Упражнение 6

Цель: закрепить правильное произношение звука [ч] в предложениях.

Стимульный материал: предложения: (Приложение Б).

Инструкция: «Повтори предложения».

Упражнения для автоматизации звука [щ]

Упражнение 1

Цель: закрепить правильное произношение звука [щ] в прямых слогах.

Стимульный материал: слоги: ща-щу-щё-щи-ще.

Инструкция: «Повтори слоги».

Упражнение 2

Цель: закрепить правильное произношение звука [щ] в обратных слогах.

Стимульный материал: слоги: ащ-ощ-ущ-ыщ-ящ-ёщ-ющ-ищ-ещ.

Инструкция: «Повтори слоги».

Упражнение 3

Цель: закрепить правильное произношение звука [щ] в словах с прямым слогом.

Стимульный материал: слова: (Приложение Б).

Инструкция: «Повтори слова».

Упражнение 4

Цель: закрепить правильное произношение звука [щ] в словах с обратным слогом.

Стимульный материал: слова: (Приложение Б).

Инструкция: «Повтори слова».

Упражнение 5 «Раскрась и назови»

Цель: закрепить правильное произношение звука [щ] в словах.

Стимульный материал: картинки-раскраски: щетка, ящик, овощи.

Инструкция: «Назови каждый предмет. Раскрась. Какие картинки ты раскрасил? Назови».

#### Упражнение 6

Цель: закрепить правильное произношение звука [щ] в предложениях.

Стимульный материал: предложения: (Приложение Б).

Инструкция: «Повтори предложения».

Упражнения для автоматизации звука [л]

#### Упражнение 1

Цель: закрепить правильное произношение звука [л] в прямых слогах.

Стимульный материал: слоги: ла-ло-лу-лы.

Инструкция: «Повтори слоги».

#### Упражнение 2

Цель: закрепить правильное произношение звука [л] в слогах со стечением согласных.

Стимульный материал: слоги: бла-бло-блу-блы, гла-гло-глу-глы, кла-кло-клу-клы, пла-пло-плу-плы, тла-тло-тлу-тлы.

Инструкция: «Повтори слоги».

#### Упражнение 3

Цель: закрепить правильное произношение звука [л] в обратных слогах.

Стимульный материал: слоги: ал-ол-ул-ыл-ял-ёл-юл-ил-ел.

Инструкция: «Повтори слоги».

#### Упражнение 4

Цель: закрепить правильное произношение звука [л] в словах с прямым слогом.

Стимульный материал: слова: (Приложение Б).

Инструкция: «Повтори слова».

#### Упражнение 5



Цель: закрепить правильное произношение звука [л] в словах со стечением согласных.

Стимульный материал: слова: (Приложение Б).

Инструкция: «Повтори слова».

Упражнение 6

Цель: закрепить правильное произношение звука [л] в словах с обратным слогом.

Стимульный материал: слова: (Приложение Б).

Инструкция: «Повтори слова».

Упражнение 7 «Раскрась и назови»

Цель: закрепить правильное произношение звука [л] в словах.

Стимульный материал: картинки-раскраски: лопата, лодка, пила, белка.

Инструкция: «Назови каждый предмет. Раскрась. Какие картинки ты раскрасил? Назови».

Упражнение 8

Цель: закрепить правильное произношение звука [л] в предложениях.

Стимульный материал: предложения: (Приложение Б).

Инструкция: «Повтори предложения».

Упражнения для автоматизации звука [л']

Упражнение 1

Цель: закрепить правильное произношение звука [л'] в обратных слогах.

Стимульный материал: слоги: аль-оль-уль-ыль-яль-ёль-юль-иль-ель.

Инструкция: «Повтори слоги».

Упражнение 2

Цель: закрепить правильное произношение звука [л'] в прямых слогах.

Стимульный материал: слоги: ля-лё-лю-ли-ле.

Инструкция: «Повтори слоги».

Упражнение 3

Цель: закрепить правильное произношение звука [л'] в словах с обратным слогом.

Стимульный материал: слова: (Приложение Б).

Инструкция: «Повтори слова».

Упражнение 4

Цель: закрепить правильное произношение звука [л'] в словах с прямым слогом.

Стимульный материал: слова: (Приложение Б).

Инструкция: «Повтори слова».

Упражнение 5

Цель: закрепить правильное произношение звука [л'] в словах со стечением согласных.

Стимульный материал: слова: (Приложение Б).

Инструкция: «Повтори слова».

Упражнение 6 «Раскрась и назови»

Цель: закрепить правильное произношение звука [л'] в словах.

Стимульный материал: картинки-раскраски: лейка, люстра, телефон, лимон.

Инструкция: «Назови каждый предмет. Раскрась. Какие картинки ты раскрасил? Назови».

Упражнение 7

Цель: закрепить правильное произношение звука [л'] в предложениях.

Стимульный материал: предложения: (Приложение Б).

Инструкция: «Повтори предложения».

Упражнения для автоматизации звука [р]

Упражнение 1

Цель: закрепить правильное произношение звука [р] в слогах со стечением согласных.

Стимульный материал: слоги: тра-тро-тру-тры, дра-дро-дру-дры, атр-отр-утр-ытр-ятр-ётр-ютр-етр-итр, адр-одр-удр-ыдр-ядр-ёдр-юдр-едр-идр.

Инструкция: «Повтори слоги».

Упражнение 2

Цель: закрепить правильное произношение звука [р] в обратных слогах.

Стимульный материал: слоги: ар-ор-ур-ыр-яр-ёр-юр-ир-ер.

Инструкция: «Повтори слоги».

Упражнение 3

Цель: закрепить правильное произношение звука [р] в прямых слогах.

Стимульный материал: слоги: ра-ро-ру-ры.

Инструкция: «Повтори слоги».

Упражнение 4

Цель: закрепить правильное произношение звука [р] в словах со стечением согласных.

Стимульный материал: слова: (Приложение Б).

Инструкция: «Повтори слова».

Упражнение 5

Цель: закрепить правильное произношение звука [р] в словах с обратным слогом.

Стимульный материал: слова: (Приложение Б).

Инструкция: «Повтори слова».

Упражнение 6

Цель: закрепить правильное произношение звука [р] в словах с прямым слогом.

Стимульный материал: слова: (Приложение Б).

Инструкция: «Повтори слова».

Упражнение 7 «Раскрась и назови»

Цель: закрепить правильное произношение звука [р] в словах.

Стимульный материал: картинки-раскраски: ракета, рыба, ведро, помидор.

Инструкция: «Назови каждый предмет. Раскрась. Какие картинки ты раскрасил? Назови».

Упражнение 8

Цель: закрепить правильное произношение звука [р] в предложениях.

Стимульный материал: предложения: (Приложение Б).

Инструкция: «Повтори предложения».

Упражнения для автоматизации звука [р']

Упражнение 1

Цель: закрепить правильное произношение звука [р'] в обратных слогах.

Стимульный материал: слоги: арь-орь-урь-ырь-ярь-ёрь-юрь-ирь-ерь.

Инструкция: «Повтори слоги».

Упражнение 2

Цель: закрепить правильное произношение звука [р'] в прямых слогах.

Стимульный материал: слоги: ря-рё-рю-ри-ре.

Инструкция: «Повтори слоги».

Упражнение 3

Цель: закрепить правильное произношение звука [р'] в словах с обратным слогом.

Стимульный материал: слова: (Приложение Б).

Инструкция: «Повтори слова».

Упражнение 4

Цель: закрепить правильное произношение звука [р'] в словах с прямым слогом.

Стимульный материал: слова: (Приложение Б).

Инструкция: «Повтори слова».

Упражнение 5 «Раскрась и назови»

Цель: закрепить правильное произношение звука [р'] в словах.

Стимульный материал: картинки-раскраски: ремень, дверь, веревка.

Инструкция: «Назови каждый предмет. Раскрась. Какие картинки ты раскрасил? Назови».

Упражнение 6

Цель: закрепить правильное произношение звука [р'] в предложениях.

Стимульный материал: предложения: (Приложение Б).

Инструкция: «Повтори предложения».

Упражнения для автоматизации звуков [к], [к']

Упражнение 1

Цель: закрепить правильное произношение звука [к] в прямых слогах.

Стимульный материал: слоги: ка-ко-ку-кы.

Инструкция: «Повтори слоги».

Упражнение 2

Цель: закрепить правильное произношение звука [к] в обратных слогах.

Стимульный материал: слоги: ак-ок-ук-ык-як-ёк-юк-ик-ек.

Инструкция: «Повтори слоги».

Упражнение 3

Цель: закрепить правильное произношение звука [к] в словах с прямым слогом.

Стимульный материал: слова: (Приложение Б).

Инструкция: «Повтори слова».

Упражнение 4

Цель: закрепить правильное произношение звука [к] в словах с обратным слогом.

Стимульный материал: слова: (Приложение Б).

Инструкция: «Повтори слова».

Упражнение 5

Цель: закрепить правильное произношение звука [к'] в слогах.

Стимульный материал: слоги: кя-кё-кю-ки-ке.

Инструкция: «Повтори слоги».

Упражнение 6

Цель: закрепить правильное произношение звука [к'] в словах.

Стимульный материал: слова: (Приложение Б).

Инструкция: «Повтори слова».

Упражнение 7 «Раскрась и назови»

Цель: закрепить правильное произношение звуков [к], [к'] в словах.

Стимульный материал: картинки-раскраски: кит, паук, танк, утки.

Инструкция: «Назови каждый предмет. Раскрась. Какие картинки ты раскрасил? Назови».

## Упражнение 8

Цель: закрепить правильное произношение звуков [к], [к'] в предложениях.

Стимульный материал: предложения: (Приложение Б).

Инструкция: «Повтори предложения».

Упражнения для автоматизации звуков [г], [г']

## Упражнение 1

Цель: закрепить правильное произношение звука [г] в слогах.

Стимульный материал: слоги: га-го-гу-гы.

Инструкция: «Повтори слоги».

## Упражнение 2

Цель: закрепить правильное произношение звука [г] в словах.

Стимульный материал: слова: (Приложение Б).

Инструкция: «Повтори слова».

## Упражнение 3

Цель: закрепить правильное произношение звука [г'] в слогах.

Стимульный материал: слоги: гя-ги-ге.

Инструкция: «Повтори слоги».

## Упражнение 4

Цель: закрепить правильное произношение звука [г'] в словах.

Стимульный материал: слова: (Приложение Б).

Инструкция: «Повтори слова».

## Упражнение 5 «Раскрась и назови»

Цель: закрепить правильное произношение звуков [г], [г'] в словах.

Стимульный материал: картинки-раскраски: вагон, попугай, гири, сапоги.

Инструкция: «Назови каждый предмет. Раскрась. Какие картинки ты раскрасил? Назови».

## Упражнение 6

Цель: закрепить правильное произношение звуков [г], [г'] в предложениях.

Стимульный материал: предложения: (Приложение Б).

Инструкция: «Повтори предложения».

### Раздел 3. Дифференциация звуков

Комплекс упражнений для дифференциации звонких и глухих звуков

#### Упражнение 1 «Сигнальщик»

Цель: научить различать звуки [т] – [д].

Стимульный материал: звуки: т, д, д, т, т...; слоги: та, да, ду, ту, ты...

Инструкция: «Хлопни в ладоши, если услышишь звук [т]».

#### Упражнение 2 «Скажи наоборот»

Цель: научить различать звуки [т] – [д].

Стимульный материал: слоги: та – ..., то – ..., ту – ..., ты – ...; да – ..., до – ..., ду – ..., ды – ...; до – ..., та – ..., ду – ..., ты – ..., да – ...

Инструкция: «Скажи слог наоборот, вместо [т] говори [д], а вместо [д] говори [т]».

#### Упражнение 3 «Цепочка слогов»

Цель: научить различать звуки [т] – [д].

Стимульный материал: слоги: та-та-да, да-да-та, да-та-та, та-да-да, да-та-да, та-да-та.

Инструкция: «Повтори цепочку слогов, как я».

#### Упражнение 4 «Лишнее слово»

Цель: научить определять наличие звука в слове, различать звуки [т] – [д].

Стимульный материал: слова: дом, туфли, дорога; труба, топор, дрова.

Инструкция: «Я назову слова, а ты внимательно послушай и назови лишнее слово (по наличию в слове звука [т] или [д])».

#### Упражнение 5 «Найди слова и раскрась»

Цель: научить определять наличие звука в слове, различать звуки [т] – [д].

Стимульный материал: картинки-раскраски: дверь, стол, радуга, цветы, дом.

Инструкция: «Назови каждый предмет. Раскрась только те, в названии которых есть звук [д]. Какие картинки ты раскрасил? Назови».

#### Упражнение 6 «Сигнальщик»

Цель: научить различать звуки [п] – [б].

Стимульный материал: звуки: п, б, б, п, п...; слоги: па, ба, бу, пу, пы...

Инструкция: «Хлопни в ладоши, если услышишь звук [п]».

Упражнение 7 «Скажи наоборот»

Цель: научить различать звуки [п] – [б].

Стимульный материал: слоги: па – ..., по – ..., пу – ..., пы – ...; ба – ..., бо – ..., бу – ..., бы – ...; бо – ..., па – ..., бу – ..., пы – ..., ба – ...

Инструкция: «Скажи слог наоборот, вместо [п] говори [б], а вместо [б] говори [п]».

Упражнение 8 «Цепочка слогов»

Цель: научить различать звуки [п] – [б].

Стимульный материал: слоги: па-па-ба, ба-ба-па, ба-па-па, па-ба-ба, ба-па-ба, па-ба-па.

Инструкция: «Повтори цепочку слогов, как я».

Упражнение 9 «Лишнее слово»

Цель: научить определять наличие звука в слове, различать звуки [п] – [б].

Стимульный материал: слова: банка, пальма, бутылка; пуговица, палка, баран.

Инструкция: «Я назову слова, а ты внимательно послушай и назови лишнее слово (по наличию в слове звука [п] или [б])».

Упражнение 10 «Разбери картинки»

Цель: научить определять наличие звука в слове, различать звуки [п] – [б].

Стимульный материал: картинки: баклажан, репа, помидор, капуста, кабачок, укроп, яблоко, клубника, арбуз, банан.

Инструкция: «Выбери продукты, в названии которых слышится звук [б]».

Упражнение 11 «Сигнальщик»

Цель: научить различать звуки [ш] – [ж].

Стимульный материал: звуки: ш, ж, ж, ш, ш...; слоги: ша, жа, жу, шу, ши...

Инструкция: «Хлопни в ладоши, если услышишь звук [ш]».

Упражнение 12 «Скажи наоборот»

Цель: научить различать звуки [ш] – [ж].



Стимульный материал: слоги: ша – ..., шо – ..., шу – ..., ши – ...; жа – ..., жо – ..., жу – ..., жи – ...; жо – ..., ша – ..., жу – ..., ши – ..., жа – ...

Инструкция: «Скажи слог наоборот, вместо [ш] говори [ж], а вместо [ж] говори [ш]».

Упражнение 13 «Цепочка слогов»

Цель: научить различать звуки [ш] – [ж].

Стимульный материал: слоги: ша-ша-жа, жа-жа-ша, жа-ша-ша, ша-жа-жа, жа-ша-жа, ша-жа-ша.

Инструкция: «Повтори цепочку слогов, как я».

Упражнение 14 «Лишнее слово»

Цель: научить определять наличие звука в слове, различать звуки [ш] – [ж].

Стимульный материал: слова: машина, ежевика, кожура; камыши, пирожок, уши.

Инструкция: «Я назову слова, а ты внимательно послушай и назови лишнее слово (по наличию в слове звука [ш] или [ж])».

Упражнение 15 «Разложи картинки»

Цель: научить определять наличие звука в слове, различать звуки [ш] – [ж].

Стимульный материал: картинки: кошка, жук, шапка, ёжик, шары, шарф, ножницы, карандаши, ножи, машина, жираф.

Инструкция: «Разложи картинки на две стопки, со звуком [ш] в одну, со звуком [ж] в другую».

Упражнение 16 «Сигнальщик»

Цель: научить различать звуки [с] – [з].

Стимульный материал: звуки: с, з, з, с, с...; слоги: са, за, зу, су, сы...

Инструкция: «Хлопни в ладоши, если услышишь звук [с]».

Упражнение 17 «Скажи наоборот»

Цель: научить различать звуки [с] – [з].

Стимульный материал: слоги: са – ..., со – ..., су – ..., сы – ...; за – ..., зо – ..., зу – ..., зы – ...; зо – ..., са – ..., зу – ..., сы – ..., за – ...

Инструкция: «Скажи слог наоборот, вместо [с] говори [з], а вместо [з] говори [с]».

Упражнение 18 «Цепочка слогов»

Цель: научить различать звуки [с] – [з].

Стимульный материал: слоги: са-са-за, за-за-са, за-са-са, са-за-за, за-са-за, са-за-са.

Инструкция: «Повтори цепочку слогов, как я».

Упражнение 19 «Лишнее слово»

Цель: научить определять наличие звука в слове, различать звуки [с] – [з].

Стимульный материал: слова: санки, сова, забор, сок; роза, коза, ваза, нос.

Инструкция: «Я назову слова, а ты внимательно послушай и назови лишнее слово (по наличию в слове звука [с] или [з])».

Упражнение 20 «Собери бусы»

Цель: научить определять наличие звука в слове, различать звуки [с] – [з].

Стимульный материал: шнурок, картинки: снеговик, замок, роза, маска, собака, ваза, зонт, забор, самокат, весы, заяц, самолет.

Инструкция: «Выбери бусины с картинками со звуком [с], затем собери из них бусы. Назови слова».

Комплекс упражнений для дифференциации шипящих и свистящих звуков

Упражнение 1 «Сигнальщик»

Цель: научить различать звуки [с] – [ш].

Стимульный материал: звуки: с, ш, ш, с, с...; слоги: са, ша, шу, су, сы...

Инструкция: «Хлопни в ладоши, если услышишь звук [ш]».

Упражнение 2 «Скажи наоборот»

Цель: научить различать звуки [с] – [ш].

Стимульный материал: слоги: са – ..., со – ..., су – ..., сы – ...; ша – ..., шо – ..., шу – ..., ши – ...; шо – ..., са – ..., шу – ..., сы – ..., ша – ...

Инструкция: «Скажи слог наоборот, вместо [с] говори [ш], а вместо [ш] говори [с]».

Упражнение 3 «Цепочка слогов»

Цель: научить различать звуки [с] – [ш].

Стимульный материал: слоги: са-са-ша, ша-ша-са, ша-са-са, са-ша-ша, ша-са-ша, са-ша-са.

Инструкция: «Повтори цепочку слогов, как я».

Упражнение 4 «Лишнее слово»

Цель: научить определять наличие звука в слове, различать звуки [с] – [ш].

Стимульный материал: слова: самолет, шкаф, сумка, самокат; машина, кошка, усы, крышка.

Инструкция: «Я назову слова, а ты внимательно послушай и назови лишнее слово (по наличию в слове звука [с] или [ш])».

Упражнение 5 «Раскрась и назови»

Цель: научить определять наличие звука в слове, различать звуки [с] – [ш].

Стимульный материал: картинки-раскраски: шар, кувшин, лист, шарф, часы, карандаш, капуста, санки.

Инструкция: «Назови каждый предмет. Раскрась синим карандашом слова, в названии которых слышится звук [ш]. Какие картинки ты раскрасил? Назови».

Упражнение 6 «Сигнальщик»

Цель: научить различать звуки [з] – [ж].

Стимульный материал: звуки: з, ж, ж, з, з...; слоги: за, жа, жу, зу, зы...

Инструкция: «Хлопни в ладоши, если услышишь звук [ж]».

Упражнение 7 «Скажи наоборот»

Цель: научить различать звуки [з] – [ж].

Стимульный материал: слоги: за – ..., зо – ..., зу – ..., зы – ...; жа – ..., жо – ..., жу – ..., жи – ...; жо – ..., за – ..., жу – ..., зы – ..., жа – ...

Инструкция: «Скажи слог наоборот, вместо [з] говори [ж], а вместо [ж] говори [з]».

Упражнение 8 «Цепочка слогов»

Цель: научить различать звуки [з] – [ж].

Стимульный материал: слоги: за-за-жа, жа-жа-за, жа-за-за, за-жа-жа, жа-за-жа, за-жа-за.

Инструкция: «Повтори цепочку слогов, как я».

Упражнение 9 «Лишнее слово»

Цель: научить определять наличие звука в слове, различать звуки [з] – [ж].

Стимульный материал: слова: жук, замок, железо; козы, глазок, флажок.

Инструкция: «Я назову слова, а ты внимательно послушай и назови лишнее слово (по наличию в слове звука [з] или [ж])».

Упражнение 10 «Выбери картинки»

Цель: научить определять наличие звука в слове, различать звуки [з] – [ж].

Стимульный материал: картинки: зайка, зонт, замок, зубы, жук, жаба, жираф, журавль, ваза, язык, мозаика, ножи, пожар, ножницы, лужа.

Инструкция: «Выбери картинки, в названии которых слышится звук [з]».

Комплекс упражнений для дифференциации сонорных звуков

Упражнение 1 «Сигнальщик»

Цель: научить различать звуки [л] – [р].

Стимульный материал: звуки: л, р, р, л, л...; слоги: ла, ра, ру, лу, лы...; ар, ал, ол, ур...

Инструкция: «Хлопни в ладоши, если услышишь звук [р]».

Упражнение 2 «Скажи наоборот»

Цель: научить различать звуки [л] – [р].

Стимульный материал: слоги: ла – ..., ло – ..., лу – ..., лы – ...; ра – ..., ро – ..., ру – ..., ры – ...; ро – ..., ла – ..., ру – ..., лы – ..., ра – ...

Инструкция: «Скажи слог наоборот, вместо [л] говори [р], а вместо [р] говори [л]».

Упражнение 3 «Цепочка слогов»

Цель: научить различать звуки [л] – [р].

Стимульный материал: слоги: ла-ла-ра, ра-ра-ла, ра-ла-ла, ла-ра-ра, ра-ла-ра, ла-ра-ла.

Инструкция: «Повтори цепочку слогов, как я».

## Упражнение 4 «Лишнее слово»

Цель: научить определять наличие звука в слове, различать звуки [л] – [р].

Стимульный материал: слова: молоток, колобок, коробок; ворона, колбаса, корова.

Инструкция: «Я назову слова, а ты внимательно послушай и назови лишнее слово (по наличию в слове звука [л] или [р])».

## Упражнение 5 «Поймай рыбку»

Цель: научить определять наличие звука в слове, различать звуки [л] – [р].

Стимульный материал: картинки: лук, лопата, лошадь, луна, робот, рысь, ручка, яблоко, кукла, горох, груша, стол, пенал, помидор, топор; удочка, ведра, контейнер.

Инструкция: «Перед тобой контейнер с рыбами и два пустых ведра. Поймай рыбку и назови картинку. Рыб с картинками со звуком [р] выпускай в одно ведро, со звуком [л] – в другое».

## Раздел 4. Развитие навыков фонематического анализа слов

## Определение начального гласного звука в слове

## Упражнение 1

Цель: сформировать умение определять гласный звук в начале слова.

Стимульный материал: слова: Аня, Уля, Алёна, Арина.

Инструкция: «Послушай слова. Выбери имя, которое начинается со звука [у]».

## Упражнение 2

Цель: сформировать умение определять гласный звук в начале слова.

Стимульный материал: картинки: апельсин, овощи, улитка, индюк, утка, иголка, ананас, ослик.

Инструкция: «Рассмотри картинки и назови предметы, начинающиеся на звуки [а], [о], [у], [и]».

## Упражнение 3

Цель: сформировать умение определять гласный звук в начале слова.

Стимульный материал: буквы, картинки: облако, уши, игла, арбуз, обруч.

Инструкция: «Подбери к картинке букву, соответствующую первому звуку слова».

### Игра 1 «Лото»

Цель: закрепить умение определять гласный звук в начале слова.

Стимульный материал: буквы, карточки с картинками: 1) ананас, облако, уши, игла; 2) апельсин, осы, утка, индюк; 3) арбуз, обруч, улитка, иней; 4) аист, ослик, утюг, игрушки.

Инструкция: «Послушай слово. Закрой картинку буквой, с которой начинается слово».

Определение конечного согласного звука в слове

### Упражнение 1

Цель: сформировать умение определять согласный звук в конце слова.

Стимульный материал: слова: ум, ам, ух, ус, сам, сом, сук, суп.

Инструкция: «Послушай слово. Назови конечный звук в слове».

### Упражнение 2

Цель: сформировать умение определять согласный звук в конце слова.

Стимульный материал: картинки: кот, жук, лук, мост, стул, танк, кран, зонт, паук, торт, слон, замок, автобус, карандаш.

Инструкция: «Рассмотри картинки и назови предметы, в названии которых звук [к] стоит в конце слова».

### Упражнение 3

Цель: сформировать умение определять согласный звук в конце слова.

Стимульный материал: буквы, картинки: паук, торт, слон, петух, шарф, автобус, огурец, карандаш, мяч, плащ, стул, топор.

Инструкция: «Подбери к картинке букву, соответствующую конечному звуку слова».

Определение начального согласного звука в слове

### Упражнение 1

Цель: сформировать умение определять согласный звук в начале слова.

Стимульный материал: слова: стул, шкаф, дрова, крот, ткань, штора, трава.

Инструкция: «Послушай слова. Назови первый звук в слове».

#### Упражнение 2

Цель: сформировать умение определять согласный звук в начале слова.

Стимульный материал: картинки: мост, шапка, машина, муха, мышка, кошка, молоток, корова.

Инструкция: «Выбери только те картинки, названия которых начинаются со звука [м]».

#### Упражнение 3

Цель: сформировать умение определять согласный звук в начале слова.

Стимульный материал: карточки с буквами В, Б, Н, картинки: волк, вилка, вишня, банан, бабочка, бусы, нож, ножницы, нитки.

Инструкция: «Подбери к буквам картинки, соответствующие первому звуку слова».

#### Упражнение 4

Цель: сформировать умение определять согласный звук в начале слова.

Стимульный материал: Сюжетная картинка.

Инструкция: «Рассмотри картинку. Назови слова со звуком [ш]».

#### Игра 1 «Цепочка слов»

Цель: упражнять в определении первого и последнего звука в слове.

Стимульный материал: карточки с предметными картинками: карандаш – шкаф – флажок – куст – топор – ракета – автобус – сук – ключ – чайник – кошка – ананас – сом – мак – крокодил – лук.

Инструкция: «Выложи цепочку из картинок. Цепочка начинается со слова "карандаш". Следующим звеном цепочки будет слово, которое начинается с того звука, каким кончается слово "карандаш"».

Определение места звука в слове

#### Игра 1 «Светофор»

Цель: сформировать умение определять место звука в слове.

Стимульный материал: слова: работа, мотор, трава, руль, шар, фартук, комар, радость, мороз, роза, шары, двор; карточки-схемы.

Инструкция: «Послушай слова. Поставь фишку на левую красную, желтую или зеленую правую часть полоски, в зависимости от того, где слышится звук [р] в слове».

Игра 2 «Подбери картинку»

Цель: сформировать умение определять место звука в слове.

Стимульный материал: предметные картинки: сумка, сом, совок, скамейка, миска, капуста, весы, лиса, колос, ананас, автобус, лес; карточки-схемы.

Инструкция: «Рассмотри картинки и назови слова. Выбери сначала картинки со звуком [с] в начале слова, затем в конце, потом в середине слова. Разложи картинки под соответствующими карточками-схемами».

Игра 3 «Подбери слово к схеме»

Цель: сформировать умение определять место звука в слове.

Стимульный материал: предметные картинки: шапка, шуба, шарф, мишка, ромашка, вишня, камыш, душ, карандаш; карточки-схемы.

Инструкция: «Подбери три слова к карточке-схеме».

Развитие сложных форм фонематического анализа слов

Упражнение 1

Цель: сформировать умение определять количество и последовательность звуков в односложном трехзвуковом слове, выполнять звуко-буквенный анализ.

Стимульный материал: графическая схема, фишки, буквы, картинки: дом (жук, мак, кот, сок, пух, душ, суп, лук).

Инструкция: «Посмотри на картинку и схему слова. Какой первый звук в слове дом? Закрой фишкой первую клеточку. Какой звук слышится после звука [д]. Закрой вторую клеточку. Какой звук слышится после [о] в слове дом. Закрой фишкой последнюю клеточку. Повтори по схеме последовательность звуков в слове. Составь слово из букв разрезной азбуки.

Назови гласный звук, назови согласные звуки».

Упражнение 2

Цель: сформировать умение определять количество и последовательность



звуков в односложном слове со стечением согласных в начале и конце слова, выполнять звуко-буквенный анализ.

Стимульный материал: графическая схема, фишки, буквы, картинки: стол (стул, слон, кран, шкаф); волк (тигр, мост, лист, куст).

Инструкция: «Посмотри на картинку и схему слова. Какой первый звук в слове стол? Закрой фишкой первую клеточку. Какой звук слышится после звука [с]. Закрой вторую клеточку. Какой звук слышится после [т]. Закрой фишкой следующую клеточку. Какой звук слышится после [о] в слове стол. Закрой последнюю клеточку. Повтори по схеме последовательность звуков в слове. Составь слово из букв разрезной азбуки. Назови гласные звуки, назови согласные звуки».

### Упражнение 3

Цель: сформировать умение определять количество и последовательность звуков в двусложном слове с последним открытым слогом, выполнять звуко-буквенный анализ.

Стимульный материал: графическая схема, фишки, буквы, картинки: луна (мама, лапа, рама, козы, каша, рука, розы).

Инструкция: «Посмотри на картинку и схему слова. Какой первый звук в слове луна? Закрой фишкой первую клеточку. Какой звук слышится после звука [л]. Закрой вторую клеточку. Какой звук слышится после [у]. Закрой фишкой следующую клеточку. Какой звук слышится после [н] в слове луна. Закрой последнюю клеточку. Повтори по схеме последовательность звуков в слове. Составь слово из букв разрезной азбуки. Назови гласные звуки, назови согласные звуки».

### Упражнение 4

Цель: сформировать умение определять количество и последовательность звуков в двусложном слове с последним закрытым слогом, выполнять звуко-буквенный анализ.

Стимульный материал: графическая схема, фишки, буквы, картинки: диван (сахар, повар, забор, камыш, замок).

Инструкция: «Посмотри на картинку и схему слова. Какой первый звук в слове диван? Закрой фишкой первую клеточку. Какой звук слышится после звука [д]. Закрой вторую клеточку. Какой звук слышится после [и]. Закрой фишкой следующую клеточку. Какой звук слышится после [в]. Закрой четвертую клеточку. Какой звук слышится после [а] в слове диван. Закрой последнюю клеточку. Повтори по схеме последовательность звуков в слове. Составь слово из букв разрезной азбуки. Назови гласные звуки, назови согласные звуки».

#### Упражнение 5

Цель: сформировать умение определять количество и последовательность звуков в двусложном слове со стечением согласных в начале и в середине слова, выполнять звуко-буквенный анализ.

Стимульный материал: графическая схема, фишки, буквы, картинки: крыша (трава, брови, крыса, слива); лампа (мишка, санки, полка, сумка, утка, арбуз); клумба (крышка, травка, крошка).

Инструкция: «Посмотри на картинку и схему слова. Какой первый звук в слове крыша? Закрой фишкой первую клеточку. Какой звук слышится после звука [к]. Закрой вторую клеточку. Какой звук слышится после [р]. Закрой фишкой следующую клеточку. Какой звук слышится после [ы]. Закрой четвертую клеточку. Какой звук слышится после [ш] в слове крыша. Закрой последнюю клеточку. Повтори по схеме последовательность звуков в слове. Составь слово из букв разрезной азбуки. Назови гласные звуки, назови согласные звуки».

#### Упражнение 6

Цель: сформировать умение определять количество и последовательность звуков в трехсложном слове, выполнять звуко-буквенный анализ.

Стимульный материал: графическая схема, фишки, буквы, картинки: малина (синица, заноза, канава, сарафан, крапива, картина).

Инструкция: «Посмотри на картинку и схему слова. Какой первый звук в слове малина? Закрой фишкой первую клеточку. Какой звук слышится после

звук [м]. Закрой вторую клеточку. Какой звук слышится после [а]. Закрой фишкой следующую клеточку. Какой звук слышится после [л]. Закрой четвертую клеточку. Какой звук слышится после [и]. Закрой пятую клеточку. Какой звук слышится после [н] в слове малина. Закрой последнюю клеточку. Повтори по схеме последовательность звуков в слове. Составь слово из букв разрезной азбуки. Назови гласные звуки, назови согласные звуки».

#### Упражнение 7

Цель: сформировать умение определять количество и последовательность звуков в односложном трехзвуковом слове, со стечением согласных в начале и конце слова, выполнять звуко-буквенный анализ.

Стимульный материал: слова: дом (жук, мак, кот, сок, пух, душ, суп, лук); стол (стул, слон, кран, шкаф); волк (тигр, мост, лист, куст); фишки, буквы.

Инструкция: «Послушай слово. Назови первый звук в слове дом. Назови последний звук в слове. Назови гласный звук в слове. Назови согласные звуки. Сколько согласных звуков в слове? Сколько гласных? Сколько всего звуков в слове? Назови третий звук. Назови второй. Назови первый. Назови звук, который стоит после звука [д]. Назови звук, который стоит после звука [о]. Назови звук, который стоит перед звуком [м]. Назови звук, который стоит перед звуком [о]. Назови звук, который стоит перед звуком [д]. Составь схему слова из кружков разного цвета (синий, красный). Составь слово из букв разрезной азбуки».

#### Упражнение 8

Цель: сформировать умение определять количество и последовательность звуков в двусложном слове с последним открытым слогом, с последним закрытым слогом, со стечением согласных в начале и в середине слова, выполнять звуко-буквенный анализ.

Стимульный материал: слова: сани (вата, ноты, луна, лапа, норы, рука, куры, сады, рама, козы, каша, розы); кусок (лужок, базар, загар, забор, сахар,

повар, салат, буран, камыш, малыш, замок, закат, паром); крыша (школа, штора, глаза, трава, брови, крыса, слива); лампа (мишка, санки, полка, сумка, утка); клумба (крышка, травка, крошка); фишки, буквы.

Инструкция: «Послушай слово. Назови первый звук в слове сани. Назови последний звук в слове. Назови гласные звуки в слове. Назови согласные звуки. Сколько согласных звуков в слове? Сколько гласных? Сколько всего звуков в слове? Назови третий звук. Назови второй. Назови первый. Назови четвертый. Назови звук, который стоит после звука [с]. Назови звук, который стоит после звука [н]. Назови звук, который стоит перед звуком [и]. Составь схему слова из кружков разного цвета (синий, красный). Составь слово из букв разрезной азбуки».

#### Упражнение 9

Цель: сформировать умение определять количество и последовательность звуков в трехсложном слове, выполнять звуко-буквенный анализ.

Стимульный материал: слова: малина (синица, заноза, канава, сарафан, крапива, картина); фишки, буквы.

Инструкция: «Послушай слово. Назови первый звук в слове малина. Назови последний звук в слове. Назови гласные звуки в слове. Назови согласные звуки. Сколько согласных звуков в слове? Сколько гласных? Сколько всего звуков в слове? Назови второй звук. Назови третий. Назови первый. Назови четвертый. Назови пятый звук. Назови шестой звук. Назови звук, который стоит после звука [м]. Назови звук, который стоит после звука [л]. Назови звук, который стоит перед звуком [л]. Составь схему слова из кружков разного цвета (синий, красный). Составь слово из букв разрезной азбуки».

#### Упражнение 10

Цель: закрепить умение определять количество звуков в слове.

Стимульный материал: картинки: лук, пила, дом, кот, крыша, сок, лампа, малина, жук, тигр, суп, санки.

Инструкция: «Выбери картинки, в названии которых три звука».

#### Упражнение 11

Цель: закрепить умение определять количество звуков в слове.

Стимульный материал: картинки: утка, рак, пила, крыша, арбуз, лапа, сок, ваза, тигр, суп, шуба, санки, лиса.

Инструкция: «Выбери картинки, в названии которых четыре звука».

#### Упражнение 12

Цель: закрепить умение определять количество звуков в слове.

Стимульный материал: картинки: кошка, стол, банка, дым, шуба, автобус, сахар, груша, пила, трава.

Инструкция: «Выбери картинки, в названии которых пять звуков».

#### Упражнение 13

Цель: закрепить умение определять количество звуков в слове.

Стимульный материал: нет.

Инструкция: «Назови слово, состоящее из трех звуков».

#### Упражнение 14

Цель: закрепить умение определять количество звуков в слове.

Стимульный материал: нет.

Инструкция: «Назови слово, состоящее из четырех звуков».

#### Игра 1 «Найди пару»

Цель: закрепить умение определять количество звуков в слове.

Стимульный материал: диск с картинками: кит, мак, утка, лиса, трава, бочка.

Инструкция: «Найди две картинки с одинаковым количеством звуков. Соедини их стрелками».

#### Игра 2 «Построим пирамиду»

Цель: закрепить умение определять количество звуков в слове.

Стимульный материал: рисунок пирамиды из квадратов, картинки: ёж, ус, рак, жук, сыр, ваза, роза, лиса, утка, сумка, шапка, туфли, кофта, кошка.

Инструкция: «Построй пирамиду из картинок. На самом верху должны быть картинки, состоящие из двух звуков, ниже – из трех, еще ниже – из четырех звуков, а в основании пирамиды должны быть помещены картинки с названиями из пяти звуков».

### 3.3. Анализ результатов контрольного эксперимента

После завершения логопедической работы по преодолению нарушений фонетико-фонематической стороны речи у второклассников с легкой умственной отсталостью, нами был организован контрольный эксперимент с целью выявления результатов экспериментальной и контрольной групп и их сравнительного анализа.

Контрольный эксперимент проводился по такому же комплексу диагностических заданий, который использовался при проведении констатирующего эксперимента. Количественная оценка и параметры качественной оценки были такими же.

При сравнительном анализе результатов I блока диагностических заданий, направленных на исследование состояния сформированности артикуляционной моторики, нами выявлено, что у детей экспериментальной группы результаты выше, чем у детей контрольной группы:

– контрольная группа: уровень выше среднего – 20 % обучающихся (2 чел.), средний уровень – 50 % обучающихся (5 чел.), уровень ниже среднего – 30 % обучающихся (3 чел.), низкий уровень не зафиксирован;

– экспериментальная группа: уровень выше среднего – 30 % обучающихся (3 чел.), средний уровень – 60 % обучающихся (6 чел.), уровень ниже среднего – 10 % обучающихся (1 чел.), низкий уровень не зафиксирован.

Результаты сравнительного анализа I блока отражены в Приложении В (таб. 14, 15) и на гистограмме (рис. 14).

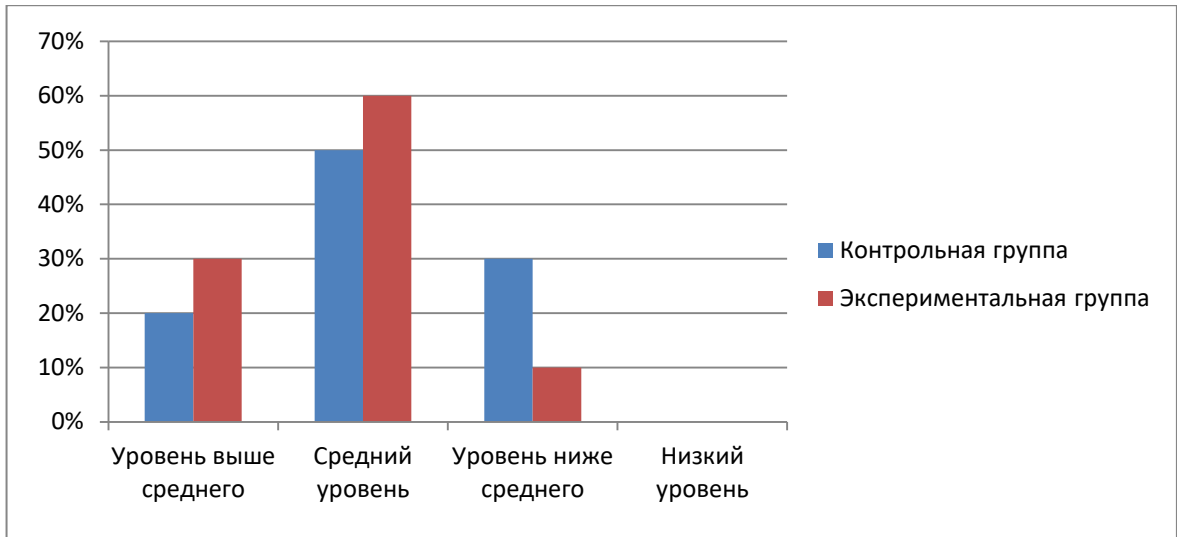


Рисунок 14 – Сравнение уровней сформированности артикуляционной моторики (%)

При выполнении заданий 1 раздела I блока, целью которых являлось изучение двигательной функции губ, обучающиеся продемонстрировали следующие результаты:

– при выполнении 1 задания (округли губы в трубочку, как при произношении звука [O]):

контрольная группа

- точное и правильное выполнение – 70 % обучающихся (7 чел.);
- замедленное и напряженное выполнение – 30 % обучающихся (3 чел.);
- длительный поиск позы, или неполный объем движения, или отклонения в конфигурации – 0;
- невыполнение или наличие ошибок (синкинезий, гиперкинезов, тремора) – 0;

экспериментальная группа

- точное и правильное выполнение – 80 % обучающихся (8 чел.);
- замедленное и напряженное выполнение – 20 % обучающихся (2 чел.);
- длительный поиск позы, или неполный объем движения, или отклонения в конфигурации – 0;
- невыполнение или наличие ошибок (синкинезий, гиперкинезов,

тремора) – 0;

– при выполнении 2 задания (вытяни губы в улыбку, как при произношении звука [И]):

контрольная группа

- точное и правильное выполнение – 20 % обучающихся (2 чел.);
- замедленное и напряженное выполнение – 30 % обучающихся (3 чел.);
- длительный поиск позы, или неполный объем движения, или отклонения в конфигурации – 50 % (5 чел.);
- невыполнение или наличие ошибок (синкинезий, гиперкинезов, тремора) – 0;

экспериментальная группа

- точное и правильное выполнение – 30 % обучающихся (3 чел.);
- замедленное и напряженное выполнение – 30 % обучающихся (3 чел.);
- длительный поиск позы, или неполный объем движения, или отклонения в конфигурации – 40 % (4 чел.);
- невыполнение или наличие ошибок (синкинезий, гиперкинезов, тремора) – 0;

– при выполнении 3 задания (сделай «хоботок» (вытяни губы и сомкни их):

контрольная группа

- точное и правильное выполнение – 80 % обучающихся (8 чел.);
- замедленное и напряженное выполнение – 10 % обучающихся (1 чел.);
- длительный поиск позы, или неполный объем движения, или отклонения в конфигурации – 10 % (1 чел.);
- невыполнение или наличие ошибок (синкинезий, гиперкинезов, тремора) – 0;

экспериментальная группа

- точное и правильное выполнение – 80 % обучающихся (8 чел.);
- замедленное и напряженное выполнение – 20 % обучающихся (2 чел.);



- длительный поиск позы, или неполный объем движения, или отклонения в конфигурации – 0;
  - невыполнение или наличие ошибок (синкинезий, гиперкинезов, тремора) – 0;
- при выполнении 4 задания (подними верхнюю губу, покажи верхние зубы):

контрольная группа

- точное и правильное выполнение – 0;
- замедленное и напряженное выполнение – 60 % обучающихся (6 чел.);
- длительный поиск позы, или неполный объем движения, или отклонения в конфигурации – 30 % (3 чел.);
- невыполнение или наличие ошибок (синкинезий, гиперкинезов, тремора) – 10 % (1 чел.);

экспериментальная группа

- точное и правильное выполнение – 30 % обучающихся (3 чел.);
- замедленное и напряженное выполнение – 50 % обучающихся (5 чел.);
- длительный поиск позы, или неполный объем движения, или отклонения в конфигурации – 20 % (2 чел.);
- невыполнение или наличие ошибок (синкинезий, гиперкинезов, тремора) – 0;

- при выполнении 5 задания (опусти нижнюю губу, покажи нижние зубы):

контрольная группа

- точное и правильное выполнение – 0;
- замедленное и напряженное выполнение – 30 % обучающихся (3 чел.);
- длительный поиск позы, или неполный объем движения, или отклонения в конфигурации – 60 % (6 чел.);
- невыполнение или наличие ошибок (синкинезий, гиперкинезов, тремора) – 10 % (1 чел.);

## экспериментальная группа

- точное и правильное выполнение – 0;
- замедленное и напряженное выполнение – 70 % обучающихся (7 чел.);
- длительный поиск позы, или неполный объем движения, или отклонения в конфигурации – 20 % (2 чел.);
- невыполнение или наличие ошибок (синкинезий, гиперкинезов, тремора) – 10 % (1 чел.);

– при выполнении 6 задания (одновременно подними верхнюю губу и опусти нижнюю):

## контрольная группа

- точное и правильное выполнение – 20 % (2 чел.);
- замедленное и напряженное выполнение – 40 % обучающихся (4 чел.);
- длительный поиск позы, или неполный объем движения, или отклонения в конфигурации – 10 % (1 чел.);
- невыполнение или наличие ошибок (синкинезий, гиперкинезов, тремора) – 30 % (3 чел.);

## экспериментальная группа

- точное и правильное выполнение – 50 % (5 чел.);
- замедленное и напряженное выполнение – 20 % обучающихся (2 чел.);
- длительный поиск позы, или неполный объем движения, или отклонения в конфигурации – 10 % (1 чел.);
- невыполнение или наличие ошибок (синкинезий, гиперкинезов, тремора) – 20 % (2 чел.).

Таким образом, в результате проведенного сравнительного анализа результатов двух групп выявлено, что обучающиеся экспериментальной группы более успешно справлялись с предложенными заданиями, следовательно, уровень сформированности двигательной функции губ у обучающихся экспериментальной группы выше, чем у обучающихся контрольной группы:

– контрольная группа: уровень выше среднего – 20 % обучающихся (2 чел.), средний уровень – 50 % обучающихся (5 чел.), уровень ниже среднего – 30 % обучающихся (3 чел.), низкий уровень не зафиксирован;

– экспериментальная группа: уровень выше среднего – 30 % обучающихся (3 чел.), средний уровень – 60 % обучающихся (6 чел.), уровень ниже среднего – 10 % обучающихся (1 чел.), низкий уровень не зафиксирован.

Результаты сравнительного анализа 1 раздела I блока отражены в Приложении В (таб. 14, 15) и на гистограмме (рис. 15).

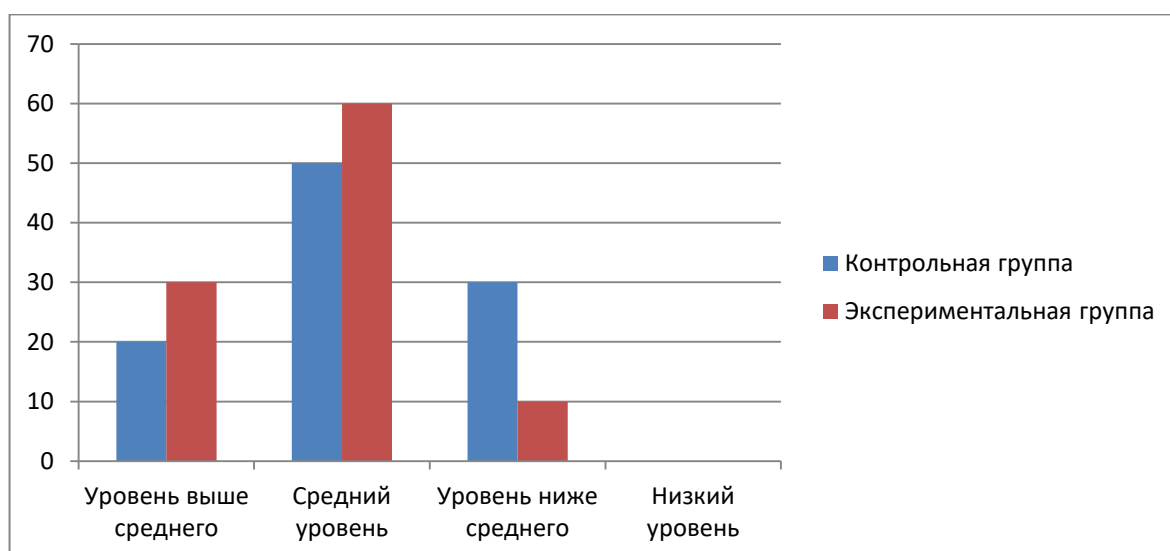


Рисунок 15 – Сравнение уровней сформированности двигательной функции губ (%)

При выполнении заданий 2 раздела I блока, целью которых являлось изучение двигательной функции челюсти, обучающиеся продемонстрировали следующие результаты:

– при выполнении 1 задания (широко раскрой рот, как при произношении звука [А], закрой рот):

контрольная группа

- точное и правильное выполнение – 90 % обучающихся (9 чел.);
- замедленное и напряженное выполнение – 10 % обучающихся (1 чел.);

- длительный поиск позы, или неполный объем движения, или отклонения в конфигурации – 0;
- невыполнение или наличие ошибок (синкинезий, гиперкинезов, тремора) – 0;

экспериментальная группа

- точное и правильное выполнение – 100 % обучающихся (10 чел.);
- замедленное и напряженное выполнение – 0;
- длительный поиск позы, или неполный объем движения, или отклонения в конфигурации – 0;
- невыполнение или наличие ошибок (синкинезий, гиперкинезов, тремора) – 0;

– при выполнении 2 задания (сделай движение нижней челюстью вправо, затем влево и вперед):

контрольная группа

- точное и правильное выполнение – 0;
- замедленное и напряженное выполнение – 60 % обучающихся (6 чел.);
- длительный поиск позы, или неполный объем движения, или отклонения в конфигурации – 40 % обучающихся (4 чел.);
- невыполнение или наличие ошибок (синкинезий, гиперкинезов, тремора) – 0;

экспериментальная группа

- точное и правильное выполнение – 30 % обучающихся (3 чел.);
- замедленное и напряженное выполнение – 50 % обучающихся (5 чел.);
- длительный поиск позы, или неполный объем движения, или отклонения в конфигурации – 20 % обучающихся (2 чел.);
- невыполнение или наличие ошибок (синкинезий, гиперкинезов, тремора) – 0.

Таким образом, в результате проведенного сравнительного анализа результатов двух групп выявлено, что обучающиеся экспериментальной

группы более успешно справлялись с предложенными заданиями, следовательно, уровень сформированности двигательной функции челюсти у обучающихся экспериментальной группы выше, чем у обучающихся контрольной группы:

– контрольная группа: уровень выше среднего – 60 % обучающихся (6 чел.), средний уровень – 40 % обучающихся (4 чел.), уровень ниже среднего и низкий уровень не зафиксирован;

– экспериментальная группа: уровень выше среднего – 80 % обучающихся (8 чел.), средний уровень – 20 % обучающихся (2 чел.), уровень ниже среднего и низкий уровень не зафиксирован.

Результаты сравнительного анализа 2 раздела I блока отражены в Приложении В (таб. 14, 15) и на гистограмме (рис. 16).

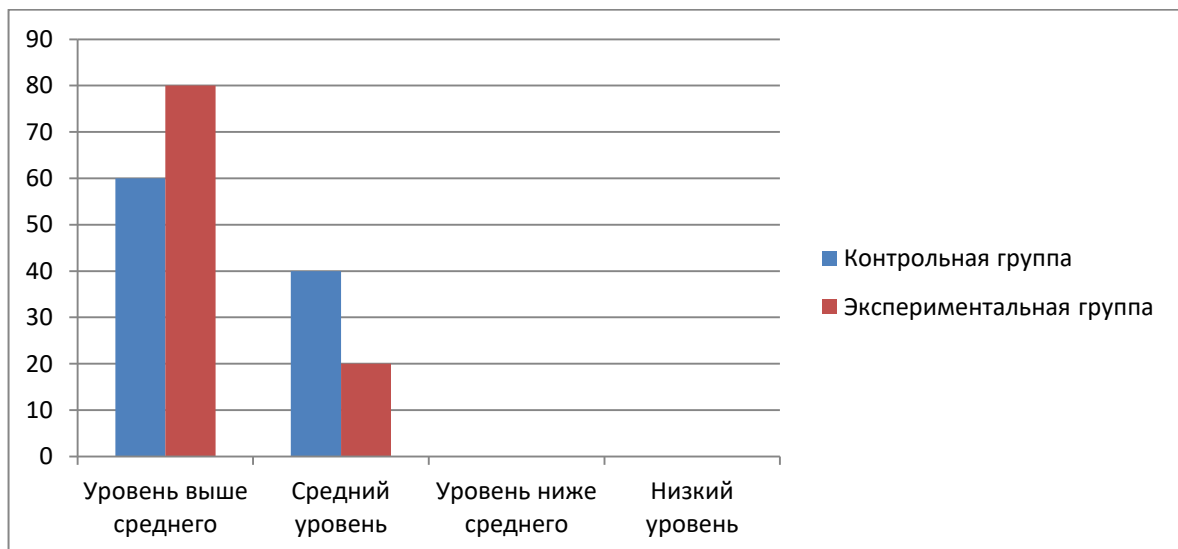


Рисунок 16 – Сравнение уровней сформированности двигательной функции челюсти (%)

При выполнении заданий 3 раздела I блока, целью которых являлось изучение двигательной функции языка, обучающиеся продемонстрировали следующие результаты:

– при выполнении 1 задания (положи широкий язык на нижнюю губу и поддержи):

## контрольная группа

- точное и правильное выполнение – 10 % обучающихся (1 чел.);
- замедленное и напряженное выполнение – 10 % обучающихся (1 чел.);
- длительный поиск позы, или неполный объем движения, или отклонения в конфигурации – 80 % обучающихся (8 чел.);
- невыполнение или наличие ошибок (синкинезий, гиперкинезов, тремора) – 0;

## экспериментальная группа

- точное и правильное выполнение – 20 % обучающихся (2 чел.);
- замедленное и напряженное выполнение – 20 % обучающихся (2 чел.);
- длительный поиск позы, или неполный объем движения, или отклонения в конфигурации – 60 % обучающихся (6 чел.);
- невыполнение или наличие ошибок (синкинезий, гиперкинезов, тремора) – 0;

– при выполнении 2 задания (положи широкий язык на верхнюю губу и поддержи):

## контрольная группа

- точное и правильное выполнение – 30 % обучающихся (3 чел.);
- замедленное и напряженное выполнение – 10 % обучающихся (1 чел.);
- длительный поиск позы, или неполный объем движения, или отклонения в конфигурации – 50 % обучающихся (5 чел.);
- невыполнение или наличие ошибок (синкинезий, гиперкинезов, тремора) – 10 % обучающихся (1 чел.);

## экспериментальная группа

- точное и правильное выполнение – 40 % обучающихся (4 чел.);
- замедленное и напряженное выполнение – 20 % обучающихся (2 чел.);
- длительный поиск позы, или неполный объем движения, или отклонения в конфигурации – 30 % обучающихся (3 чел.);
- невыполнение или наличие ошибок (синкинезий, гиперкинезов,

тремора) – 10 % обучающихся (1 чел.);

– при выполнении 3 задания (переведи кончик языка поочередно из правого угла рта в левый угол):

контрольная группа

- точное и правильное выполнение – 20 % обучающихся (2 чел.);
- замедленное и напряженное выполнение – 20 % обучающихся (2 чел.);
- длительный поиск позы, или неполный объем движения, или отклонения в конфигурации – 50 % обучающихся (5 чел.);
- невыполнение или наличие ошибок (синкинезий, гиперкинезов, тремора) – 10 % обучающихся (1 чел.);

экспериментальная группа

- точное и правильное выполнение – 30 % обучающихся (3 чел.);
- замедленное и напряженное выполнение – 20 % обучающихся (2 чел.);
- длительный поиск позы, или неполный объем движения, или отклонения в конфигурации – 40 % обучающихся (4 чел.);
- невыполнение или наличие ошибок (синкинезий, гиперкинезов, тремора) – 10 % обучающихся (1 чел.);

– при выполнении 4 задания (выдвини широкий язык вперед, а затем спрячь в рот):

контрольная группа

- точное и правильное выполнение – 90 % обучающихся (9 чел.);
- замедленное и напряженное выполнение – 0;
- длительный поиск позы, или неполный объем движения, или отклонения в конфигурации – 0;
- невыполнение или наличие ошибок (синкинезий, гиперкинезов, тремора) – 0;

экспериментальная группа

- точное и правильное выполнение – 100 % обучающихся (10 чел.);
- замедленное и напряженное выполнение – 0;

- длительный поиск позы, или неполный объем движения, или отклонения в конфигурации – 0;
  - невыполнение или наличие ошибок (синкинезий, гиперкинезов, тремора) – 0;
- при выполнении 5 задания (сделай «укол» языком в правую, а затем левую щеку):

контрольная группа

- точное и правильное выполнение – 40 % обучающихся (4 чел.);
- замедленное и напряженное выполнение – 30 % обучающихся (3 чел.);
- длительный поиск позы, или неполный объем движения, или отклонения в конфигурации – 30 % обучающихся (3 чел.);
- невыполнение или наличие ошибок (синкинезий, гиперкинезов, тремора) – 0;

экспериментальная группа

- точное и правильное выполнение – 60 % обучающихся (6 чел.);
- замедленное и напряженное выполнение – 20 % обучающихся (2 чел.);
- длительный поиск позы, или неполный объем движения, или отклонения в конфигурации – 20 % обучающихся (2 чел.);
- невыполнение или наличие ошибок (синкинезий, гиперкинезов, тремора) – 0;

– при выполнении 6 задания (сделай язык широким, как «лопатка», а затем узким, как «иголочка»):

контрольная группа

- точное и правильное выполнение – 0;
- замедленное и напряженное выполнение – 50 % обучающихся (5 чел.);
- длительный поиск позы, или неполный объем движения, или отклонения в конфигурации – 10 % обучающихся (1 чел.);
- невыполнение или наличие ошибок (синкинезий, гиперкинезов, тремора) – 40 % обучающихся (4 чел.);



экспериментальная группа

- точное и правильное выполнение – 0;
- замедленное и напряженное выполнение – 50 % обучающихся (5 чел.);
- длительный поиск позы, или неполный объем движения, или отклонения в конфигурации – 40 % обучающихся (4 чел.);
- невыполнение или наличие ошибок (синкинезий, гиперкинезов, тремора) – 10 % обучающихся (1 чел.).

Таким образом, в результате проведенного сравнительного анализа результатов двух групп выявлено, что обучающиеся экспериментальной группы более успешно справлялись с предложенными заданиями, следовательно, уровень сформированности двигательной функции языка у обучающихся экспериментальной группы выше, чем у обучающихся контрольной группы:

– контрольная группа: уровень выше среднего – 20 % обучающихся (2 чел.), средний уровень – 50 % обучающихся (5 чел.), уровень ниже среднего – 30 % обучающихся (3 чел.), низкий уровень не зафиксирован;

– экспериментальная группа: уровень выше среднего – 20 % обучающихся (2 чел.), средний уровень – 60 % обучающихся (6 чел.), уровень ниже среднего – 20 % обучающихся (2 чел.), низкий уровень не зафиксирован.

Результаты сравнительного анализа 3 раздела I блока отражены в Приложении В (таб. 14, 15) и на гистограмме (рис. 17).

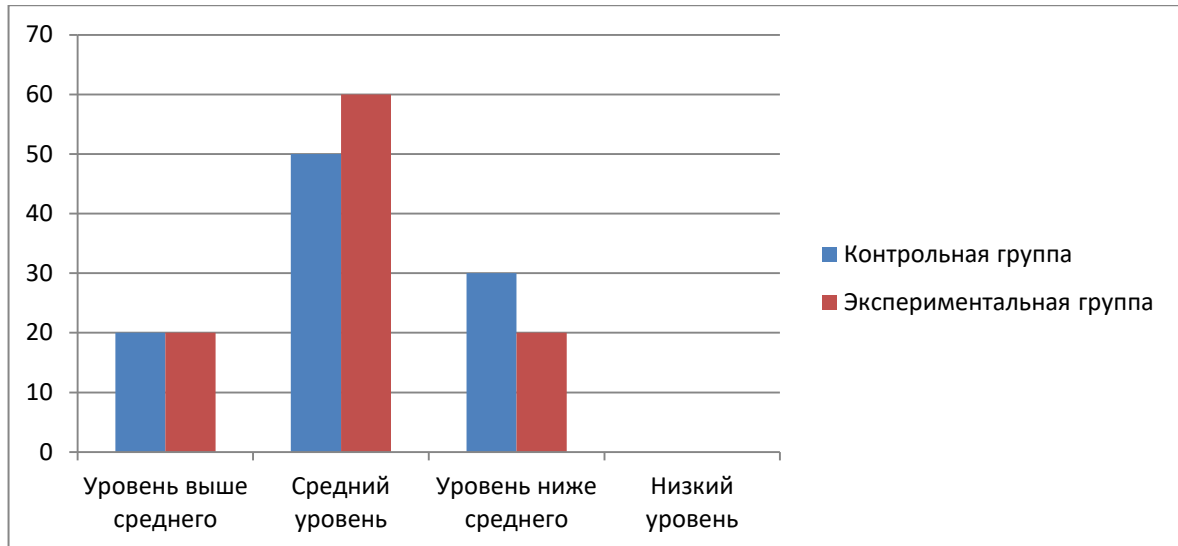


Рисунок 17 – Сравнение уровней сформированности двигательной функции языка (%)

При выполнении заданий 4 раздела I блока, целью которых являлось изучение динамической организации движений артикуляционного аппарата, обучающиеся продемонстрировали следующие результаты:

– при выполнении 1 задания (сделай оскал, высунь язык, затем широко открой рот):

контрольная группа

- точное и правильное выполнение – 30 % обучающихся (3 чел.);
- замедленное и напряженное выполнение – 20 % обучающихся (2 чел.);
- длительный поиск позы, или неполный объем движения, или отклонения в конфигурации – 50 % обучающихся (5 чел.);
- невыполнение или наличие ошибок (синкинезий, гиперкинезов, тремора) – 0;

экспериментальная группа

- точное и правильное выполнение – 50 % обучающихся (5 чел.);
- замедленное и напряженное выполнение – 30 % обучающихся (3 чел.);
- длительный поиск позы, или неполный объем движения, или отклонения в конфигурации – 20 % обучающихся (2 чел.);

- невыполнение или наличие ошибок (синкинезий, гиперкинезов, тремора) – 0;
- при выполнении 2 задания (широко открой рот, дотронься кончиком языка до нижних зубов, затем подними к верхним зубам и положи на нижнюю губу):

контрольная группа

- точное и правильное выполнение – 10 % обучающихся (1 чел.);
- замедленное и напряженное выполнение – 60 % обучающихся (6 чел.);
- длительный поиск позы, или неполный объем движения, или отклонения в конфигурации – 30 % обучающихся (3 чел.);
- невыполнение или наличие ошибок (синкинезий, гиперкинезов, тремора) – 0;

экспериментальная группа

- точное и правильное выполнение – 20 % обучающихся (2 чел.);
- замедленное и напряженное выполнение – 60 % обучающихся (6 чел.);
- длительный поиск позы, или неполный объем движения, или отклонения в конфигурации – 20 % обучающихся (2 чел.);
- невыполнение или наличие ошибок (синкинезий, гиперкинезов, тремора) – 0;
- при выполнении 3 задания (положи широкий язык на нижнюю губу, сделай «чашечку», занеси эту «чашечку» в рот):

контрольная группа

- точное и правильное выполнение – 0;
- замедленное и напряженное выполнение – 40 % обучающихся (4 чел.);
- длительный поиск позы, или неполный объем движения, или отклонения в конфигурации – 50 % обучающихся (5 чел.);
- невыполнение или наличие ошибок (синкинезий, гиперкинезов, тремора) – 10 % обучающихся (1 чел.);

экспериментальная группа

- точное и правильное выполнение – 10 % обучающихся (1 чел.);
- замедленное и напряженное выполнение – 40 % обучающихся (4 чел.);
- длительный поиск позы, или неполный объем движения, или отклонения в конфигурации – 50 % обучающихся (5 чел.);
- невыполнение или наличие ошибок (синкинезий, гиперкинезов, тремора) – 0;

– при выполнении 4 задания (широко раскрой рот, как при звуке «а», растяни губы в улыбку, вытяни в трубочку):

контрольная группа

- точное и правильное выполнение – 30 % обучающихся (3 чел.);
- замедленное и напряженное выполнение – 30 % обучающихся (3 чел.);
- длительный поиск позы, или неполный объем движения, или отклонения в конфигурации – 40 % обучающихся (4 чел.);
- невыполнение или наличие ошибок (синкинезий, гиперкинезов, тремора) – 0;

экспериментальная группа

- точное и правильное выполнение – 40 % обучающихся (4 чел.);
- замедленное и напряженное выполнение – 40 % обучающихся (4 чел.);
- длительный поиск позы, или неполный объем движения, или отклонения в конфигурации – 20 % обучающихся (2 чел.);
- невыполнение или наличие ошибок (синкинезий, гиперкинезов, тремора) – 0;

– при выполнении 5 задания (широко раскрой рот, прикрой и закрой его):

контрольная группа

- точное и правильное выполнение – 50 % обучающихся (5 чел.);
- замедленное и напряженное выполнение – 30 % обучающихся (3 чел.);
- длительный поиск позы, или неполный объем движения, или отклонения в конфигурации – 20 % обучающихся (2 чел.);

- невыполнение или наличие ошибок (синкинезий, гиперкинезов, тремора) – 0;

экспериментальная группа

- точное и правильное выполнение – 50 % обучающихся (5 чел.);
- замедленное и напряженное выполнение – 40 % обучающихся (4 чел.);
- длительный поиск позы, или неполный объем движения, или отклонения в конфигурации – 10 % обучающихся (1 чел.);
- невыполнение или наличие ошибок (синкинезий, гиперкинезов, тремора) – 0;

– при выполнении 6 задания (повторяй за мной: «а–и–у», «у–и–а», «ка–па–та», «па–ка–та», «пла–плу–пло):

контрольная группа

- точное и правильное выполнение – 20 % обучающихся (2 чел.);
- замедленное и напряженное выполнение – 20 % обучающихся (2 чел.);
- длительный поиск позы, или неполный объем движения, или отклонения в конфигурации – 50 % обучающихся (5 чел.);
- невыполнение или наличие ошибок (синкинезий, гиперкинезов, тремора) – 10 % обучающихся (1 чел.);

экспериментальная группа

- точное и правильное выполнение – 30 % обучающихся (3 чел.);
- замедленное и напряженное выполнение – 20 % обучающихся (2 чел.);
- длительный поиск позы, или неполный объем движения, или отклонения в конфигурации – 50 % обучающихся (5 чел.);
- невыполнение или наличие ошибок (синкинезий, гиперкинезов, тремора) – 0;

Таким образом, в результате проведенного сравнительного анализа результатов двух групп выявлено, что обучающиеся экспериментальной группы более успешно справлялись с предложенными заданиями, следовательно, уровень сформированности динамической организации

движений артикуляционного аппарата у обучающихся экспериментальной группы выше, чем у обучающихся контрольной группы:

– контрольная группа: уровень выше среднего – 20 % обучающихся (2 чел.), средний уровень – 50 % обучающихся (5 чел.), уровень ниже среднего – 30 % обучающихся (3 чел.), низкий уровень не зафиксирован;

– экспериментальная группа: уровень выше среднего – 30 % обучающихся (2 чел.), средний уровень – 60 % обучающихся (6 чел.), уровень ниже среднего – 10 % обучающихся (1 чел.), низкий уровень не зафиксирован.

Результаты сравнительного анализа 4 раздела I блока отражены в Приложении В (таб. 14, 15) и на гистограмме (рис. 18).

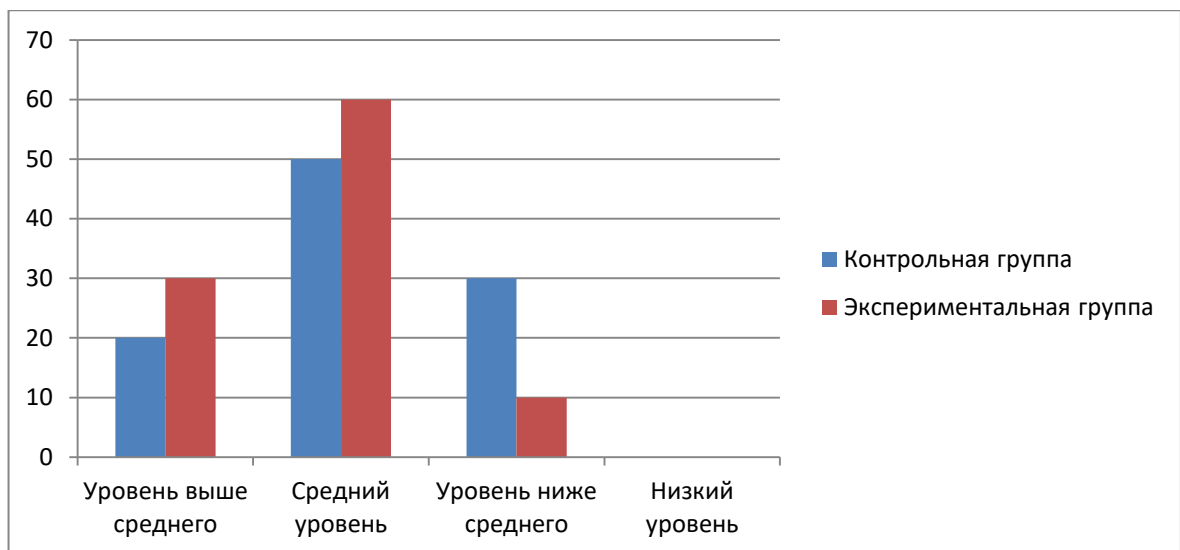


Рисунок 18 – Сравнение уровней сформированности динамической организации движений артикуляционного аппарата (%)

Таким образом, можно отметить, что у обучающихся экспериментальной группы при выполнении I блока заданий количественные и качественные показатели выше, чем у детей контрольной группы.

Сравнительный анализ результатов II блока диагностических заданий, направленных на выявление уровня сформированности фонетической стороны речи, также показал, что у обучающихся экспериментальной группы

результаты выполнения заданий лучше, чем у обучающихся контрольной группы:

– контрольная группа: уровень выше среднего – 70 % обучающихся (7 чел.), средний уровень – 30 % обучающихся (3 чел.), уровень ниже среднего и низкий уровень не зафиксирован;

– экспериментальная группа: уровень выше среднего – 80 % обучающихся (8 чел.), средний уровень – 20 % обучающихся (2 чел.), уровень ниже среднего и низкий уровень не зафиксирован.

Результаты сравнительного анализа II блока отражены в Приложении В (таб. 16, 17) и на гистограмме (рис. 19).

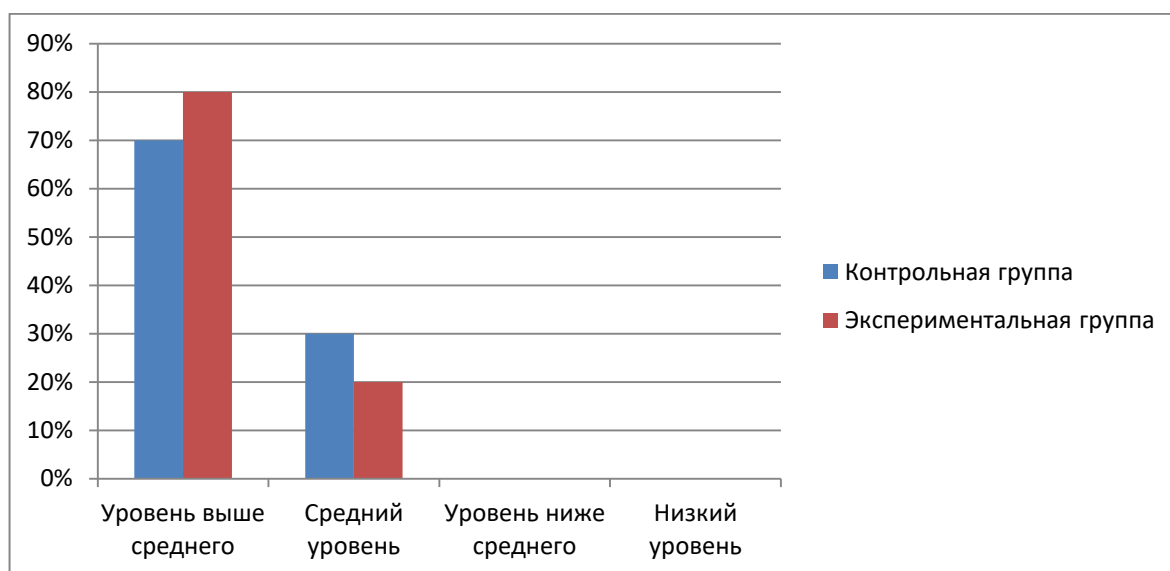


Рисунок 19 – Сравнение уровней сформированности фонетической стороны речи (%)

При выполнении заданий 1 раздела II блока, целью которых являлось изучение произношения свистящих звуков, обучающиеся продемонстрировали следующие результаты:

– при выполнении 1 задания на выявление нарушений произношения звука [с]:

контрольная группа

- нормативное произношение звука – 80 % обучающихся (8 чел);
- звук доступен правильному произношению, но в спонтанной речи подвергается искажениям или заменам (т.е. недостаточно автоматизирован) – 20 % обучающихся (2 чел);
- звук искажается или заменяется только в одной позиции слова (в начале, в конце или в середине) – 0;
- звук искажается или заменяется во всех позициях слова – 0;

экспериментальная группа

- нормативное произношение звука – 80 % обучающихся (8 чел);
- звук доступен правильному произношению, но в спонтанной речи подвергается искажениям или заменам (т.е. недостаточно автоматизирован) – 20 % обучающихся (2 чел);
- звук искажается или заменяется только в одной позиции слова (в начале, в конце или в середине) – 0;
- звук искажается или заменяется во всех позициях слова – 0;

– при выполнении 2 задания на выявление нарушений произношения

звука [с']:

контрольная группа

- нормативное произношение звука – 80 % обучающихся (8 чел);
- звук доступен правильному произношению, но в спонтанной речи подвергается искажениям или заменам (т.е. недостаточно автоматизирован) – 0;
- звук искажается или заменяется только в одной позиции слова (в начале, в конце или в середине) – 0;
- звук искажается или заменяется во всех позициях слова – 20 % обучающихся (2 чел);

экспериментальная группа

- нормативное произношение звука – 70 % обучающихся (7 чел);



- звук доступен правильному произношению, но в спонтанной речи подвергается искажениям или заменам (т.е. недостаточно автоматизирован) – 20 % обучающихся (2 чел);
- звук искажается или заменяется только в одной позиции слова (в начале, в конце или в середине) – 0;
- звук искажается или заменяется во всех позициях слова – 10 % обучающихся (1 чел);

– при выполнении 3 задания на выявление нарушений произношения

звука [з]:

контрольная группа

- нормативное произношение звука – 80 % обучающихся (8 чел);
- звук доступен правильному произношению, но в спонтанной речи подвергается искажениям или заменам (т.е. недостаточно автоматизирован) – 20 % обучающихся (2 чел);
- звук искажается или заменяется только в одной позиции слова (в начале, в конце или в середине) – 0;
- звук искажается или заменяется во всех позициях слова – 0;

экспериментальная группа

- нормативное произношение звука – 70 % обучающихся (7 чел);
- звук доступен правильному произношению, но в спонтанной речи подвергается искажениям или заменам (т.е. недостаточно автоматизирован) – 30 % обучающихся (3 чел);
- звук искажается или заменяется только в одной позиции слова (в начале, в конце или в середине) – 0;
- звук искажается или заменяется во всех позициях слова – 0;

– при выполнении 4 задания на выявление нарушений произношения

звука [з']:

контрольная группа

- нормативное произношение звука – 80 % обучающихся (8 чел);

- звук доступен правильному произношению, но в спонтанной речи подвергается искажениям или заменам (т.е. недостаточно автоматизирован) – 0;
- звук искажается или заменяется только в одной позиции слова (в начале, в конце или в середине) – 0;
- звук искажается или заменяется во всех позициях слова – 20 % обучающихся (2 чел);

экспериментальная группа

- нормативное произношение звука – 60 % обучающихся (6 чел);
- звук доступен правильному произношению, но в спонтанной речи подвергается искажениям или заменам (т.е. недостаточно автоматизирован) – 30 % обучающихся (3 чел);
- звук искажается или заменяется только в одной позиции слова (в начале, в конце или в середине) – 0;
- звук искажается или заменяется во всех позициях слова – 10 % обучающихся (1 чел);

– при выполнении 5 задания на выявление нарушений произношения звука [ц]:

контрольная группа

- нормативное произношение звука – 60 % обучающихся (6 чел);
- звук доступен правильному произношению, но в спонтанной речи подвергается искажениям или заменам (т.е. недостаточно автоматизирован) – 20 % обучающихся (2 чел);
- звук искажается или заменяется только в одной позиции слова (в начале, в конце или в середине) – 0;
- звук искажается или заменяется во всех позициях слова – 20 % обучающихся (2 чел);

экспериментальная группа

- нормативное произношение звука – 70 % обучающихся (7 чел);

- звук доступен правильному произношению, но в спонтанной речи подвергается искажениям или заменам (т.е. недостаточно автоматизирован) – 20 % обучающихся (2 чел);
- звук искажается или заменяется только в одной позиции слова (в начале, в конце или в середине) – 0;
- звук искажается или заменяется во всех позициях слова – 10 % обучающихся (1 чел).

Таким образом, в результате проведенного сравнительного анализа результатов двух групп выявлено, что обучающиеся экспериментальной группы более успешно справлялись с предложенными заданиями, следовательно, уровень сформированности произношения свистящих звуков у обучающихся экспериментальной группы выше, чем у обучающихся контрольной группы:

– контрольная группа: уровень выше среднего – 80 % обучающихся (8 чел.), уровень ниже среднего – 20 % обучающихся (2 чел.), средний уровень и низкий уровень не зафиксирован;

– экспериментальная группа: уровень выше среднего – 80 % обучающихся (8 чел.), средний уровень – 10 % обучающихся (1 чел.), уровень ниже среднего – 10 % обучающихся (1 чел.), низкий уровень не зафиксирован.

Результаты сравнительного анализа 1 раздела II блока отражены в Приложении В (таб. 16, 17) и на гистограмме (рис. 20).

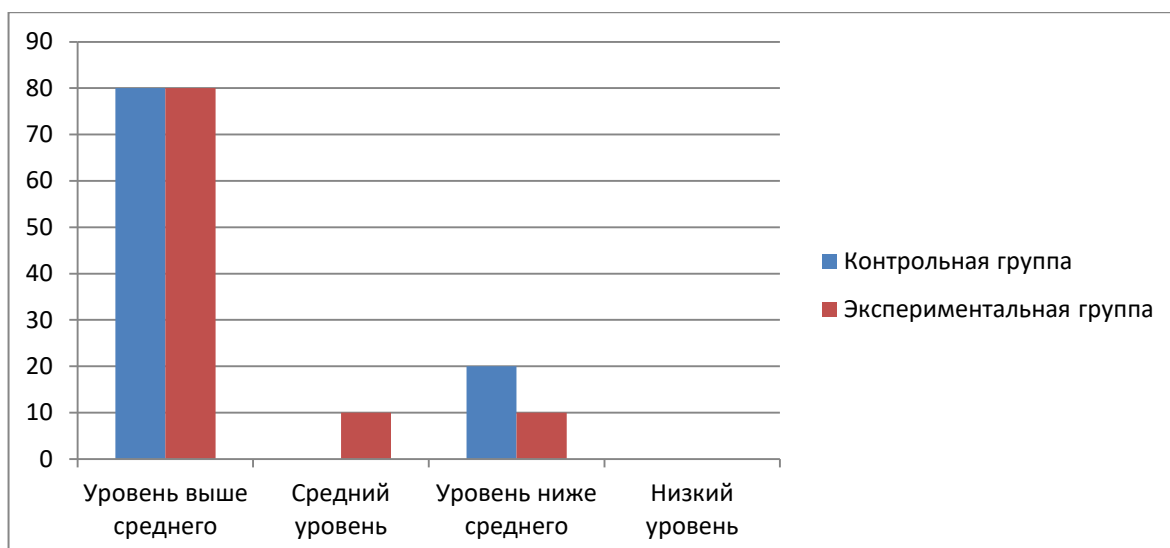


Рисунок 20 – Сравнение уровней сформированности произношения свистящих звуков (%)

При выполнении заданий 2 раздела II блока, целью которых являлось изучение произношения шипящих звуков, обучающиеся продемонстрировали следующие результаты:

– при выполнении 1 задания на выявление нарушений произношения звука [ш]:

контрольная группа

- нормативное произношение звука – 80 % обучающихся (8 чел);
- звук доступен правильному произношению, но в спонтанной речи подвергается искажениям или заменам (т.е. недостаточно автоматизирован) – 10 % обучающихся (1 чел);
- звук искажается или заменяется только в одной позиции слова (в начале, в конце или в середине) – 0;
- звук искажается или заменяется во всех позициях слова – 10 % обучающихся (1 чел.);

экспериментальная группа

- нормативное произношение звука – 80 % обучающихся (8 чел);

- звук доступен правильному произношению, но в спонтанной речи подвергается искажениям или заменам (т.е. недостаточно автоматизирован) – 20 % обучающихся (2 чел);
  - звук искажается или заменяется только в одной позиции слова (в начале, в конце или в середине) – 0;
  - звук искажается или заменяется во всех позициях слова – 0;
- при выполнении 2 задания на выявление нарушений произношения

звука [ж]:

контрольная группа

- нормативное произношение звука – 70 % обучающихся (7 чел);
- звук доступен правильному произношению, но в спонтанной речи подвергается искажениям или заменам (т.е. недостаточно автоматизирован) – 20 % обучающихся (2 чел);
- звук искажается или заменяется только в одной позиции слова (в начале, в конце или в середине) – 0;
- звук искажается или заменяется во всех позициях слова – 10 % обучающихся (1 чел.);

экспериментальная группа

- нормативное произношение звука – 70 % обучающихся (7 чел);
  - звук доступен правильному произношению, но в спонтанной речи подвергается искажениям или заменам (т.е. недостаточно автоматизирован) – 30 % обучающихся (3 чел);
  - звук искажается или заменяется только в одной позиции слова (в начале, в конце или в середине) – 0;
  - звук искажается или заменяется во всех позициях слова – 0;
- при выполнении 3 задания на выявление нарушений произношения

звука [ч]:

контрольная группа

- нормативное произношение звука – 80 % обучающихся (8 чел);

- звук доступен правильному произношению, но в спонтанной речи подвергается искажениям или заменам (т.е. недостаточно автоматизирован) – 10 % обучающихся (1 чел);
- звук искажается или заменяется только в одной позиции слова (в начале, в конце или в середине) – 0;
- звук искажается или заменяется во всех позициях слова – 10 % обучающихся (1 чел.);

экспериментальная группа

- нормативное произношение звука – 70 % обучающихся (7 чел);
- звук доступен правильному произношению, но в спонтанной речи подвергается искажениям или заменам (т.е. недостаточно автоматизирован) – 30 % обучающихся (3 чел);
- звук искажается или заменяется только в одной позиции слова (в начале, в конце или в середине) – 0;
- звук искажается или заменяется во всех позициях слова – 0;

– при выполнении 4 задания на выявление нарушений произношения звука [щ]:

контрольная группа:

- нормативное произношение звука – 80 % обучающихся (8 чел);
- звук доступен правильному произношению, но в спонтанной речи подвергается искажениям или заменам (т.е. недостаточно автоматизирован) – 10 % обучающихся (1 чел);
- звук искажается или заменяется только в одной позиции слова (в начале, в конце или в середине) – 0;
- звук искажается или заменяется во всех позициях слова – 10 % обучающихся (1 чел.);

экспериментальная группа

- нормативное произношение звука – 70 % обучающихся (7 чел);

- звук доступен правильному произношению, но в спонтанной речи подвергается искажениям или заменам (т.е. недостаточно автоматизирован) – 30 % обучающихся (3 чел);
- звук искажается или заменяется только в одной позиции слова (в начале, в конце или в середине) – 0;
- звук искажается или заменяется во всех позициях слова – 0;

Таким образом, в результате проведенного сравнительного анализа результатов двух групп выявлено, что обучающиеся экспериментальной группы более успешно справлялись с предложенными заданиями, следовательно, уровень сформированности произношения шипящих звуков у обучающихся экспериментальной группы выше, чем у обучающихся контрольной группы:

– контрольная группа: уровень выше среднего – 70 % обучающихся (7 чел.), средний уровень – 10 % обучающихся (1 чел.), уровень ниже среднего – 20 % обучающихся (2 чел.), низкий уровень не зафиксирован;

– экспериментальная группа: уровень выше среднего – 70 % обучающихся (7 чел.), средний уровень – 30 % обучающихся (3 чел.), уровень ниже среднего и низкий уровень не зафиксирован.

Результаты сравнительного анализа 2 раздела II блока отражены в Приложении В (таб. 16, 17) и на гистограмме (рис. 21).

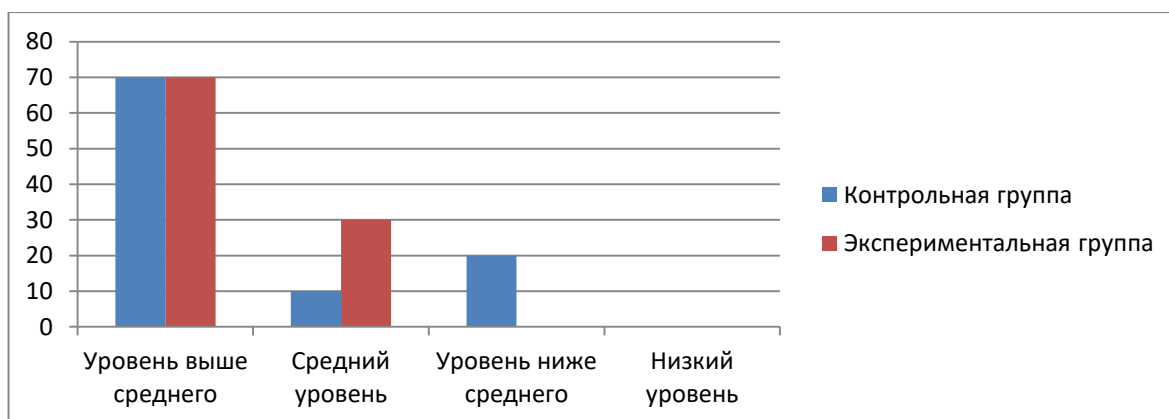


Рисунок 21 – Сравнение уровней сформированности произношения шипящих звуков (%)

При выполнении заданий 3 раздела II блока, целью которых являлось изучение произношения сонорных звуков, обучающиеся продемонстрировали следующие результаты:

– при выполнении 1 задания на выявление нарушений произношения звука [л]:

контрольная группа

- нормативное произношение звука – 30 % обучающихся (3 чел);
- звук доступен правильному произношению, но в спонтанной речи подвергается искажениям или заменам (т.е. недостаточно автоматизирован) – 50 % обучающихся (5 чел);
- звук искажается или заменяется только в одной позиции слова (в начале, в конце или в середине) – 0;
- звук искажается или заменяется во всех позициях слова – 20 % обучающихся (2 чел.);

экспериментальная группа

- нормативное произношение звука – 10 % обучающихся (1 чел);
- звук доступен правильному произношению, но в спонтанной речи подвергается искажениям или заменам (т.е. недостаточно автоматизирован) – 90 % обучающихся (9 чел);
- звук искажается или заменяется только в одной позиции слова (в начале, в конце или в середине) – 0;
- звук искажается или заменяется во всех позициях слова – 0;

– при выполнении 2 задания на выявление нарушений произношения звука [л']:

контрольная группа

- нормативное произношение звука – 80 % обучающихся (8 чел);
- звук доступен правильному произношению, но в спонтанной речи подвергается искажениям или заменам (т.е. недостаточно автоматизирован) – 20 % обучающихся (2 чел);



- звук искажается или заменяется только в одной позиции слова (в начале, в конце или в середине) – 0;
- звук искажается или заменяется во всех позициях слова – 20 % обучающихся (2 чел);

экспериментальная группа

- нормативное произношение звука – 80 % обучающихся (8 чел);
- звук доступен правильному произношению, но в спонтанной речи подвергается искажениям или заменам (т.е. недостаточно автоматизирован) – 20 % обучающихся (2 чел);
- звук искажается или заменяется только в одной позиции слова (в начале, в конце или в середине) – 0;
- звук искажается или заменяется во всех позициях слова – 0;

– при выполнении 3 задания на выявление нарушений произношения звука [p]:

контрольная группа

- нормативное произношение звука – 20 % обучающихся (2 чел);
- звук доступен правильному произношению, но в спонтанной речи подвергается искажениям или заменам (т.е. недостаточно автоматизирован) – 10 % обучающихся (1 чел);
- звук искажается или заменяется только в одной позиции слова (в начале, в конце или в середине) – 0;

- звук искажается или заменяется во всех позициях слова – 70 % обучающихся (7 чел);

экспериментальная группа

- нормативное произношение звука – 40 % обучающихся (4 чел);
- звук доступен правильному произношению, но в спонтанной речи подвергается искажениям или заменам (т.е. недостаточно автоматизирован) – 50 % обучающихся (5 чел);

- звук искажается или заменяется только в одной позиции слова (в начале, в конце или в середине) – 0;
  - звук искажается или заменяется во всех позициях слова – 10 % обучающихся (1 чел.);
- при выполнении 4 задания на выявление нарушений произношения звука [p']:

контрольная группа

- нормативное произношение звука – 20 % обучающихся (2 чел);
- звук доступен правильному произношению, но в спонтанной речи подвергается искажениям или заменам (т.е. недостаточно автоматизирован) – 0;
- звук искажается или заменяется только в одной позиции слова (в начале, в конце или в середине) – 0;
- звук искажается или заменяется во всех позициях слова – 80 % обучающихся (8 чел);

экспериментальная группа

- нормативное произношение звука – 40 % обучающихся (4 чел);
- звук доступен правильному произношению, но в спонтанной речи подвергается искажениям или заменам (т.е. недостаточно автоматизирован) – 0;
- звук искажается или заменяется только в одной позиции слова (в начале, в конце или в середине) – 0;
- звук искажается или заменяется во всех позициях слова – 60% обучающихся (6 чел).

Таким образом, в результате проведенного сравнительного анализа результатов двух групп выявлено, что обучающиеся экспериментальной группы более успешно справлялись с предложенными заданиями, следовательно, уровень сформированности произношения сонорных звуков у обучающихся экспериментальной группы выше, чем у обучающихся

контрольной группы:

– контрольная группа: уровень выше среднего – 10 % обучающихся (1 чел.), средний уровень – 20 % обучающихся (2 чел.), уровень ниже среднего – 60 % обучающихся (6 чел.), низкий уровень – 10 % обучающихся (1 чел.);

– экспериментальная группа: уровень выше среднего – 40 % обучающихся (4 чел.), средний уровень – 40 % обучающихся (4 чел.), уровень ниже среднего – 20 % обучающихся (2 чел.), низкий уровень не зафиксирован.

Результаты сравнительного анализа 3 раздела II блока отражены в Приложении В (таб. 16, 17) и на гистограмме (рис. 22).

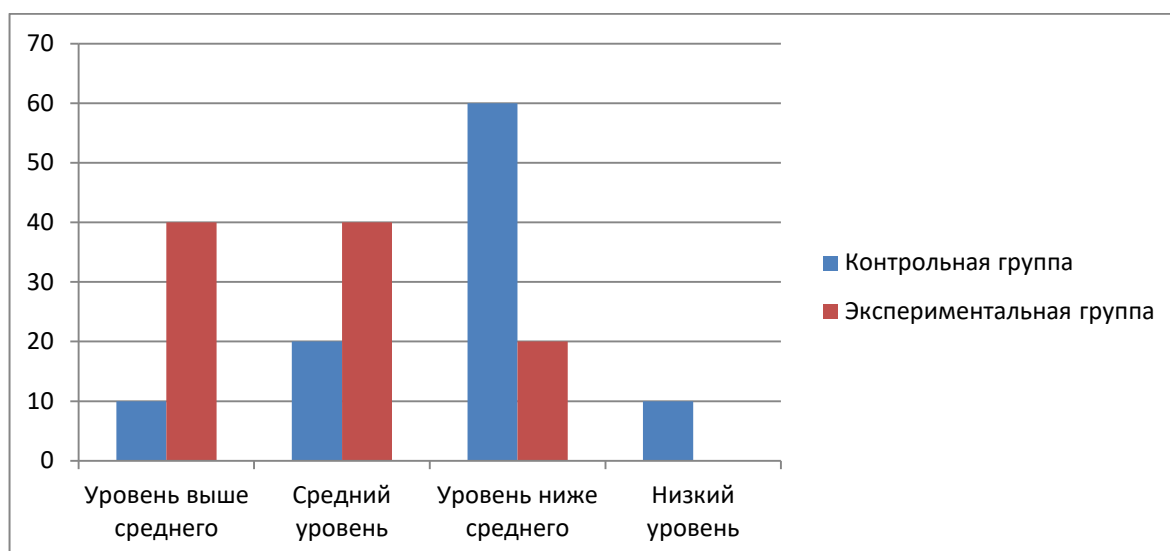


Рисунок 22 – Сравнение уровней сформированности произношения сонорных звуков (%)

При выполнении заданий 4 раздела II блока, целью которых являлось изучение произношения заднеязычных звуков, обучающиеся продемонстрировали следующие результаты:

– при выполнении 1 задания на выявление нарушений произношения звука [к]:

контрольная группа

- нормативное произношение звука – 90 % обучающихся (9 чел);

- звук доступен правильному произношению, но в спонтанной речи подвергается искажениям или заменам (т.е. недостаточно автоматизирован) – 10 % обучающихся (1 чел);
- звук искажается или заменяется только в одной позиции слова (в начале, в конце или в середине) – 0;
- звук искажается или заменяется во всех позициях слова – 0;

экспериментальная группа

- нормативное произношение звука – 100 % обучающихся (10 чел);
- звук доступен правильному произношению, но в спонтанной речи подвергается искажениям или заменам (т.е. недостаточно автоматизирован) – 0;
- звук искажается или заменяется только в одной позиции слова (в начале, в конце или в середине) – 0;
- звук искажается или заменяется во всех позициях слова – 0;

– при выполнении 2 задания на выявление нарушений произношения

звука [к']:

контрольная группа

- нормативное произношение звука – 90 % обучающихся (9 чел);
- звук доступен правильному произношению, но в спонтанной речи подвергается искажениям или заменам (т.е. недостаточно автоматизирован) – 0;
- звук искажается или заменяется только в одной позиции слова (в начале, в конце или в середине) – 0;
- звук искажается или заменяется во всех позициях слова – 10 % обучающихся (1 чел.);

экспериментальная группа

- нормативное произношение звука – 100 % обучающихся (10 чел);

- звук доступен правильному произношению, но в спонтанной речи подвергается искажениям или заменам (т.е. недостаточно автоматизирован) – 0;
  - звук искажается или заменяется только в одной позиции слова (в начале, в конце или в середине) – 0;
  - звук искажается или заменяется во всех позициях слова – 0;
- при выполнении 3 задания на выявление нарушений произношения

звука [г]:

контрольная группа

- нормативное произношение звука – 90 % обучающихся (9 чел);
- звук доступен правильному произношению, но в спонтанной речи подвергается искажениям или заменам (т.е. недостаточно автоматизирован) – 0;
- звук искажается или заменяется только в одной позиции слова (в начале, в конце или в середине) – 0;
- звук искажается или заменяется во всех позициях слова – 10 % обучающихся (1 чел.);

экспериментальная группа

- нормативное произношение звука – 100 % обучающихся (10 чел);
  - звук доступен правильному произношению, но в спонтанной речи подвергается искажениям или заменам (т.е. недостаточно автоматизирован) – 0;
  - звук искажается или заменяется только в одной позиции слова (в начале, в конце или в середине) – 0;
  - звук искажается или заменяется во всех позициях слова – 0;
- при выполнении 4 задания на выявление нарушений произношения

звука [г']:

контрольная группа

- нормативное произношение звука – 90 % обучающихся (9 чел);

- звук доступен правильному произношению, но в спонтанной речи подвергается искажениям или заменам (т.е. недостаточно автоматизирован) – 0;
- звук искажается или заменяется только в одной позиции слова (в начале, в конце или в середине) – 0;
- звук искажается или заменяется во всех позициях слова – 10 % обучающихся (1 чел.);

экспериментальная группа

- нормативное произношение звука – 100 % обучающихся (10 чел);
- звук доступен правильному произношению, но в спонтанной речи подвергается искажениям или заменам (т.е. недостаточно автоматизирован) – 0;
- звук искажается или заменяется только в одной позиции слова (в начале, в конце или в середине) – 0;
- звук искажается или заменяется во всех позициях слова – 0;

– при выполнении 5 задания на выявление нарушений произношения

звука [x]:

контрольная группа

- нормативное произношение звука – 100 % обучающихся (10 чел);
- звук доступен правильному произношению, но в спонтанной речи подвергается искажениям или заменам (т.е. недостаточно автоматизирован) – 0;
- звук искажается или заменяется только в одной позиции слова (в начале, в конце или в середине) – 0;
- звук искажается или заменяется во всех позициях слова – 0;

экспериментальная группа

- нормативное произношение звука – 100 % обучающихся (10 чел);

- звук доступен правильному произношению, но в спонтанной речи подвергается искажениям или заменам (т.е. недостаточно автоматизирован) – 0;
  - звук искажается или заменяется только в одной позиции слова (в начале, в конце или в середине) – 0;
  - звук искажается или заменяется во всех позициях слова – 0;
- при выполнении 6 задания на выявление нарушений произношения

звука [x']:

контрольная группа

- нормативное произношение звука – 100 % обучающихся (10 чел);
- звук доступен правильному произношению, но в спонтанной речи подвергается искажениям или заменам (т.е. недостаточно автоматизирован) – 0;
- звук искажается или заменяется только в одной позиции слова (в начале, в конце или в середине) – 0;
- звук искажается или заменяется во всех позициях слова – 0;

экспериментальная группа

- нормативное произношение звука – 100 % обучающихся (10 чел);
- звук доступен правильному произношению, но в спонтанной речи подвергается искажениям или заменам (т.е. недостаточно автоматизирован) – 0;
- звук искажается или заменяется только в одной позиции слова (в начале, в конце или в середине) – 0;
- звук искажается или заменяется во всех позициях слова – 0.

Таким образом, в результате проведенного сравнительного анализа результатов двух групп выявлено, что обучающиеся экспериментальной группы более успешно справлялись с предложенными заданиями, следовательно, уровень сформированности произношения заднеязычных звуков у обучающихся экспериментальной группы выше, чем у обучающихся

контрольной группы:

– контрольная группа: уровень выше среднего – 90 % обучающихся (9 чел.), средний уровень – 10 % обучающихся (1 чел.), уровень ниже среднего и низкий уровень не зафиксирован.

– экспериментальная группа: уровень выше среднего – 100 % обучающихся (10 чел.), средний уровень, уровень ниже среднего и низкий уровень не зафиксирован.

Результаты сравнительного анализа 4 раздела II блока отражены в Приложении В (таб. 16, 17) и на гистограмме (рис. 23).

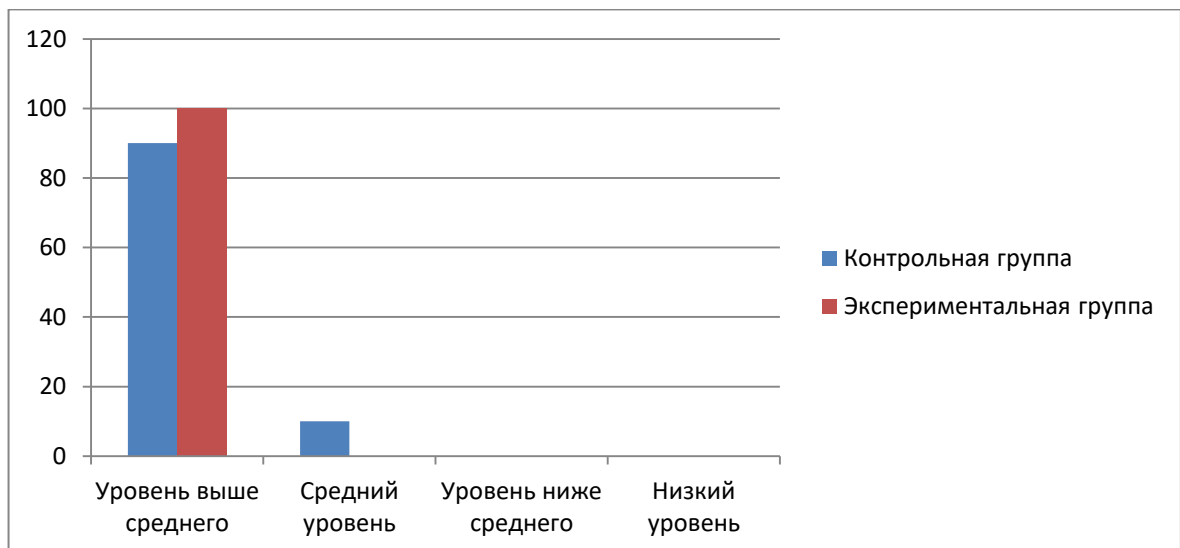


Рисунок 23 – Сравнение уровней сформированности произношения заднеязычных звуков (%)

Таким образом, можно отметить, что у обучающихся экспериментальной группы при выполнении II блока заданий количественные и качественные показатели выше, чем у детей контрольной группы.

Сравнительный анализ результатов III блока диагностических заданий, направленных на исследование состояния сформированности фонематического восприятия выявил следующие уровни успешности двух групп:



– контрольная группа: уровень выше среднего – 10 % обучающихся (1 чел.), средний уровень – 20 % обучающихся (2 чел.), уровень ниже среднего – 40 % обучающихся (4 чел.), низкий уровень – 30 % обучающихся (3 чел.);

– экспериментальная группа: уровень выше среднего – 20 % обучающихся (2 чел.), средний уровень – 30 % обучающихся (3 чел.), уровень ниже среднего – 40 % обучающихся (4 чел.), низкий уровень – 10 % обучающихся (1 чел.).

Результаты сравнительного анализа III блока отражены в Приложении В (таб. 18, 19) и на гистограмме (рис. 24).

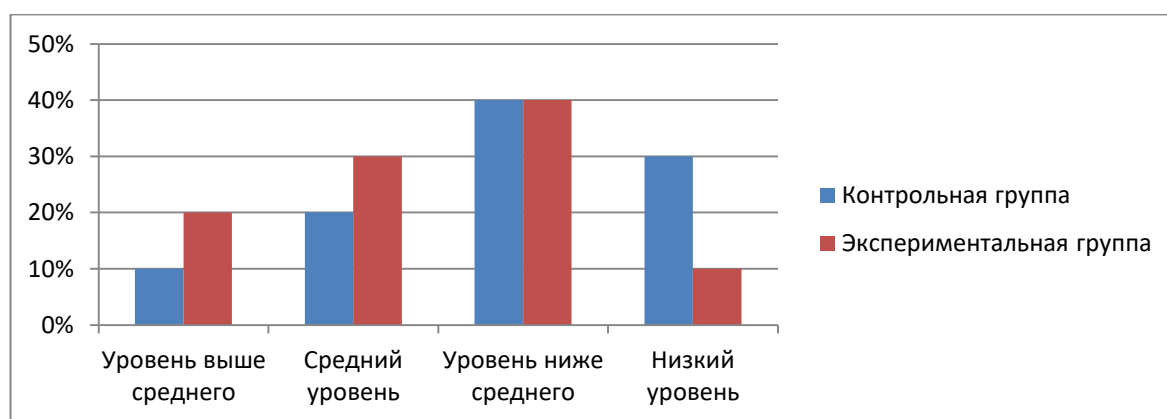


Рисунок 24 – Сравнение уровней сформированности фонематического восприятия (%)

При выполнении заданий 1 раздела III блока, целью которых являлось изучение состояния функций фонематического слуха, обучающиеся продемонстрировали следующие результаты:

– при выполнении 1 задания на выявление способности различения звонких и глухих звуков:

контрольная группа

- правильное повторение – 10 % обучающихся (1 чел.);
- переспрос – 40 % обучающихся (4 чел.);
- уподобление слогов внутри пробы – 20 % обучающихся (2 чел.);

- искажение слогов (не обусловленное дефектами звукопроизношения) – 30 % обучающихся (3 чел.);

экспериментальная группа

- правильное повторение – 30% обучающихся (3 чел.);
- переспрос – 20 % обучающихся (2 чел.);
- уподобление слогов внутри пробы – 20 % обучающихся (2 чел.);
- искажение слогов (не обусловленное дефектами звукопроизношения) – 30 обучающихся (3 чел.);

– при выполнении 2 задания на выявление способности различения

шипящих и свистящих звуков:

контрольная группа

- правильное повторение – 0;
- переспрос – 40 % обучающихся (4 чел.);
- уподобление слогов внутри пробы – 30 % обучающихся (3 чел.);
- искажение слогов (не обусловленное дефектами звукопроизношения) – 30 % обучающихся (3 чел.);

экспериментальная группа

- правильное повторение – 20% обучающихся (2 чел.);
- переспрос – 30 % обучающихся (3 чел.);
- уподобление слогов внутри пробы – 40 % обучающихся (4 чел.);
- искажение слогов (не обусловленное дефектами звукопроизношения) – 10 обучающихся (1 чел.);

– при выполнении 3 задания на выявление способности различения

звуков [р] и [л]:

контрольная группа

- правильное повторение – 0;
- переспрос – 30 % обучающихся (3 чел.);
- уподобление слогов внутри пробы – 50 % обучающихся (5 чел.);

- искажение слогов (не обусловленное дефектами звукопроизношения) – 20 % обучающихся (2 чел.);
- экспериментальная группа
- правильное повторение – 10 % обучающихся (1 чел.);
- переспрос – 40 % обучающихся (4 чел.);
- уподобление слогов внутри пробы – 40 % обучающихся (4 чел.);
- искажение слогов (не обусловленное дефектами звукопроизношения) – 10 обучающихся (1 чел.);

– при выполнении 4 задания на выявление способности выделять звук в

названии картинок:

контрольная группа

- правильный ответ – 40 % обучающихся (4 чел.);
- самокоррекция – 30 % обучающихся (3 чел.);
- правильный ответ после стимулирующей помощи («неверно, подумай еще») – 20 % обучающихся (2 чел.);
- неправильный ответ после стимулирующей помощи – 10 % обучающихся (1 чел.);

экспериментальная группа

- правильный ответ – 60 % обучающихся (6 чел.);
- самокоррекция – 20 % обучающихся (2 чел.);
- правильный ответ после стимулирующей помощи («неверно, подумай еще») – 20 % обучающихся (2 чел.);
- неправильный ответ после стимулирующей помощи – 0.

Таким образом, в результате проведенного сравнительного анализа результатов двух групп выявлено, что обучающиеся экспериментальной группы более успешно справлялись с предложенными заданиями, следовательно, уровень сформированности фонематического слуха у обучающихся экспериментальной группы выше, чем у обучающихся контрольной группы:

– контрольная группа: уровень выше среднего – 10 % обучающихся (1 чел.), средний уровень – 20 % обучающихся (2 чел.), уровень ниже среднего – 40 % обучающихся (4 чел.), низкий уровень – 30 % обучающихся (3 чел.);

– экспериментальная группа: уровень выше среднего – 20 % обучающихся (2 чел.), средний уровень – 20 % обучающихся (2 чел.), уровень ниже среднего – 40 % обучающихся (4 чел.), низкий – 20 % обучающихся (2 чел.).

Результаты сравнительного анализа 1 раздела III блока отражены в Приложении В (таб. 18, 19) и на гистограмме (рис. 25).

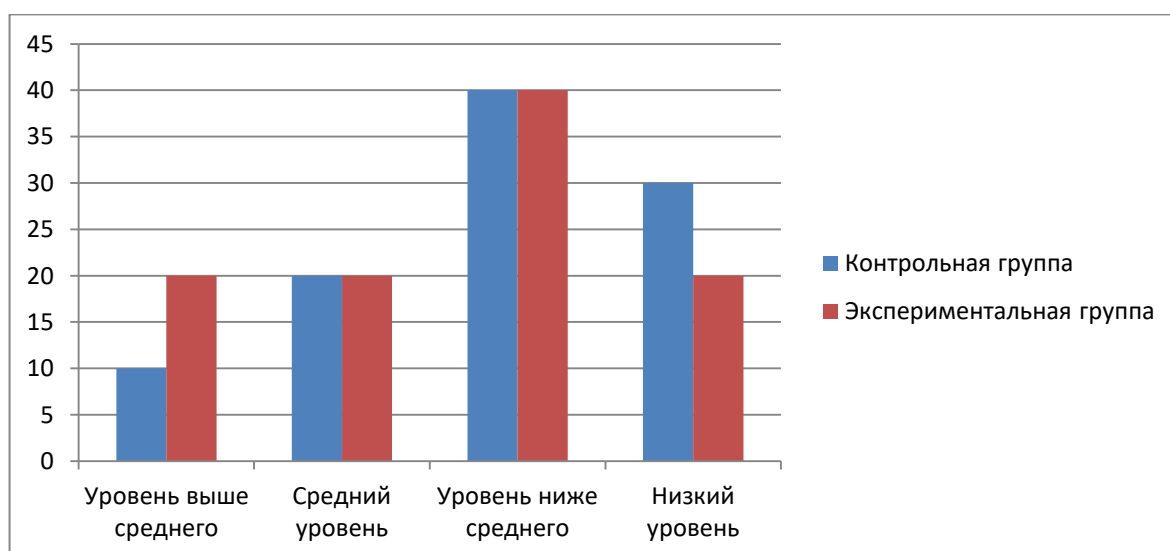


Рисунок 25 – Сравнение уровней сформированности фонематического слуха (%)

При выполнении заданий 2 раздела III блока, целью которых являлось изучение навыков фонематического анализа слов, обучающиеся продемонстрировали следующие результаты:

– при выполнении 1 задания на определение начального звука в слове:  
контрольная группа

- правильный ответ – 70 % обучающихся (7 чел.);
- самокоррекция – 20 % обучающихся (2 чел.);

- правильный ответ после стимулирующей помощи («неверно, подумай еще») – 10 % обучающихся (1 чел.);
  - неправильный ответ после стимулирующей помощи – 0;
- экспериментальная группа
- правильный ответ – 80 % обучающихся (8 чел.);
  - самокоррекция – 20 % обучающихся (2 чел.);
  - правильный ответ после стимулирующей помощи («неверно, подумай еще») – 0;
  - неправильный ответ после стимулирующей помощи – 0;
- при выполнении 2 задания на определение конечного звука в слове:
- контрольная группа
- правильный ответ – 60 % обучающихся (6 чел.);
  - самокоррекция – 20 % обучающихся (2 чел.);
  - правильный ответ после стимулирующей помощи («неверно, подумай еще») – 20 % обучающихся (2 чел.);
  - неправильный ответ после стимулирующей помощи – 0;
- экспериментальная группа
- правильный ответ – 70 % обучающихся (7 чел.);
  - самокоррекция – 20 % обучающихся (2 чел.);
  - правильный ответ после стимулирующей помощи («неверно, подумай еще») – 10 % обучающихся (1 чел.);
  - неправильный ответ после стимулирующей помощи – 0;
- при выполнении 3 задания на определение места звука в слове  
(начало, середина, конец):
- контрольная группа
- правильный ответ – 40 % обучающихся (4 чел.);
  - самокоррекция – 20 % обучающихся (2 чел.);
  - правильный ответ после стимулирующей помощи («неверно, подумай еще») – 30 % обучающихся (3 чел.);

- неправильный ответ после стимулирующей помощи – 10 % обучающихся (1 чел.);  
экспериментальная группа
- правильный ответ – 60 % обучающихся (6 чел.);
- самокоррекция – 20 % обучающихся (2 чел.);
- правильный ответ после стимулирующей помощи («неверно, подумай еще») – 20 % обучающихся (2 чел.);
- неправильный ответ после стимулирующей помощи – 0;  
– при выполнении 4 задания (звуковой анализ односложного слова)  
контрольная группа
- правильный ответ – 50 % обучающихся (5 чел.);
- самокоррекция – 30 % обучающихся (3 чел.);
- правильный ответ после стимулирующей помощи («неверно, подумай еще») – 20 % обучающихся (2 чел.);
- неправильный ответ после стимулирующей помощи – 0;  
экспериментальная группа
- правильный ответ – 70 % обучающихся (7 чел.);
- самокоррекция – 20 % обучающихся (2 чел.);
- правильный ответ после стимулирующей помощи («неверно, подумай еще») – 10 % обучающихся (1 чел.);
- неправильный ответ после стимулирующей помощи – 0;  
– при выполнении 5 задания (звуковой анализ двусложного слова)  
контрольная группа
- правильный ответ – 40 % обучающихся (4 чел.);
- самокоррекция – 10 % обучающихся (1 чел.);
- правильный ответ после стимулирующей помощи («неверно, подумай еще») – 30 % обучающихся (3 чел.);
- неправильный ответ после стимулирующей помощи – 20 % обучающихся (2 чел.);

## экспериментальная группа

- правильный ответ – 50 % обучающихся (5 чел.);
- самокоррекция – 20 % обучающихся (2 чел.);
- правильный ответ после стимулирующей помощи («неверно, подумай еще») – 30 % обучающихся (3 чел.);
- неправильный ответ после стимулирующей помощи – 0;  
– при выполнении 6 задания (звуковой анализ трехсложного слова)

## контрольная группа

- правильный ответ – 20 % обучающихся (2 чел.);
- самокоррекция – 20 % обучающихся (2 чел.);
- правильный ответ после стимулирующей помощи («неверно, подумай еще») – 30 % обучающихся (3 чел.);
- неправильный ответ после стимулирующей помощи – 30 % обучающихся (3 чел.);

## экспериментальная группа

- правильный ответ – 40 % обучающихся (4 чел.);
- самокоррекция – 30 % обучающихся (3 чел.);
- правильный ответ после стимулирующей помощи («неверно, подумай еще») – 20 % обучающихся (2 чел.);
- неправильный ответ после стимулирующей помощи – 10 % обучающихся (1 чел.).

Таким образом, в результате проведенного сравнительного анализа результатов двух групп выявлено, что обучающиеся экспериментальной группы более успешно справлялись с предложенными заданиями, следовательно, уровень сформированности фонематического анализа слов у обучающихся экспериментальной группы выше, чем у обучающихся контрольной группы:

– контрольная группа: уровень выше среднего – 20 % обучающихся (2 чел.), средний уровень – 20 % обучающихся (2 чел.), уровень ниже среднего

– 30 % обучающихся (3 чел.), низкий уровень – 30 % обучающихся (3 чел.);

– экспериментальная группа: уровень выше среднего – 30 % обучающихся (3 чел.), средний уровень – 40 % обучающихся (4 чел.), уровень ниже среднего – 20 % обучающихся (2 чел.), низкий уровень – 10 % обучающихся (1 чел.).

Результаты сравнительного анализа 2 раздела III блока отражены в Приложении В (таб. 18, 19) и на гистограмме (рис. 26).

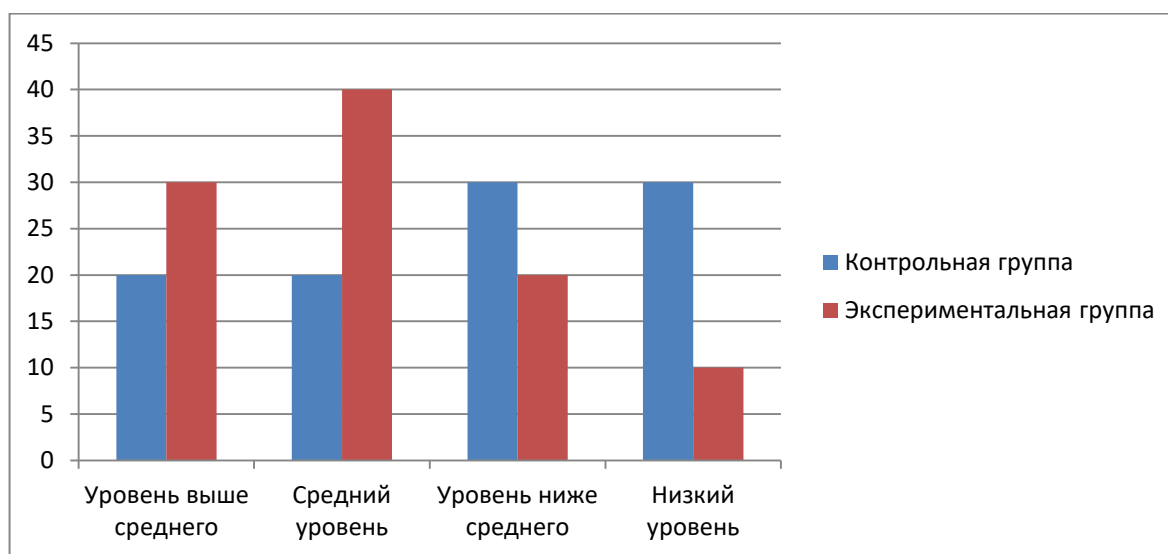


Рисунок 26 – Сравнение уровней сформированности фонематического анализа слов (%)

Сравнительный анализ результатов выполнения III блока заданий показал, что у обучающихся экспериментальной группы количественные и качественные показатели выше, чем у детей контрольной группы.

Таким образом, проведенная нами логопедическая работа по преодолению нарушений фонетико-фонематической стороны речи у второклассников с легкой умственной отсталостью показала свою эффективность, что позволяет в дальнейшем использовать на практике разработанный нами комплекс игр и упражнений.



### Выводы по III главе

После завершения логопедической работы по преодолению нарушений фонетико-фонематической стороны речи у второклассников с легкой умственной отсталостью, мы провели сравнительный анализ результатов экспериментальной и контрольной групп.

При сравнительном анализе результатов I блока заданий, направленных на исследование состояния сформированности артикуляционной моторики, нами выявлено, что у детей экспериментальной группы результаты выше, чем у детей контрольной группы:

– контрольная группа: уровень выше среднего – 20 % обучающихся (2 чел.), средний уровень – 50 % обучающихся (5 чел.), уровень ниже среднего – 30 % обучающихся (3 чел.), низкий уровень не зафиксирован;

– экспериментальная группа: уровень выше среднего – 30 % обучающихся (3 чел.), средний уровень – 60 % обучающихся (6 чел.), уровень ниже среднего – 10 % обучающихся (1 чел.), низкий уровень не зафиксирован.

Таким образом, можно отметить, что у обучающихся экспериментальной группы при выполнении I блока заданий количественные и качественные показатели выше, чем у детей контрольной группы.

Сравнительный анализ результатов II блока заданий, направленных на выявление уровня сформированности фонетической стороны речи, также показал, что у обучающихся экспериментальной группы результаты выполнения заданий лучше, чем у обучающихся контрольной группы:

– контрольная группа: уровень выше среднего – 70 % обучающихся (7 чел.), средний уровень – 30 % обучающихся (3 чел.), уровень ниже среднего и низкий уровень не зафиксирован;

– экспериментальная группа: уровень выше среднего – 80 % обучающихся (8 чел.), средний уровень – 20 % обучающихся (2 чел.), уровень ниже среднего и низкий уровень не зафиксирован.

Таким образом, в результате проведенного сравнительного анализа результатов двух групп выявлено, что дети экспериментальной группы более успешно справлялись с предложенными заданиями, следовательно, уровень сформированности фонетической стороны речи у обучающихся экспериментальной группы выше, чем у детей контрольной группы.

Сравнительный анализ результатов III блока заданий, направленных на исследование состояния сформированности фонематического восприятия выявил следующие уровни успешности двух групп:

– контрольная группа: уровень выше среднего – 10 % обучающихся (1 чел.), средний уровень – 20 % обучающихся (2 чел.), уровень ниже среднего – 40 % обучающихся (4 чел.), низкий уровень – 30 % обучающихся (3 чел.);

– экспериментальная группа: уровень выше среднего – 20 % обучающихся (2 чел.), средний уровень – 30 % обучающихся (3 чел.), уровень ниже среднего – 40 % обучающихся (4 чел.), низкий уровень – 10 % обучающихся (1 чел.).

Сравнительный анализ результатов выполнения заданий III блока показал, что дети экспериментальной группы лучше выполняли предложенные задания, что говорит о более высоком уровне развития фонематического восприятия у обучающихся данной группы.

Таким образом, проведенная нами логопедическая работа по преодолению нарушений фонетико-фонематической стороны речи у второклассников с легкой умственной отсталостью показала свою эффективность, что позволяет в дальнейшем использовать на практике разработанный нами комплекс игр и упражнений.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В настоящее время неуклонно растет число обучающихся, имеющих легкую умственную отсталость и, как следствие, системное недоразвитие речи. У данных обучающихся нарушены все компоненты речевой системы. В структуре системного недоразвития речи нарушения фонетико-фонематической стороны речи являются ведущим нарушением, которое препятствует овладению родным языком и носит стойкое проявление.

Своевременное устранение нарушений звукопроизношения и фонематического восприятия в дальнейшем благоприятно скажется на процессе школьного обучения. В связи с этим одной из актуальных задач логопедической работы с обучающимися младших классов, имеющими легкую умственную отсталость, является поэтапное преодоление нарушений фонетико-фонематической стороны речи. Благодаря диагностике и эффективной логопедической работе по устранению недостатков звукопроизношения и фонематического восприятия, эти нарушения у обучающихся можно скорректировать.

Представленное исследование было направлено на теоретическое обоснование, разработку и апробацию содержания логопедической работы по преодолению нарушений фонетическо-фонематической стороны речи у второклассников с легкой умственной отсталостью.

В результате проведенного анализа психолого-педагогической и методической литературы по теме исследования нами был составлен комплекс диагностических заданий и проведен констатирующий эксперимент. В эксперименте приняли участие 20 обучающихся 2 класса с легкой умственной отсталостью.

По итогам констатирующего эксперимента был произведен качественный и количественный анализ его результатов. Полученные экспериментальным путем данные о сформированности фонетико-

фонематической стороны речи у обучающихся 2 класса с легкой умственной отсталостью свидетельствовали о наличии следующих нарушений:

– трудности принятия и удержания артикуляционных поз; при выполнении статических артикуляционных упражнений наблюдался тремор и девиация; упражнения выполнялись в замедленном темпе, с напряжением, с недостаточным качеством движений;

– парасигматизм свистящих и шипящих звуков; боковой шипящий и свистящий сигматизм; межзубный сигматизм и ламбдацизм; велярный ротацизм; непостоянство искажений, замен, пропусков звуков, в зависимости от места в слове, стечения согласных и слогового ударения;

– пропуски и замены звуков при воспроизведении слоговых цепочек; нарушения в дифференциации звуков; трудности в определении заданного звука в словах; ошибки в определении первого и последнего звука в слове, места звука в слове; затруднения при выполнении заданий на определение количества звуков в слове.

После проведения констатирующего эксперимента и анализа его результатов обучающиеся, участвовавшие в данном эксперименте, были поделены на две группы равнозначные по количеству обучающихся, и по уровню сформированности фонетико-фонематической стороны речи. Первая группа обучающихся выступала в дальнейшем как контрольная, вторая группа – экспериментальная. С обучающимися экспериментальной группы проводилась логопедическая работа по преодолению фонетико-фонематических нарушений средствами коррекционно-развивающих игр и упражнений.

Логопедическая работа по преодолению нарушений фонетико-фонематической стороны речи включала два этапа: подготовительный и основной этап.

После завершения логопедической работы по преодолению фонетико-фонематических нарушений, нами был организован контрольный

эксперимент с целью выявления результатов экспериментальной и контрольной групп и их сравнительного анализа.

Сравнительный анализ результатов экспериментальной и контрольной групп показал:

– при выполнении заданий, направленных на исследование состояния сформированности артикуляционной моторики, у обучающихся экспериментальной группы количественные и качественные показатели выше, чем у обучающихся контрольной группы;

– уровни сформированности фонетической стороны речи у обучающихся экспериментальной группы выше, чем у обучающихся контрольной группы;

– при выполнении заданий, направленных на исследование состояния сформированности фонематического восприятия, обучающиеся экспериментальной группы лучше выполняли предложенные задания, что говорит о более высоком уровне развития фонематической стороны речи у обучающихся данной группы.

Таким образом, проведенная нами логопедическая работа по преодолению нарушений фонетико-фонематической стороны речи у второклассников с легкой умственной отсталостью показала свою эффективность, что позволяет в дальнейшем использовать на практике разработанное нами содержание логопедической работы.

**БИБЛИОГРАФИЯ**

1. Агаева И.Б. Формирование речи у обучающихся с умеренной интеллектуальной недостаточностью средствами альтернативной коммуникации: практико-ориентированная монография; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2017. 148 с.
2. Агаева И.Б., Уфимцева Л.П. Организационно-педагогические условия реализации Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2016. № 1 . С. 99–104.
3. Агранович З.Е. Сборник домашних заданий для преодоления недоразвития фонематической стороны речи у старших дошкольников. СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2020. 160 с.
4. Аксёнова А.К. Методика обучения русскому языку в коррекционной школе. М.: ВЛАДОС, 1999. 320 с.
5. Амасьянц Р.А. Клиника интеллектуальных нарушений: учеб. пособие. М.: Педагогическое общество России, 2004. 448 с.
6. Астапов В.М. Введение в дефектологию с основами нейро и пато-психологии. М.: Международная педагогическая академия, 1994. 216 с.
7. Балобанова В.П., Богданова Л.Г., Венедиктова Л.В. и др. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения. СПб: Детство-пресс, 2001. 240 с.
8. Бгажнокова И.М. Психология умственно отсталого школьника: учеб.-метод. пособие для студентов 1-2 курсов дефектол. фак. пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1987. 96 с.
9. Буденная Т.В. Логопедическая гимнастика: Методическое пособие. СПб.: «ДЕТСТВО ПРЕСС», 2003. 64 с.
10. Буслаева Е.Н. Развитие фонематического восприятия умственно отсталых школьников младших классов: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.03. М., 2003.

193 с.

11. Варенцова Н.С., Колесникова Е.В. Развитие фонематического слуха у дошкольников. М., 1997. 38 с.
12. Винарская Е.Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии: Периодика раннего развития. Эмоциональные предпосылки освоения языка. М.: Просвещение, 1987. 165 с.
13. Виноградова А.Д. и др. Практикум по психологии умственно отсталого ребенка. М.: Просвещение, 1985. 144 с.
14. Виноградова Е.А. Конспекты логопедических занятий: обучение грамоте детей с недоразвитием речи. Ростов н/Д: Феникс, 2021. 205 с.
15. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. М.: Просвещение, 1973. 189 с.
16. Волкова Г.А. Альбом для исследования фонетической и фонематической сторон речи дошкольника. СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2006. 144 с.
17. Волкова Л.С., Шаховская С.Н. Логопедия / Учебник для студентов дефектол. фак. педвузов. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. 680 с.
18. Волосовец Т.В. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению. М.: Академия, 2000. 200 с.
19. Воронова Т.В. Формирование фонетико-фонематических предпосылок к овладению письменной речью // *Логопедия*. 2016. № 3 (13). С. 25–27. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_27657925\\_31534249.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_27657925_31534249.pdf) (дата обращения: 23.04.2020).
20. Выготский Л.С. Основы дефектологии. СПб.: Лань, 2003. 654 с.
21. Гаврилушкина О.П., Соколова Н.Д. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников. М.: Просвещение, 1985. 72 с.
22. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. СПб.: Изд. РГПУ, 2008. 472 с.
23. Грибова О.Е. Технология организации логопедического обследования: Методическое пособие. М.: Айрис-пресс, 2005. 96 с.

24. Денисова В.А., Мамедова Л.В. Особенности психического развития детей с нарушением интеллекта // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации. Материалы всероссийской научно-практической конференции (заочной) с международным участием. ответственный редактор А.Ю. Нагорнова. 2016. С. 122–126. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_27592489\\_72606637.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_27592489_72606637.pdf) (дата обращения: 23.04.2020).
25. Екжанова Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. М.: 2003.
26. Епифанцева Т.Б. Настольная книга педагога-дефектолога. Ростов н/Д: Феникс, 2007. 486 с.
27. Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. Пособие для логопедов. М.: Владос, 2001. 334 с.
28. Жукова Н.С. Процессы системного усвоения родного языка при нарушенном и нормальном развитии детской речи. М.: Просвещение, 1990. 287 с.
29. Иншакова О.Б. Альбом для логопеда. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2019. 297 с.
30. Карлеп К.К. Нарушение письма у учащихся вспомогательной школы с эстонским языком обучения: дис... канд. пед. наук. М., 1971. 255 с.
31. Катаева А.А., Стребелева, Е.А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников. М.: Просвещение, 1990. 191 с.
32. Каше Г.А. Исправление недостатков речи у дошкольников. М.: Просвещение, 1971. 191 с.
33. Каше Г.А. Недостатки произношения и письма у учащихся первых классов вспомогательной школы и опыт их преодоления: дис. ... канд. пед. наук. М., 1965. 186 с.
34. Каше Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи. М.: Просвещение, 1985. 207 с.
35. Козина И.Б., Кошкина Д.А. Коррекция фонематического восприятия у



детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи // Психологическое знание в контексте современности: теория и практика. Сборник статей по материалам VII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 2017. С. 153–155. URL:

[https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_31200840\\_11616036.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_31200840_11616036.pdf) (дата обращения: 23.04.2020).

36. Коновалова Т.Л., Агаева И.Б. Особенности звукопроизношения у младших школьников с легкой умственной отсталостью // Современные технологии коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: материалы научно-практической конференции студентов, аспирантов, магистрантов. Красноярск, 14 мая 2020 г. [Электронный ресурс] / отв. ред. И.Ю. Жуковин, О.Л. Беляева; ред. кол. – Электрон. дан. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П.Астафьева. – Красноярск, 2020.

37. Коновалова Т.Л. Изучение фонетико-фонематической стороны речи у обучающихся вторых классов с легкой умственной отсталостью // Современные технологии коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: материалы научно-практической конференции студентов, аспирантов, магистрантов. Красноярск, 30 апреля 2021 г. [Электронный ресурс] / отв. ред. И.Ю. Жуковин; отв. ред. – Электрон. дан. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П.Астафьева. – Красноярск, 2021.

38. Коррекционно-воспитательная работа в специальных дошкольных учреждениях / Под ред. Н.Г. Морозовой. М., 1976.

39. Коррекция звукопроизношения у детей: дидактические материалы / авт.-сост. Л.Е. Кыласова. Волгоград: Учитель, 2019. 367 с.

40. Курцева С.Н. Логопедическое сопровождение обучающихся с системным недоразвитием речи в условиях реализации ФГОС // Здоровьесберегающие и коррекционные технологии в современном образовательном

- пространстве. Сборник научных трудов по результатам международной научно-практической онлайн конференции, посвященной 75-летию ООН. 2020. С. 189–193. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_43056878\\_68532082.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_43056878_68532082.pdf) (дата обращения: 23.04.2020).
41. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. 224 с.
42. Лалаева Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей. М., 2004. 178 с.
43. Лалаева Р.И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников: Учебное пособие. СПб.: КАРО, 2019. 256 с.
44. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии. М.: Просвещение, 1967. 213 с.
45. Леонтьев А.Н. Исследование детской речи. Основы теории речевой деятельности. М., 1974. 124 с.
46. Лопатина Л.В. Логопедическая работа по коррекции фонетико-фонематических нарушений у дошкольников со стертой дизартрией // [Проблемы современного педагогического образования](#). 2016. № 51-3. С. 178–186. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_25658074\\_78687569.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_25658074_78687569.pdf) (дата обращения: 21.03.2020).
47. Лопатина Л.В. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста. СПб.: Изд-во «союз», 2005. 192 с.
48. Лопатина Л.В. Система дифференцированной коррекции фонетико-фонематических нарушений у дошкольников со стертой дизартрией: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.03. СПб., 2005. 463 с.
49. Лубовский В.И. Специальная психология. М.: Издательский центр «Академия», 2005. 464 с.
50. Лурия А.Р. Умственно отсталый ребенок. М., 1969.
51. Максаков А.И. Восприятие детьми дефектов произношения звуков в своей и чужой речи: дис. ... канд. пед. наук. М., 1970. 203 с.

52. Малынова Э.С., Темаева И.В. Особенности речевого развития детей с нарушением интеллекта младшего школьного возраста // Проблемы речевого онтогенеза и дизонтогенеза. Сборник научных статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. Научный редактор В.П. Крючков. Редакторы-составители Т.А. Бочкарева, О.В. Кошечева. 2017. С. 181–185. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_30615705\\_41696603.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_30615705_41696603.pdf) (дата обращения: 24.03.2020).
53. Маргасова Ю.О. Формирование моторной сферы и звукопроизношения у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи на материале пальчикового театра // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза в условиях реализации ФГОС. материалы Всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов и слушателей. 2017. С. 464–466. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_30639887\\_81156747.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_30639887_81156747.pdf) (дата обращения: 24.03.2020).
54. Мастюкова Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии: Ранняя диагностика и коррекция. М.: Просвещение, 1992. 95 с.
55. Миронова Н.М. Развиваем фонематическое восприятие. Планы-конспекты занятий с детьми старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями. М.: ИЗДАТЕЛЬСТВО ГНОМ, 2019. 48 с.
56. Молчанова Е.Г. 300 игр для развития слухового внимания ребенка / Е.Г. Молчанова. Ростов н/Д: Феникс, 2021. 320 с.
57. Нейман Л.В., Богомилский М.Р. Анатомия, физиология и патология органов слуха и речи: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: ВЛАДОС, 2001. 224 с.
58. Орлова Д.И. Нарушения произношения и письма у учащихся вспомогательной школы: дис. ... канд. пед. наук. М., 1967. 169 с.
59. Основы логопедической работы с детьми / Учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов,

- студентов педагогических училищ / Под общ. ред. Г.В. Чиркиной. М.: АРКТИ, 2005. 240 с.
60. Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р.Е. Левиной. М.: Просвещение, 1967. 182 с.
61. Певзнер М.С., Лубовский В.И. Динамика развития детей-олигофренов. М., 1963.
62. Петрова В.Г. Психология умственно отсталых школьников. Учебное пособие. М.: Академия, 2002. 160 с.
63. Поваляева М.А. Справочник логопеда. Ростов-на-Дону: Феникс, 2010. 448 с.
64. Понятийно-терминологический словарь логопеда / Под ред. В.И. Селиверстова. М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997. 400 с.
65. Правдина О.В. Логопедия. М.: Просвещение, 1969. 223 с.
66. Программы подготовительного и I-IV классов коррекционных образовательных учреждений VIII вида / под ред. И.М. Бгажноковой. М.: Просвещение, 2011. 254 с.
67. Психолого-педагогическая диагностика: учебное пособие для вузов / под ред. И. Ю. Левченко, С. Д. Забрамной. М.: Академия, 2007. 319 с.
68. Расстройства речи у детей и подростков / Под ред. С. С. Ляпидевского. М., 1969.
69. Рау Ф.Ф., Слезина Н.Ф. Методика обучения произношению в школе глухих: Пособие для учителей. М.: Просвещение, 1981. 191 с.
70. Рубинштейн С.Л. Психология умственно отсталого школьника. М.: Просвещение, 1986. 192 с.
71. Руководство по работе с детьми с умственной отсталостью / Науч. ред. М. Пишчек / Пер. с польск. СПб.: Речь, 2006. 276 с.
72. Рыбина А.Ф. Коррекция звукопроизношения у детей: речевой материал для дошк. и мл. шк. возраста. Волгоград: Учитель, 2001. 90 с.
73. Слепович Е.С. Формирование речи у дошкольников с легкой степенью умственной отсталости. Минск: Академия Холдинг, 1989.

74. Соботович Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции: (дети с нарушением интеллекта и мотор. алалией). М.: Классик стиль, 2003. 160 с.
75. Соботович Е.Ф. К вопросу о дифференциальной диагностике моторной алалии и олигофрении / Нервно-психические и речевые нарушения. Л., 1982.
76. Специальная педагогика. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. Н.М. Назаровой. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 400 с.
77. Спирина Л.Ф. Особенности звукового анализа у детей с недостатками речи. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1957. 55 с.
78. Стребелева Е.А. Дошкольная олигофренопедагогика. М.: Просвещение, 2001. 208 с.
79. Стребелева Е.А. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: метод, пособие: с прил. Альбома «Нагляд. материал для обследования детей». М.: Просвещение, 2019. 164 с.
80. Ткаченко Т.А. Логопедическая энциклопедия. М.: Издательство Мир книги, 2008. 248 с.
81. Ткаченко Т.А. Практическая логопедия. Развитие фонематического восприятия. М.: Гном и Д., 2001. 137 с.
82. Трубникова Н. М. Структура и содержание речевой карты Учебно-методическое пособие / Урал, гос. пед, ун-т Екатеринбург, 1998. 51 с.
83. Ушакова, Т.Н. Речь: истоки и принципы развития. М.: ПЕР СЭ, 2004. 256 с.
84. Филичева Т.Б. и др. Основы логопедии / Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / М.: Просвещение, 1989. 223 с.
85. Филичева Т.Б. Психолого-педагогические основы коррекции общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста // Логопед в детском саду. 2013. № 3. С. 65–71.

86. Филичева Т.Б. Логопедия / Теория и практика. Москва: Эксмо, 2017. 608 с.
87. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада: Учеб. пособие. М.: Изд-во МГЗПИ, 1991. 187 с.
88. Фишман М.Н. Мозговые механизмы, обуславливающие отклонения в речевой деятельности у детей //Дефектология. 2004. № 3. С. 3–9
89. Фомичева М.Ф. Воспитание у детей правильного произношения. М.: Просвещение, 1989. 239 с.
90. Фотекова Т.А., Ахутина Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: Пособие для логопедов и психологов. М.: АРКТИ, 2002. 136 с.
91. Хватцев М.Е. Логопедия. М.: Педагогика, 1959. 294 с.
92. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. М., 2000.
93. Чиркина Г.В. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. М.: Просвещение, 2009.
94. Шашкина Г.Р. Логопедическая работа с дошкольниками: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования. М.: Издательский центр «Академия», 2014. 256 с.
95. Швачкин Н.Х. Возрастная психоллингвистика: Хрестоматия. Учебное пособие. М.: Лабиринт, 2004. 330 с.
96. Щерба Н.Н. Специфика развития речи у детей с интеллектуальной недостаточностью // Мир детства в современном образовательном пространстве. Сборник статей студентов, магистрантов, аспирантов. Витебск, 2017. С. 288–292. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_30152633\\_58093697.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_30152633_58093697.pdf) (дата обращения: 23.04.2020).

97. Arthur J. Bronstein (1961) Some unsolved problems of phonetic-phonemic symbolization, *Quarterly Journal of Speech*, 47:1,54 -59, DOI: [10.1080/00335636109382457](https://doi.org/10.1080/00335636109382457) (дата обращения: 25.04.2020).
98. D. B. Fry (1968) Phonemic System in Children's Speech, *British Journal of Communication Disorders*, 3:1,13 -19, DOI: [10.3109/13682826809011436](https://doi.org/10.3109/13682826809011436) (дата обращения: 25.04.2020).
99. Shirley Steele (1988) Fostering Potentiality in Persons with Mental Retardation, *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 11:5-6,283-290, DOI: [10.3109/01460868809038022](https://doi.org/10.3109/01460868809038022) (дата обращения: 25.04.2020).

## ПРИЛОЖЕНИЯ

## Приложение А

Таблица 1 – Результаты количественного анализа выполнения заданий 1 раздела I блока обучающимися 2 класса с легкой умственной отсталостью (в баллах)

№ п/п	Имя ребёнка	Задания						Общее кол-во баллов
		1	2	3	4	5	6	
1	Денис К.	3	3	3	2	1	3	15
2	Сергей Ш.	3	0	3	1	1	0	8
3	Ангелина Л.	3	2	3	2	2	3	15
4	Юлия И.	3	3	3	2	2	3	16
5	Костя Е.	3	0	3	0	1	0	7
6	Руслан И.	2	0	3	2	0	2	9
7	Евгений К.	3	3	3	1	1	1	12
8	Андрей К.	2	0	3	1	1	2	9
9	Дарья Г.	3	2	3	2	2	3	15
10	Илья С.	2	1	2	2	2	0	9
11	Саша Т.	3	1	3	1	2	3	13
12	Сергей Ф.	1	2	3	1	1	0	8
13	Иван Т.	3	2	3	1	1	3	13
14	Данил Б.	3	0	2	2	2	1	10
15	Евгений В.	1	0	3	1	2	0	7
16	Настя С.	3	2	3	1	1	2	12
17	Данил М.	2	1	2	1	2	0	8
18	Алёна П.	3	3	3	2	1	3	15
19	Павел К.	1	0	1	1	0	2	5
20	Семён Ч.	2	2	3	0	1	0	9



Таблица 2 – Результаты количественного анализа выполнения заданий 2 раздела I блока обучающимися 2 класса с легкой умственной отсталостью (в баллах)

№ п/п	Имя ребёнка	Задания		Общее количество баллов
		1	2	
1	Денис К.	3	2	5
2	Сергей Ш.	3	1	4
3	Ангелина Л.	3	2	5
4	Юлия И.	3	2	5
5	Костя Е.	3	1	4
6	Руслан И.	3	1	4
7	Евгений К.	3	2	5
8	Андрей К.	3	1	4
9	Дарья Г.	3	1	4
10	Илья С.	3	0	3
11	Саша Т.	3	1	4
12	Сергей Ф.	3	0	3
13	Иван Т.	3	3	6
14	Данил Б.	3	1	4
15	Евгений В.	3	0	3
16	Настя С.	3	2	5
17	Данил М.	3	1	4
18	Алёна П.	3	3	6
19	Павел К.	2	1	3
20	Семён Ч.	3	1	4

Таблица 3 – Результаты количественного анализа выполнения заданий 3 раздела I блока обучающимися 2 класса с легкой умственной отсталостью (в баллах)

№ п/п	Имя ребёнка	Задания						Общее кол-во баллов
		1	2	3	4	5	6	
1	Денис К.	1	1	2	3	2	1	10
2	Сергей Ш.	0	1	0	3	2	1	7
3	Ангелина Л.	3	3	2	3	3	2	16
4	Юлия И.	0	2	3	3	3	2	13
5	Костя Е.	0	0	1	3	1	0	5
6	Руслан И.	0	1	2	3	2	0	8
7	Евгений К.	0	0	1	3	2	2	8
8	Андрей К.	1	3	0	3	3	1	11
9	Дарья Г.	2	2	1	3	3	2	13
10	Илья С.	0	0	1	3	1	0	5
11	Саша Т.	0	2	3	3	3	2	13
12	Сергей Ф.	0	0	2	3	2	0	7
13	Иван Т.	2	2	1	3	3	2	13
14	Данил Б.	0	0	1	3	3	1	8
15	Евгений В.	0	0	2	3	2	1	8
16	Настя С.	1	3	0	3	3	2	12
17	Данил М.	0	0	1	3	1	2	7
18	Алёна П.	2	3	3	3	3	2	16
19	Павел К.	0	1	1	3	1	0	6
20	Семён Ч.	0	2	0	3	1	1	7

Таблица 4 – Результаты количественного анализа выполнения заданий 4 раздела I блока обучающимися 2 класса с легкой умственной отсталостью (в баллах)

№ п/п	Имя ребёнка	Задания						Общее кол-во баллов
		1	2	3	4	5	6	
1	Денис К.	3	1	2	2	3	0	11
2	Сергей Ш.	1	1	0	1	1	0	4
3	Ангелина Л.	3	2	2	2	3	3	15
4	Юлия И.	2	2	1	1	3	0	9
5	Костя Е.	1	1	0	1	2	0	5
6	Руслан И.	2	1	1	3	3	0	10
7	Евгений К.	2	1	0	1	1	0	5
8	Андрей К.	1	1	0	2	3	3	10
9	Дарья Г.	3	2	2	2	2	0	11
10	Илья С.	1	2	0	1	1	0	5
11	Саша Т.	3	2	2	3	3	2	15
12	Сергей Ф.	1	2	1	3	3	2	12
13	Иван Т.	3	2	2	2	3	3	15
14	Данил Б.	2	1	0	1	1	0	5
15	Евгений В.	1	2	0	1	2	0	6
16	Настя С.	2	2	2	2	1	2	11
17	Данил М.	1	1	0	1	1	0	4
18	Алёна П.	3	3	2	2	3	2	15
19	Павел К.	1	2	0	1	1	0	5
20	Семён Ч.	2	2	0	1	1	0	6

Таблица 5 – Количественные результаты исследования и уровни сформированности артикуляционной моторики у обучающихся 2 класса с легкой умственной отсталостью (в баллах)

№ п/п	Имя ребёнка	Раздел 1	Раздел 2	Раздел 3	Раздел 4	Общий балл	Уровень
1	Денис К.	15/выше среднего	5/выше среднего	10 /средний	11 /средний	41	средний
2	Сергей Ш.	8/ниже среднего	4 /средний	7/ниже среднего	4/ниже среднего	23	ниже среднего
3	Ангелина Л.	15/выше среднего	5/выше среднего	16/выше среднего	15/выше среднего	51	выше среднего
4	Юлия И.	16/выше среднего	5/выше среднего	13 /средний	9 /средний	43	средний
5	Костя Е.	7/ниже среднего	4 /средний	5/ниже среднего	5/ниже среднего	21	ниже среднего
6	Руслан И.	9 /средний	4 /средний	8/ниже среднего	10 /средний	31	средний
7	Евгений К.	12 /средний	5/выше среднего	8/ниже среднего	5/ниже среднего	30	средний
8	Андрей К.	9 /средний	4 /средний	11/ /средний	10 /средний	34	средний
9	Дарья Г.	15/выше среднего	4 /средний	13 /средний	11 /средний	43	средний
10	Илья С.	9 /средний	3 /средний	5/ниже среднего	5/ниже среднего	22	ниже среднего
11	Саша Т.	13 /средний	4 /средний	13 /средний	15/выше среднего	45	средний
12	Сергей Ф.	8/ниже среднего	3 /средний	7/ниже среднего	12 /средний	30	средний
13	Иван Т.	13 /средний	6/выше среднего	13 /средний	15/выше среднего	47	выше среднего
14	Данил Б.	10 /средний	4 /средний	8/ниже среднего	5/ниже среднего	27	ниже среднего
15	Евгений В.	7/ниже среднего	3 /средний	8/ниже среднего	6/ниже среднего	24	ниже среднего
16	Настя С.	12 /средний	5/выше среднего	12 /средний	11 /средний	40	средний
17	Данил М.	8/ниже среднего	4 /средний	7/ниже среднего	4/ниже среднего	23	ниже среднего
18	Алёна П.	15/выше среднего	6/выше среднего	16/выше среднего	15/выше среднего	52	выше среднего

## Окончание таблицы 5

19	Павел К.	5/ниже среднего	3 /средний	6/ниже среднего	5/ниже среднего	19	ниже среднего
20	Семён Ч.	9 /средний	4 /средний	7/ниже среднего	6/ниже среднего	26	ниже среднего

Таблица 6 – Результаты количественного анализа выполнения заданий 1 раздела II блока обучающимися 2 класса с легкой умственной отсталостью (в баллах)

№ п/п	Имя ребёнка	Задания					Общее кол-во баллов
		1 [с]	2 [с']	3 [з]	4 [з']	5 [ц]	
1	Денис К.	0	0	0	0	0	0
2	Сергей Ш.	3	3	0	0	0	6
3	Ангелина Л.	3	3	3	3	1	13
4	Юлия И.	3	3	3	3	3	15
5	Костя Е.	3	3	3	3	3	15
6	Руслан И.	3	3	3	3	3	15
7	Евгений К.	3	3	3	3	3	15
8	Андрей К.	3	3	3	3	3	15
9	Дарья Г.	3	3	3	3	3	15
10	Илья С.	0	0	0	0	0	0
11	Саша Т.	3	3	3	3	3	15
12	Сергей Ф.	2	0	2	0	0	4
13	Иван Т.	3	3	3	3	3	15
14	Данил Б.	3	2	3	2	3	13
15	Евгений В.	3	3	3	3	3	15
16	Настя С.	3	3	3	3	1	13
17	Данил М.	3	3	3	3	3	15
18	Алёна П.	3	3	3	3	3	15
19	Павел К.	2	0	0	0	0	2
20	Семён Ч.	3	3	3	3	3	15

Таблица 7 – Результаты количественного анализа выполнения заданий 2 раздела II блока обучающимися 2 класса с легкой умственной отсталостью (в баллах)

№ п/п	Имя ребёнка	Задания				Общее кол-во баллов
		1 [ш]	2 [ж]	3 [ч]	4 [щ]	
1	Денис К.	3	3	3	3	12
2	Сергей Ш.	2	2	0	0	4
3	Ангелина Л.	3	3	3	3	12
4	Юлия И.	3	3	3	3	12
5	Костя Е.	3	2	3	3	11
6	Руслан И.	3	3	3	3	12
7	Евгений К.	3	3	3	3	12
8	Андрей К.	3	3	3	3	12
9	Дарья Г.	3	3	3	3	12
10	Илья С.	2	2	0	0	4
11	Саша Т.	3	3	3	3	12
12	Сергей Ф.	2	2	2	2	8
13	Иван Т.	3	3	3	3	12
14	Данил Б.	2	2	0	0	4
15	Евгений В.	3	3	3	3	12
16	Настя С.	3	3	3	3	12
17	Данил М.	0	0	3	3	6
18	Алёна П.	3	3	3	3	12
19	Павел К.	3	3	0	0	6
20	Семён Ч.	3	3	3	3	12

Таблица 8 – Результаты количественного анализа выполнения заданий 3 раздела II блока обучающимися 2 класса с легкой умственной отсталостью (в баллах)

№ п/п	Имя ребёнка	Задания				Общее кол-во баллов
		1 [л]	2 [л']	3 [р]	4 [р']	
1	Денис К.	3	3	3	3	12
2	Сергей Ш.	0	0	0	0	0
3	Ангелина Л.	2	3	0	0	5
4	Юлия И.	3	3	0	0	6
5	Костя Е.	1	3	3	3	10
6	Руслан И.	0	2	0	0	2
7	Евгений К.	3	3	2	0	8
8	Андрей К.	3	3	0	0	6
9	Дарья Г.	2	3	0	0	5
10	Илья С.	0	3	0	0	3
11	Саша Т.	2	3	0	0	5
12	Сергей Ф.	0	3	0	0	3
13	Иван Т.	0	3	3	3	9
14	Данил Б.	0	2	0	0	2
15	Евгений В.	0	3	3	3	9
16	Настя С.	2	3	0	0	5
17	Данил М.	0	3	3	3	9
18	Алёна П.	2	3	3	3	11
19	Павел К.	0	0	0	0	0
20	Семён Ч.	2	3	0	0	5



Таблица 9 – Результаты количественного анализа выполнения заданий 4 раздела II блока обучающимися 2 класса с легкой умственной отсталостью (в баллах)

№ п/п	Имя ребёнка	Задания						Общее кол-во баллов
		1 [к]	2 [к']	3 [г]	4 [г']	5 [х]	6 [х']	
1	Денис К.	3	3	3	3	3	3	18
2	Сергей Ш.	3	3	3	3	3	3	18
3	Ангелина Л.	3	3	3	3	3	3	18
4	Юлия И.	3	3	3	3	3	3	18
5	Костя Е.	3	3	3	3	3	3	18
6	Руслан И.	3	3	3	3	3	3	18
7	Евгений К.	0	0	0	0	3	3	6
8	Андрей К.	3	3	3	3	3	3	18
9	Дарья Г.	3	3	3	3	3	3	18
10	Илья С.	3	3	3	3	3	3	18
11	Саша Т.	3	3	3	3	3	3	18
12	Сергей Ф.	3	3	3	3	3	3	18
13	Иван Т.	3	3	3	3	3	3	18
14	Данил Б.	3	3	3	3	3	3	18
15	Евгений В.	3	3	3	3	3	3	18
16	Настя С.	3	3	3	3	3	3	18
17	Данил М.	3	3	3	3	3	3	18
18	Алёна П.	3	3	3	3	3	3	18
19	Павел К.	3	3	3	3	3	3	18
20	Семён Ч.	3	3	3	3	3	3	18

Таблица 10 – Количественные результаты исследования и уровни сформированности фонетической стороны речи у обучающихся 2 класса с легкой умственной отсталостью (в баллах)

№ п/п	Имя ребёнка	Раздел 1	Раздел 2	Раздел 3	Раздел 4	Общий балл	Уровень
1	Денис К.	0/низкий	12/выше среднего	12/выше среднего	18/выше среднего	42	средний
2	Сергей Ш.	6/ниже среднего	4/ниже среднего	0/низкий	18/выше среднего	28	ниже среднего
3	Ангелина Л.	13/выше среднего	12/выше среднего	5/ниже среднего	18/выше среднего	48	выше среднего
4	Юлия И.	15/выше среднего	12/выше среднего	6/ниже среднего	18/выше среднего	51	выше среднего
5	Костя Е.	15/выше среднего	11/выше среднего	10/выше среднего	18/выше среднего	54	выше среднего
6	Руслан И.	15/выше среднего	12/выше среднего	2/низкий	18/выше среднего	47	выше среднего
7	Евгений К.	15/выше среднего	12/выше среднего	8/средний	6/ниже среднего	41	средний
8	Андрей К.	15/выше среднего	12/выше среднего	6/ниже среднего	18/выше среднего	51	выше среднего
9	Дарья Г.	15/выше среднего	12/выше среднего	5/ниже среднего	18/выше среднего	50	выше среднего
10	Илья С.	0/низкий	4/ниже среднего	3/низкий	18/выше среднего	25	ниже среднего
11	Саша Т.	15/выше среднего	12/выше среднего	5/ниже среднего	18/выше среднего	50	выше среднего
12	Сергей Ф.	4/ниже среднего	8/средний	3/низкий	18/выше среднего	33	средний
13	Иван Т.	15/выше среднего	12/выше среднего	9/средний	18/выше среднего	54	выше среднего
14	Данил Б.	13/выше среднего	4/ниже среднего	2/низкий	18/выше среднего	37	средний
15	Евгений В.	15/выше среднего	12/выше среднего	9/средний	18/выше среднего	54	выше среднего
16	Настя С.	13/выше среднего	12/выше среднего	5/ниже среднего	18/выше среднего	48	выше среднего
17	Данил М.	15/выше среднего	6/ниже среднего	9/средний	18/выше среднего	48	выше среднего
18	Алёна П.	15/выше среднего	12/выше среднего	11/выше среднего	18/выше среднего	56	выше среднего

Окончание таблицы 10

19	Павел К.	2/низкий	6/ниже среднего	0 /низкий	18/выше среднего	26	ниже среднего
20	Семён Ч.	15/выше среднего	12/выше среднего	5/ниже среднего	18/выше среднего	50	выше среднего

Таблица 11 – Результаты количественного анализа выполнения заданий 1 раздела III блока обучающимися 2 класса с легкой умственной отсталостью (в баллах)

№ п/п	Имя ребёнка	Задания				Общее кол-во баллов
		1	2	3	4	
1	Денис К.	3	10	3	3	19
2	Сергей Ш.	0	0	0	0	0
3	Ангелина Л.	14	7	3	3	27
4	Юлия И.	8	4	0	1	13
5	Костя Е.	0	0	3	0	3
6	Руслан И.	3	0	0	0	3
7	Евгений К.	8	5	1	0	14
8	Андрей К.	5	7	4	1	17
9	Дарья Г.	8	5	0	1	14
10	Илья С.	0	0	0	0	0
11	Саша Т.	2	2	0	0	4
12	Сергей Ф.	5	0	0	0	5
13	Иван Т.	5	4	2	2	13
14	Данил Б.	4	0	0	0	4
15	Евгений В.	8	6	2	0	16
16	Настя С.	2	0	2	1	5
17	Данил М.	0	0	0	0	0
18	Алёна П.	0	5	2	0	7
19	Павел К.	0	0	0	0	0
20	Семён Ч.	8	5	0	0	13

Таблица 12 – Результаты количественного анализа выполнения заданий 2 раздела III блока обучающимися 2 класса с легкой умственной отсталостью (в баллах)

№ п/п	Имя ребёнка	Задания						Общее кол-во баллов
		1	2	3	4	5	6	
1	Денис К.	16	16	6	6	5	1	50
2	Сергей Ш.	4	4	0	0	0	0	8
3	Ангелина Л.	18	13	5	1	0	0	37
4	Юлия И.	14	16	8	4	6	1	49
5	Костя Е.	9	3	0	0	0	0	12
6	Руслан И.	9	7	0	0	0	0	16
7	Евгений К.	14	6	9	0	0	0	29
8	Андрей К.	16	9	4	4	3	0	36
9	Дарья Г.	12	3	5	3	3	0	26
10	Илья С.	10	6	3	2	0	0	21
11	Саша Т.	9	3	2	0	0	0	14
12	Сергей Ф.	12	9	7	1	0	0	29
13	Иван Т.	16	12	9	4	1	0	42
14	Данил Б.	8	3	2	1	0	0	14
15	Евгений В.	14	7	8	0	0	0	29
16	Настя С.	9	9	6	1	0	0	25
17	Данил М.	3	3	2	0	0	0	8
18	Алёна П.	10	9	3	1	0	0	23
19	Павел К.	3	0	0	0	0	0	3
20	Семён Ч.	12	9	7	1	0	0	29

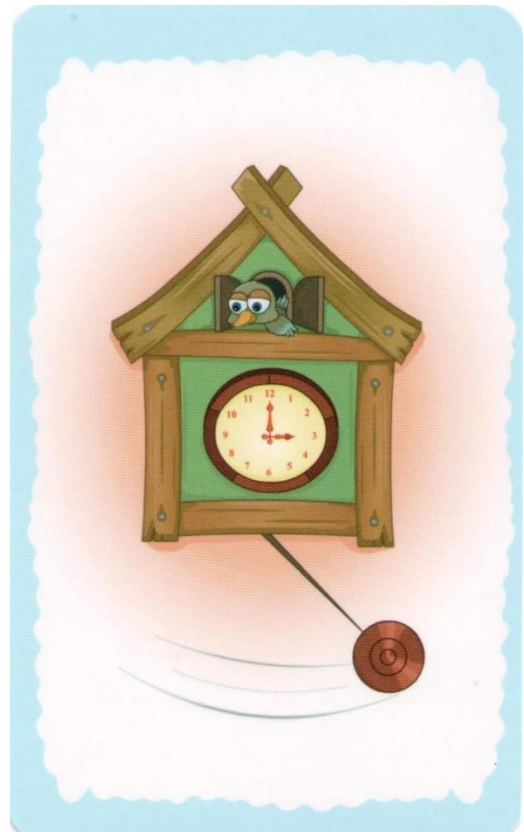
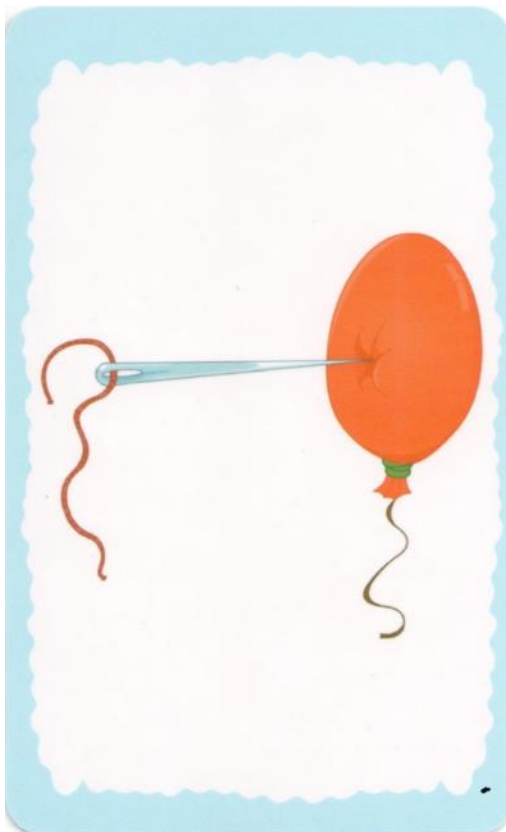
Таблица 13 – Количественные результаты исследования и уровни сформированности фонематического восприятия у обучающихся 2 класса с легкой умственной отсталостью (в баллах)

№ п/п	Имя ребёнка	Раздел 1	Раздел 2	Общий балл	Уровень
1	Денис К.	19/ниже среднего	50/выше среднего	69	средний
2	Сергей Ш.	0/низкий	8/низкий	8	низкий
3	Ангелина Л.	27/средний	37/средний	64	средний
4	Юлия И.	13/ ниже среднего	49/выше среднего	62	средний
5	Костя Е.	3/ низкий	12/низкий	15	низкий
6	Руслан И.	3/ низкий	16/ ниже среднего	19	низкий
7	Евгений К.	14/ ниже среднего	29/ ниже среднего	43	ниже среднего
8	Андрей К.	17/ ниже среднего	36/средний	53	ниже среднего
9	Дарья Г.	14/ ниже среднего	26/ ниже среднего	40	ниже среднего
10	Илья С.	0/ низкий	21/ ниже среднего	21	низкий
11	Саша Т.	4/ низкий	14/низкий	18	низкий
12	Сергей Ф.	5/ низкий	29/ ниже среднего	34	ниже среднего
13	Иван Т.	13/ ниже среднего	42/средний	55	ниже среднего
14	Данил Б.	4/ низкий	14/низкий	18	низкий
15	Евгений В.	16/ ниже среднего	29/ ниже среднего	45	ниже среднего
16	Настя С.	5/ низкий	25/ ниже среднего	30	ниже среднего
17	Данил М.	0/ низкий	8/низкий	8	низкий
18	Алёна П.	7/ низкий	23/ ниже среднего	30	ниже среднего
19	Павел К.	0/ низкий	3/низкий	3	низкий
20	Семён Ч.	13/ ниже среднего	29/ ниже среднего	42	ниже среднего

## Картинки-символы для артикуляционных игр и упражнений



Картинки-символы для артикуляционной гимнастики



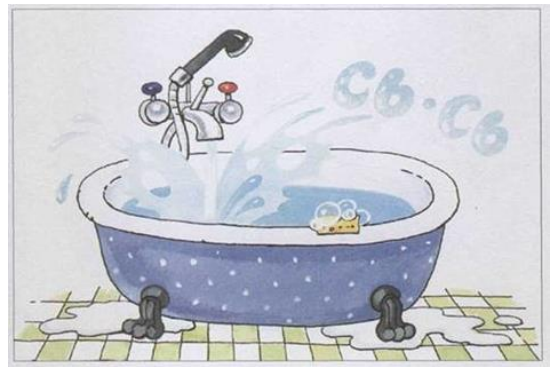


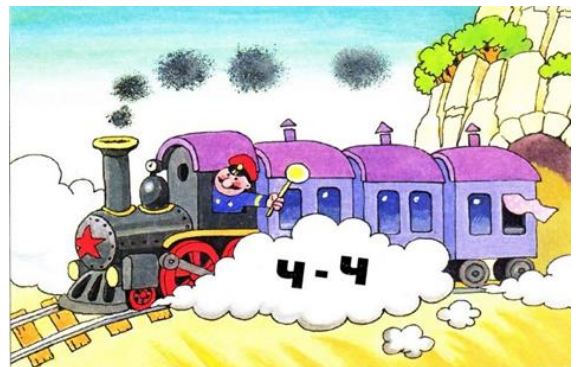
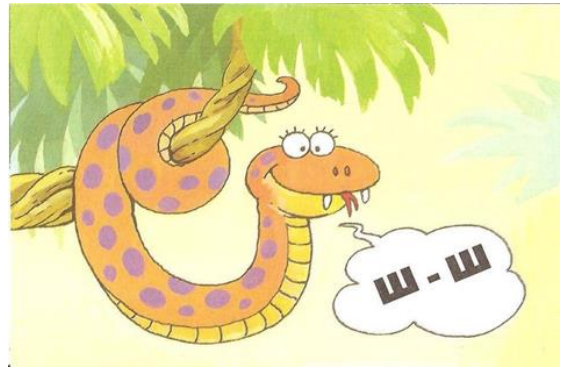






Картинки-символы для фонетических упражнений







### Речевой материал для автоматизации звука [с]

а) Сад, сам, сами, сани, санки, оса, коса, леса, лиса, писать, усатый;  
сок, соки, совы, соль, сом, сон, колесо, кусок, лесок, песок;  
суп, сумка, сутки, сухо, косуля, несу, пасу, посуда, плясун;  
сын, весы, сыт, сыр, сыпать, носы, усы, косынка, сытый.

б) Бас, вас, нас, пас, квас, басня, каска, маска, паста, опасно, ананас;  
нос, мост, пост, доски, хвост, покос, киоск, полоска;  
ус, вкус, куст, пуск, пусто густо, вкусно, капуста, укус;  
мыс, выступ, выслать, выставка;  
ясно, ясный, пляска, коляска, хлястик;  
нёс, пёс, унёс, овёс, вёсла, пёстрый;  
вес, лес, плеск, блеск, леска, место;  
диск, писк, лист, киска, миска, повис.

в) Скала, скакать, скатать, скок, сколько, скука, скула;  
смак, смог, смолы, смотреть, смуглый, смыть;  
снаряд, сноп, снова, сны;  
спать, спальня, спасать, спокойно;

стая, стайка, стакан, сто, стоп, стук, стул, остывать.

г) Саня идет в сад. В саду оса. У самого носа оса. Оса полосатая. Высоко в небе самолет. Саня и Соня летят на самолете. Самолёт идет на посадку. Саня едет на санях. Саня видел салют. В лесу лиса. У осы усы. В саду осы.

### **Речевой материал для автоматизации звука [с']**

а) Сядь, гусята, косяк, лисята, висят, Ася, Вася, десять, косят;  
Сёма, всё, сёла, весёлый, гусёнок, лисёнок, лосёнок, посёлок;  
Сима, сила, синий, осина, косилка, гуси, сидеть, сигнал;  
сел, семь, семя, сено, сети, беседа, кисель, висел, осень;  
ось, весь, высь, гусь, лось, боюсь, повесь, Васька, письмо.

б) Вася косит. Асе восемь лет. Семён сидит в седле. Лось силен. На снегу следы рыси. Сеня сидит на сене. Вася сел в седло. Сети висят в сенях. Сима и Вася едут в такси. Ася и Люся – сёстры. Сегодня дома вся семья.

### **Речевой материал для автоматизации звука [з]**

а) Зал, зайка, запад, запах, завтра, коза, показать, замок;  
Зоя, зона, узор, возок, газон, зори, зорька, золото, глазок;  
зубы, везу, козу, внизу, ползу, разумный, грызун;  
язык, возы, тазы, пузырь.

б) Знать, звать, знамя, звонок, звуки, знак, злой, зной, звон, звук, здание, вокзал, азбука, воздух, звонкий, гнёзда, езда, узда, изба, гнездо, знакомый, название, козлы, узлы.

в) У Лизы мимоза. У Зои замок. Лиза моет вазу в тазу. Зоя заболела. На заводе загудел гудок. Зоя забыла закрыть замок. Зоя разбила вазу. У Зои болят зубы. Зоя знает азбуку. Лиза умеет вязать. Детям загадывают загадки.

### **Речевой материал для автоматизации звука [з']**

а) Зяблик, зябнуть, нельзя, хозяин, зять, взять, возят;  
озёра, зёрна, козёл, везёт, позёмка, ползёт, изюм;  
Зина, резина, низина, зимний, магазин, возить, зима;  
зевака, зевота, зевать, газета, музей, зелень, земля, узел.

б) Лизе дали землянику. У Зины корзина. Зина была в магазине. Кузьма был в музее. Козёл гоняет Тузика. На озере зелёная травка. Зина читает газету. Зина, возьми газету. Змея ползет по земле. У Зины обезьяна.

### **Речевой материал для автоматизации звука [ц]**

а) Боец, венец, гонец, конец, певец, отец, глупец, дворец, удалец, хитрец, холодец, огурец, пловец, кузнец, молодец, наконец, продавец, заяц, палец, перец, танец, купец.

б) Овца, цапля, пыльца, царь;

лицо, яйцо, кольцо, деревцо, танцор, крыльцо;

цыган, отцы, бойцы, концы, певцы, борцы, огурцы;

цель, цепь, оценка, целый, концерт, цены.

в) Ваня поит овец. В кустах заяц. Мой дядя – кузнец. У Нины огурец. В конце деревни кузница. Курица снесла яйцо. Я потерял пуговицу. Цветёт акация. На улице больница. У мамы на пальце кольцо. У курицы – цыплята.

### **Речевой материал для автоматизации звука [ш]**

а) Шаг, шагом, шайба, шапка, мышата, большая, лапша;

мешок, пушок, петушок, большой, мышонок, шок;

шёл, шёлк, шёпот, ушёл, нашёл, вошёл;

шина, шип, шить, дыши, пиши, камыши, ушиб, ошибка;

шум, шумный, шуба, шутка, мишутка, дышу, ношу, пишу;

шея, шейка, шеф, ошейник, камешек, тише, выше, шептать.

б) Подошва, швея, швы, шкаф, шкатулка, школа, пешком, шмель, шнурок, шпалы, шпион, штаб, штамп, штаны, штука, штык.

в) Ваш, наш, башня, кашка, ромашка, букашка, карандаш;

кошка, мошка, окошко, ладошка, картошка, Антошка;

душ, тушь, ушки, мушка, пушка, лягушка, подушка, избушка;

вышка, мышка, малышка, камыш, малыш;

даёшь, пешка, вишня, мишка, домишко, плюшка.

г) Наташа пишет. Вот Маша. У Маши шляпа. У Лёши ландыши. Миша и Паша едут на лошадке. Малыши шагают в школу. Школа большая. Миша

нашёл камешек. У шиповника шипы. Шипы колючие. У Паши машина.

### **Речевой материал для автоматизации звука [ж]**

а) Жаль, жаба, ежата, вожак, пижама, бежать, лежать;  
лужок, утюжок, жёлудь, жёлтый, медвежонок, ежонок;  
жук, лежу, хожу, гляжу, покажу, дежурный;  
Женя, уже, уважение, жить, живо, ножи, ежи, житель.

б) Важный, каждый, бумажный, можно, дождик, художник, нужно, южный, нижний, ближний, книжный, между, одежда, надежда, однажды, дважды, подожду, нежный, нужда, лыжня, побеждать.

в) Жук жужжит. Летом жарко. У Жени ножик. У ежа ежата. Женя поймал жука. Моржи лежат на льду. У вожатого рожок. Жора выбежал на лужок. В саду крыжовник и ежевика. Жора живет на пятом этаже. Женя дружит с Жорой.

### **Речевой материал для автоматизации звука [ч]**

а) Врач, плач, богач, силач, качка, тачка, пачка, дачка;  
дочь, ночь, бочка, дочка, точка, кочка, ночка, почта;  
Жучка, тучка, мяч, ключ, водичка, птичка, печь, печка.

б) Чай, чайник, чайка, чашка, кочан, качал, бахча;  
бачок, бычок, жучок, пучок, лучок, волчок, зайчонок;  
хочу, молчу, чижик, мячи, ключи, чей, зачем, качели.

в) Ванечка на речке. Верочка ловит бабочку. В огороде бочка. В бочке плавает уточка. Девочка уронила мяч. Мяч плавает по речке. Снесла курочка яичко. Дочь катит мяч. На бочке бабочка. В чайнике чай. Над дачей туча.

### **Речевой материал для автоматизации звука [щ]**

а) Обещать, пищать, угощать, гуща, пища, щавель;  
ищу, пищу, тащу, угощу, щука, щупать, блещут, плещут;  
ещё, щёки, щётка, щёлкать, защёлка;  
щи, щит, щипать, лещи, пищит, общий, угольщик;  
щель, щепки, ищейка, угощение, помещение, щегол.

б) Лещ, вещь, плащ, борщ, овощ, клещ, помощь, хищник.



в) Во дворе пишит щенок. В озере леши. Угощай товарища. Волки рыщут, пищу ищут. Щука – хищная рыба. Петя поймал леща. Мама угощает детей щами. Щи да каша – пища наша. Щенки сидели в ящике. Дети ищут щавель.

### **Речевой материал для автоматизации звука [л]**

а) Лак, лай, лапа, лавка, лампа, дела, мала, кулак, халат;

лоб, лов, лом, лось, лодка, калоши, уголок, колодец, село;

лук, луч, лужа, лунка, лупа, шалун, луковица, колун;

лыжи, столы, малыш, вилы, белый, пчелы, малыши.

б) Облако, яблоко, яблоня, обложка, каблук, блузка, глаза, гладкий, игла, главный, класс, клад, кукла, клоун, наклон, клубок, клыки, пламя, план, плавать, платок, платье, дупло, тепло, плуг, плыть, метла, светло, котлы.

в) Бал, дал, зал, мал, обвал, галстук, палка, спал, писал, вокзал;

гол, кол, пол, стол, волк, полка, полный, укол, футбол, иголка;

гул, дул, стул, булка, подул, шагнул, был, мыл, забыл, бутылка;

мял, стоял, гонял, менял, взял, ёлка, чёлка, пчёлка, метёлка, ел, мел, пел, одел, умел, бил, мил, поил, Михаил, забил, косил, носил, учил, вилка.

г) Мила ела салат. Мама надела халат. Лампа упала. Луша взяла лопатку.

Мила вымыла ладони. Мила пила молоко. На небе луна. Павел поймал галку.

Папа купил ёлку. Дятел долбил кору. У дома лаял пёс. Петя мыл пол. [л']

### **Речевой материал для автоматизации звука [л']**

а) Даль, шаль, жаль, дальше, медаль, педаль, пальма, мальчик, боль, моль, ноль, соль, только, куль, стулья, пыль, бутылъ, июль, килька, сильный, будильник, ель, цель, шмель, кисель, капель, постель, бельё, учитель.

б) Поля, лямка, гулять, поляна, солянка, гуляш, коляска;

лёд, лён, клён, Лёня, Лёша, лётчик, полёт, колёса, кошелёк;

колю, пилю, мелю, солю, Люба, Люда, люди, малютка, салют;

Лиза, Лида, лист, липа, калина, Полина, малина, улитка;

Лев, лей, лес, Лена, лето, левый, лейка, лента, налей, билет.

в) Для, пляж, шляпа, глядеть, земля, петля, пляшем, капля, клён, плёнка, шлёпать, цыплёнок, слёзы, блюдо, клюв, ключ, плюс, шлюпка, клюшка,

блин, шли, вафли, туфли, козлик, хлеб, клей, след, блеск, клетка, шлем.

г) Лиде дали альбом. На полу пыль. У окна пальма. У Лены лейка. Галя и Оля бегали. Лёва и Коля сидели. Коля сильнее Толи. Лёня полез на липу. Оля поливает лимон. Лида любит лимонад. У Лизы болит левое колено.

### **Речевой материал для автоматизации звука [р]**

а) Травы, травка, тетрадь, трос, тройка, трогать, труд, трубка, петрушка, трава, трамвай, завтра, утро, тропа, труба, завтра, астры, быстрая, страх, театр, педиатр, Пётр, центр, метр, литр;

драка, квадрат, ведро, бедро, подросток, дрогнуть, друг, дружба, вдруг, подруга, вёдра, драчун, дрова, дрозды, бодрость, мудрость, дрожать, другой, дружина, друзья, кадры, кедр.

б) Пар, шар, жар, удар, парк, базар, загар, товар, пожар, армия;

бор, хор, двор, корм, торт, горка, норка, форма, мотор, забор;

шнур, урна, куртка, шкурка, дежурный, чурка, сыр, дырка;

ярко, доярка, ёрш, бобёр, актёр, ковёр, шофёр, костёр, тёрка, пятёрка, юркий, мир, кефир, командир, цирк, верх, верба, верно, ферма, первый, термос, персик, сквер, дверка, косервы.

в) Рак, ура, гора, дыра, нора, жара, баран, гараж, радуга;

рот, Рома, роза, перо, урок, герой, горох, пирог, народ;

руки, ручка, парус, рука, рукав, рубить, ручей, рукавицы;

рысь, рыба, рынок, шары, дворы, топоры, горы, рыбаки.

г) У Петра много друзей. На траве не видно тропки. В трамвае сидят трое. Трамвай везёт нас по центру. Завтра мы идём в театр. Матросы тянут трос. Друзья помогают друг другу. Фёдор метёт двор. Егор чистит ковёр. В корзине арбузы. На стене картина. Зимой в парке горка. Фёдор надевает куртку. В сумке огурцы и помидоры. Вот Вера и Мара. У Веры шары и у Мары шары. Рома идёт на урок. Ира пасёт корову. Народы мира хотят мира.

### **Речевой материал для автоматизации звука [р']**

а) Жарь, букварь, дикарь, сухарь, фонарь, январь, пекарь, пахарь, аптекарь, якорь, зорька, горький, борьба, Игорь, пузырь, богатырь, пустырь, дверь,

зверь, теперь, поверь, перья, серьги, сентябрь, октябрь, ноябрь, декабрь.

б) Ряд, заря, моря, горят, нырять, Боря, буря, гиря, варят;

берёт, зверёк, вперёд, берёза, верёвка, черёмуха, брёвна;

варю, сорю, говорю, верю, рюкзак, корюшка;

рис, ирис, Рита, варить, дарить, двери, шарик, топорик;

репа, орех, речка, речь, огурец, варенье, редис, черепаха.

в) У дома горит фонарь. У Бори фонарик. Варя режет редиску. Эта дверь

скрипит. Римма варит варенье. У Риты варежки дырявые. На дворе рябина.

Юра любит порядок. Серёжа несёт рюкзак. Рита вытирает дверь тряпкой.

### **Речевой материал для автоматизации звуков [к], [к']**

а) Кабина, камень, канава, ёлка, азбука, аптека, утка, бочка;

ковш, кожа, конь, комната, кость, молоко, высоко, закон;

кузнец, кузов, куль, куст, куры, кувшин, окунь, укус, акула.

б) Бак, мак, чудак, актёр, рыбак, пиджак, вожак, знак;

бок, сок, замок, мешок, носок, волчок, платок, узелок;

жук, внук, сундук, паук, фартук, фрукт, укроп, укус, звук;

тыква, бык, язык, ножик, ёжик, рыжик, чижик;

бублик, домик, садик, винтик, мостик, чайник, веник, бантик;

чек, человек, як, маяк, василёк, огонёк, кошелёк, индюк.

в) Кидать, кино, кисель, садики, ёлки, лапки, брюки, быки, очки, майки,

девочки, веники, баки, маки, соки, лаки, жуки, санки, танки, руки, собаки,

ботинки, банки, кенгуру, кефир, кеды, жакет, пакет, букет, океан, кювет.

г) Коля любит какао. У Кати длинная коса. Кошка любит молоко. У Коли

новый ножик. Кира пошла в кино. Мама сварила кисель. Утром кефир

освежает. У Кати косы. Коля катит ком. У дома каток. Кира кормит кур.

### **Речевой материал для автоматизации звуков [г], [г']**

а) Газ, газета, Галя, загар, тайга, нога, загар, магазин, слуга;

год, голова, голод, голос, горе, горло, горох, горы, гости;

губы, гусеница, гусь, гусыня, густота, гуляш, чугуны, огурец.

б) Гиря, гимнаст, гитара, ноги, шаги, дороги, сапоги, телеги, флаги, враги,

утюги, дуги, слуги, деньги, вьюги, слоги, брызги, круги, Гена, герой, бегемот.  
в) Галя загадала загадку. Гена играет на гитаре. На горе гогочут гуси. Дорогу  
посыпали галькой. На заводе загудел гудок. Галин папа играет на гитаре.  
Гена читает газету. У Гали громкий голос. Гена помогает маме готовить суп.

Таблица 14 – Сравнительные результаты исследования и уровни сформированности артикуляционной моторики у обучающихся 2 класса с легкой умственной отсталостью (в баллах)

Контрольная группа

№ п/п	Имя ребёнка	Раздел 1	Раздел 2	Раздел 3	Раздел 4	Общий балл	Уровень
1	Ангелина Л.	15/выше среднего	5/выше среднего	17/выше среднего	15/выше среднего	52	выше среднего
2	Юлия И.	16/выше среднего	5/выше среднего	15/выше среднего	12 /средний	48	выше среднего
3	Костя Е.	8/ниже среднего	5/выше среднего	7/ниже среднего	8/ниже среднего	28	ниже среднего
4	Руслан И.	12 /средний	4 /средний	9 /средний	11 /средний	36	средний
5	Евгений К.	13 /средний	5/выше среднего	10 /средний	9 /средний	37	средний
6	Андрей К.	11 /средний	5/выше среднего	11/ средний	11 /средний	38	средний
7	Сергей Ф.	10 /средний	4 /средний	9 /средний	13 /средний	36	средний
8	Настя С.	13 /средний	5/выше среднего	13 /средний	14/выше среднего	45	средний
9	Данил М.	8/ниже среднего	4 /средний	8/ниже среднего	6/ниже среднего	26	ниже среднего
10	Павел К.	7/ниже среднего	3 /средний	6/ниже среднего	6/ниже среднего	22	ниже среднего

Таблица 15 – Сравнительные результаты исследования и уровни сформированности артикуляционной моторики у обучающихся 2 класса с легкой умственной отсталостью (в баллах)

Экспериментальная группа

№ п/п	Имя ребёнка	Раздел 1	Раздел 2	Раздел 3	Раздел 4	Общий балл	Уровень
1	Денис К.	16/выше среднего	6/выше среднего	11 /средний	12 /средний	45	средний
2	Сергей Ш.	8/ниже среднего	4 /средний	8/ниже среднего	8/ниже среднего	28	ниже среднего
3	Дарья Г.	16/выше среднего	5/выше среднего	16/выше среднего	13 /средний	50	выше среднего
4	Илья С.	12 /средний	4 /средний	7/ниже среднего	9 /средний	32	средний
5	Саша Т.	13 /средний	5/выше среднего	13 /средний	15/выше среднего	46	средний
6	Иван Т.	14 /средний	6/выше среднего	13 /средний	16/выше среднего	49	выше среднего
7	Данил Б.	12 /средний	5/выше среднего	10 /средний	11 /средний	38	средний
8	Евгений В.	12 /средний	5/выше среднего	10 /средний	10 /средний	37	средний
9	Алёна П.	17/выше среднего	6/выше среднего	17/выше среднего	17/выше среднего	57	выше среднего
10	Семён Ч.	11 /средний	5/выше среднего	11 /средний	10 /средний	37	средний

Таблица 16 – Сравнительные результаты исследования и уровни сформированности фонетической стороны речи у обучающихся 2 класса с легкой умственной отсталостью (в баллах)

Контрольная группа

№ п/п	Имя ребёнка	Раздел 1	Раздел 2	Раздел 3	Раздел 4	Общий балл	Уровень
1	Ангелина Л.	14/выше среднего	12/выше среднего	5/ниже среднего	18/выше среднего	49	выше среднего
2	Юлия И.	15/выше среднего	12/выше среднего	6/ниже среднего	18/выше среднего	51	выше среднего
3	Костя Е.	15/выше среднего	11/выше среднего	11/выше среднего	18/выше среднего	55	выше среднего
4	Руслан И.	15/выше среднего	12/выше среднего	4/ниже среднего	18/выше среднего	49	выше среднего
5	Евгений К.	15/выше среднего	12/выше среднего	8 /средний	8 /средний	43	средний
6	Андрей К.	15/выше среднего	12/выше среднего	6/ниже среднего	18/выше среднего	51	выше среднего
7	Сергей Ф.	4/ниже среднего	8 /средний	5/ниже среднего	18/выше среднего	35	средний
8	Настя С.	14/выше среднего	12/выше среднего	5/ниже среднего	18/выше среднего	49	выше среднего
9	Данил М.	15/выше среднего	6/ниже среднего	9 /средний	18/выше среднего	48	выше среднего
10	Павел К.	4/ниже среднего	6/ниже среднего	2 /низкий	18/выше среднего	30	средний

Таблица 17 – Сравнительные результаты исследования и уровни сформированности фонетической стороны речи у обучающихся 2 класса с легкой умственной отсталостью (в баллах)

Экспериментальная группа

№ п/п	Имя ребёнка	Раздел 1	Раздел 2	Раздел 3	Раздел 4	Общий балл	Уровень
1	Денис К.	10 /средний	12/выше среднего	12/выше среднего	18/выше среднего	52	выше среднего
2	Сергей Ш.	12/выше среднего	8 /средний	4/ниже среднего	18/выше среднего	42	средний
3	Дарья Г.	15/выше среднего	12/выше среднего	7 /средний	18/выше среднего	52	выше среднего
4	Илья С.	4/ ниже среднего	8 /средний	7 /средний	18/выше среднего	37	средний
5	Саша Т.	15/выше среднего	12/выше среднего	7 /средний	18/выше среднего	52	выше среднего
6	Иван Т.	15/выше среднего	12/выше среднего	11/выше среднего	18/выше среднего	56	выше среднего
7	Данил Б.	13/выше среднего	9 /средний	6/ниже среднего	18/выше среднего	46	выше среднего
8	Евгений В.	15/выше среднего	12/выше среднего	11/выше среднего	18/выше среднего	56	выше среднего
9	Алёна П.	15/выше среднего	12/выше среднего	11/выше среднего	18/выше среднего	56	выше среднего
10	Семён Ч.	15/выше среднего	12/выше среднего	7 /средний	18/выше среднего	52	выше среднего



Таблица 18 – Сравнительные результаты исследования и уровни сформированности фонематического восприятия у обучающихся 2 класса с легкой умственной отсталостью (в баллах)

Контрольная группа

№ п/п	Имя ребёнка	Раздел 1	Раздел 2	Общий балл	Уровень
1	Ангелина Л.	43/ выше среднего	52/ выше среднего	95	выше среднего
2	Юлия И.	21/ ниже среднего	58/ выше среднего	79	средний
3	Костя Е.	10/ низкий	14/ низкий	24	низкий
4	Руслан И.	13/ ниже среднего	29/ ниже среднего	42	ниже среднего
5	Евгений К.	26/ средний	37/ средний	63	ниже среднего
6	Андрей К.	30/ средний	42/ средний	72	средний
7	Сергей Ф.	14/ ниже среднего	31/ ниже среднего	45	ниже среднего
8	Настя С.	17/ ниже среднего	31/ ниже среднего	48	ниже среднего
9	Данил М.	6/ низкий	13/ низкий	19	низкий
10	Павел К.	3/ низкий	10/ низкий	13	низкий

Таблица 19 – Сравнительные результаты исследования и уровни сформированности фонематического восприятия у обучающихся 2 класса с легкой умственной отсталостью (в баллах)

Экспериментальная группа

№ п/п	Имя ребёнка	Раздел 1	Раздел 2	Общий балл	Уровень
1	Денис К.	41/выше среднего	56/выше среднего	97	выше среднего
2	Сергей Ш.	8/низкий	15/низкий	23	низкий
3	Дарья Г.	45/ выше среднего	48/ выше среднего	93	выше среднего
4	Илья С.	10/ низкий	36/ средний	46	ниже среднего
5	Саша Т.	13/ ниже среднего	32/ средний	45	ниже среднего
6	Иван Т.	26/ средний	46/ средний	72	средний
7	Данил Б.	13/ ниже среднего	24/ ниже среднего	37	ниже среднего
8	Евгений В.	38/ средний	46/ средний	84	средний
9	Алёна П.	17/ ниже среднего	29/ ниже среднего	46	ниже среднего
10	Семён Ч.	24/ ниже среднего	49/выше среднего	73	средний