Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого»
Педагогический институт
\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_
Кафедра психологии

ПРЕДДИПЛОМНАЯ ПРАКТИКА

тема: Логопедическое сопровождение процесса формирования умений в звуковом анализе слова у первоклассников с общим недоразвитием речи третьего уровня

отчёт по практике
по направлению подготовки

44.03.03 – Специальное (дефектологическое) образование

профиль - Логопедия

СОДЕРЖАНИЕ

Введение к ВКР.....................................................................................................3

Теоретическая глава научного исследования.....................................................6

Список литературы по проблеме научного исследования.................................25

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Среди разнообразных нарушений значительную группу составляют дети с общим недоразвитием речи, изучением особенностей формирования речи детей с ОНР и разработкой методик обучения занимались такие ученые, как В.К. Воробьева, В.П. Глухов, Т.А. Ткаченко, Н.С. Жгутова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева, А.В. Ястребова и другие.

Наиболее стойкие нарушения наблюдаются в формировании фонетической и фонематической стороны, лексико- грамматических категорий, слоговой структуры, связной речи.

Данное нарушение находит свое недоразвитие в формировании фонематического слуха, навыках звукового анализа и синтеза слов.

Вопрос о формировании навыка звукового анализа занимает большое место в исследованиях разных ученых. Многие аспекты разрабатывали в своих трудах большое количество педагогов и психологов, как например, Д.Б. Эльконин, М.Е. Хватцев, Р.И. Лалаева, Г.А.Каше, Р.И.Левина, Л.К.Назарова, Г.В.Чиркина, А.В. Ястребова, Т.Б.Филичева и другие.

Период интенсивного развития фонематического слуха у детей приходится на дошкольный возраст. В норме к 5–6 годам фонематический слух уже полностью формируется. В этом возрасте у детей сформировано звукопроизношение, за исключением соноров, речь не имеет аграмматизмов, ребенок самостоятельно может провести простой звуковой анализ слов, выделить звук из слова, определить порядок и количество их в словах.

У детей с общим недоразвитием речи звуковой анализ естественным путем не формируется и требует комплексной логопедической работы, которая будет направлена на исследование особенностей формирования звукового анализа и синтеза у дошкольников с общим недоразвитием речи, а также на целенаправленную коррекцию данных процессов.

Таким образом, поиск новых оптимальных путей совершенствования процесса обучения навыкам звукового анализа в условиях специального коррекционного воздействия определяет актуальность проблемы.

Цель: теоретически и экспериментально обосновать содержание логопедической работы по формированию навыков звукового анализа у первоклассников с общим недоразвитием речи III уровня и оценить ее эффективность.

Объект: состояние навыков звукового анализа у первоклассников с общим недоразвитием речи III уровня.

Предмет: процесс формирования навыков звукового анализа у первоклассников с общим недоразвитием речи III уровня.

Гипотезой исследования стало предположение о том, что содержание логопедической работы по развитию фонематического восприятия, слухового гнозиса и представлений о звуковом составе слова обеспечит формирование навыков звукового анализа и синтеза у первоклассников с общим недоразвитием речи III уровня.

Задачи:

1 Изучить научно-методическую литературу по проблеме формирования навыков звукового анализа у первоклассников общим недоразвитием речи III уровня;

2 Изучить особенности формирования навыков звукового анализа у первоклассников с общим недоразвитием речи III уровня

3 Разработать содержание логопедической работы по обучению навыкам звукового анализа у первоклассников с общим недоразвитием речи III уровня;

4 Оценить эффективность логопедической работы по формированию навыков звукового анализа у первоклассников с общим недоразвитием речи III уровня.

Методы исследования: анализ психолого-педагогической литературы, эксперимент, анализ результатов эксперимента.

Теоретическая значимость исследования

Практическая значимость исследования

Данные материалы могут быть использованы учителями – логопедами и педагогами осуществляющим обучение и воспитание детей младшего школьного возраста в условия учреждения общеразвивающего типа.

Методологическая основа исследования:

‒ учение о функциональной системе и ее компенсаторных возможностях (А.П. Анохин, Л.С. Выготский);

‒ современные научные знания о фонематической системе языка и развитии функций фонематической системы в норме и патологии;

‒ теория речевой деятельности (А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн);

‒ теория о поэтапном формировании умственных действий и речевых умений (П.Я. Гальперин);

‒ теория о коррекционной направленности обучения и воспитания детей с нарушениями речевого развития;

‒ принципы общей и специальной психологии и педагогики о единстве речевого и психического развития, комплексном подходе к его изучению (Б.Г. Ананьев, П.П. Блонский, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Р. Лурия, С.Л.Рубинштейн).

Исследование проводилось на базе МАОУ СОШ №83. В эксперименте участвовали учащиеся 1ого класса с остаточными проявлениями общего недоразвития речи

Структура работы. Дипломная работа состоит из введения, трех глав, заключения и библиографического списка из 61 наименования. В работе содержится 4 таблицы, 2 рисунка и приложение на 22-х страницах. Текст изложен на 88ми страницах.

1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ В ЗВУКОВОМ АНАЛИЗЕ СЛОВА У ПЕРВОКЛАССНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ

1.1 Основы формирования звукового анализа слова

Практические представления о звуковом составе языка формируется на основе фонематического анализа и восприятия.

Проблема формирования фонематической системы рассматривалась многими специалистами. Исследования фонематического анализа и синтеза, фонематических представлений, а также вопросы их коррекции представлены в работах П.Я. Гальперина, О.Л. Жильцовой, Л.Е. Журовой, Р.И. Лалаевой, Р.Е. Левиной, Е.К. Лобачевой, Л.В. Лопатиной, В.К. Орфинской, Л.Ф. Спировой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, Д.Б. Эльконина.

По определению В.К. Орфинской фонематическая система – это система фонем языка, в которой каждый элемент характеризуется определенными смыслоразличительными признаками. В русском языке такими признаками являются звонкость или глухость, твердость или мягкость, место образования, способ образования, участие нёбной занавески.

В словах условно можно выделить сочетание фонем, следующих друг за другом в определенной последовательности, которое связано с семантикой, смыслом. Изменение одной из фонем в слове (косы — козы) или изменение последовательности (липа — пила) приводит к изменению смысла или разрушению его.

В.К. Орфинская выделила следующие функции фонематической системы:

- смыслоразличительная (соотнесение определенных сочетаний фонем со смыслом, изменение одной из фонем или их последовательности ведет к изменению смысла)

- слухопроизносительная дифференциация фонем (различение фонем акустически и артикуляторно)

- фонематический анализ (разложение слова на составляющие его фонемы) [39, с.125]

Рассмотрим структуру фонематической системы. Фонематическая система речи состоит из следующих компонентов:

1. Фонематическое восприятие (фонематический слух, слухопроизносительная дифференциация фонем).

Понятие «фонематический слух» Л.А. Пиотровская (1999 г.) предложила использовать для характеристики процесса восприятия речи, тогда как понятие «фонетический слух» – для характеристики процесса порождения речи.

Таким образом, фонематический слух – это способность ребенка различать в речи окружающих его людей звуки, выполняющие смыслоразличительную функцию. Следовательно, основой для формирования фонематического слуха является бессознательный анализ речи окружающих его людей. Как указывает Л.В. Бондарко , если бы фонематический слух не формировался достаточно рано, ребенок не мог бы понимать обращенную к нему речь окружающих его взрослых. Узнать слово – значит узнать, из каких фонем оно состоит и в какой последовательности они в нем следуют.

Слухопрозносительная дифференциация звуков речи позволяет различать слова на основе восприятия каждой фонемы, входящей в состав слова. Одни авторы, например, Н.Х. Швачкин, Л.Ф. Спирова, Р.Е. Левина, называют эту функцию «фонематическим восприятием», другие, такие как М.Е. Хватцев, Е.И. Исенина, А.И. Максаков, - «фонематическим слухом». Но термин «фонематический слух» не отражает в полной мере сущность данной функции: он предполагает лишь слуховой компонент. В то же время установлено (В.И. Бельтюков, Л.В. Бондарко), что восприятие звуков речи осуществляется на основе слухового и произносительного образов звуков, т.е. носит сенсомоторный характер.

Таким образом, фонематическое восприятие (или слухопроизносительная дифференциация фонем) – это процесс узнавания и различения звуков речи. При восприятии речи слова не расчленяются на свои составные части, и их звуковой состав не осознается. Узнавание слов происходит в зависимости от условий восприятия либо с опорой на отдельные элементы, либо на признаки всего слова в целом. Это дает основание относить процесс фонематического восприятия к более простым функциям, в формировании которых основную роль играют речеслуховой и речедвигательный анализаторы, а также такие психические процессы, как внимание и память.

1. Фонематический анализ:

Фонематический анализ – это операция мысленного разделения на составные элементы (фонемы) разных звукокомплексов: сочетаний звуков, слогов и слов. Фонематический анализ может быть простым и сложным. В.К. Орфинская выделяет следующие формы оперирования фонемами:

I. Простые формы фонематического анализа:

1. Узнавание звука на фоне слова (есть / нет заданный звук в слове);

2. Позиционный фонематический анализ подразумевает определение позиции звука в слове (начало, конец, середина).

II. Сложные формы фонематического анализа:

1. Последовательный фонематический анализ предполагает определение последовательности звуков в слове;

2. Количественный фонематический анализ предполагает определение количества звуков в слове;

3. Определение места звука в слове по отношению к другим звукам (назови «соседей» заданного звука).

По данным В.К. Орфинской, простые формы фонематического анализа, у детей дошкольного возраста появляются спонтанно (с четырех – пяти лет), а сложные формы фонематического анализа появляются лишь в процессе специального обучения (с шести лет). [39]

В.К. Орфинская не выделяет в качестве функции фонематической системы процесс фонематического синтеза. Однако мы считаем необходимым рассматривать этот процесс как функцию фонематической системы, тесно связанную с фонематическим анализом.

Фонематический синтез – это умственное действие по синтезу звуковой структуры слова, слиянию звуков в слово. Как считает Т.Г. Егоров, процесс фонематического синтеза не только не уступает по трудности фонематическому анализу, но значительно сложнее анализа. [11, с.314]

На основе фонематического восприятия и фонематического анализа формируются фонематические представления. Помимо указанных выше процессов, в их развитии большую роль играют внимание и память (Н.Х. Швачкин, Д.Б. Эльконин, А.И. Максаков и др.)

Формирование фонематического анализа и синтеза в онтогенезе

Развитие восприятия звуковой структуры речи связано с формированием у ребёнка фонематического слуха или фонематического восприятия, что по данным многих современных исследователей одно и то же, так как изучением этого вопроса занимают специалисты разных областей знаний.

А. Н. Гвоздев считает, что функция слухового анализатора ребёнка формируется рано, значительно раньше, чем речедвигательного. Уже на второй неделе жизни ребёнок, услышав звуки голоса, перестаёт сосать грудь; прекращает плакать, когда с ним начинают разговаривать. Он рано различает звуки человеческого голоса и отвечает на этот раздражитель в зависимости от интонации либо улыбкой, либо плачем.

С 6 месяцев путём подражания произносит отдельные фонемы, слоги, подражания тону, темпу, ритму, мелодике и интонации.

К 2-м годам дети начинают различать слова-квазиомонимы (паронимы). К этому возрасту заканчивается формирование фонематического слуха, о чём свидетельствует фонематическое различение ребёнком всех звуков родного языка. Он способен различать на звук слова, отличающиеся одной фонемой.

В процессе развития речи, экспрессивная и импрессивная речь тесно связаны: с одной стороны, речевое развитие стимулирует слуховое восприятие, с другой стороны, уточняет собственное произношение.

Н.Х. Швачкин процесс восприятия речи делит на 2 стадии:

- дофонемная (от рождения до 1 года);

- фонемная (соответственно после года).

Дофонемная стадия. Ребёнок не различает фонем, звуко-слогового состава слова. На этом этапе звуковой комплекс ребёнка имеет несколько значений. Иначе говоря, до 1 года семантическую нагрузку несёт не фонема, а интонация, ритм, общий звуковой рисунок слова. Причём до 6 месяцев интонация играет ведущую роль, а на 6-м месяце семантическую направленность получает ритм.

Фонемная стадия. «Фонематическое развитие происходит бурно, постоянно опережая артикуляционные возможности ребёнка, что и служит основой совершенствования произношения». До этого момента ребёнок узнавал слова по звуковому рисунку, а с этого момента начал различать фонемы. Сначала контрастные, затем сложные и последними различает акустически близкие.

Н. Х. Швачкин выделил 12 фонематических рядов по очерёдности формирования у детей:

1. Гласный «а», все остальные воспринимаются, как не «а». Затем гласные усваиваются в противопоставлении: «и»-«у», «и»-«о», «э»-«о». Далее ребёнок начинает различать близкие фонемы: «о»-«у», «а»-«э». Последним усваивает гласный «ы».

2. Наличие или отсутствие согласных, как таковых. Ребёнок слышит, есть согласный или нет.

3. Различает согласный по линии сонорности, то есть ротовые и носовые согласные. Этому способствует резонирование той или иной полости. То есть ребёнок опирается на тактильно-вибрационные ощущения, кинестезию.

4. Различает согласные по твёрдости и мягкости. Большую роль играет взаимодействие слуха и артикуляции.

5. Различает сонорные звуки «р»-«л»; шумные согласные «ж»-«ш»-«ч».

6. Различает губные «п»-«б»-«м» и язычные «т»-«д»-«н». Различению способствует артикуляция и визуальный контроль.

7. Соноры между собой: «м»-«н»-«р»-«л».

8. Различают взрывные: «б»-«п»-«м»-«т»-«д»-«н»-«к»-«г» и щелевые «х»-«с»-«ш»-«з». Причём артикулировать взрывные звуки начинают раньше и на основе их произношения начинают различать щелевые, то есть взрывные появляются раньше, а на их основе щелевые.

9. Начинают различать переднеязычные и заднеязычные «т»-«д»-«н», «к»-«г»-«х». Это различие возникает достаточно поздно, так как требует точной артикуляции и локализации языка по месту образования.

10. Различает глухие и звонкие согласные.

11. Различает свистящие и шипящие. Требует максимального совершенства слуха и тонких дифференцируемых движений передней части языка.

12. Различение между собой звуков «р»-«л» .

Из всех видов анализа речевого потока (деление предложений на слова, слов на слоги, слогов на звуки) самым сложным является фонематический анализ слов.

- С 4-х лет ребёнок способен выделить звук на фоне слова.

- С 5-ти лет – выделить ударный гласный в начале слова.

- С 6-ти лет:

1) определить первый согласный звук в слове (дом, булка и др.);

2) определить последний звук в слове (сыр);

3) определить согласный в середине;

4) определить последовательность звуков в слове (мак);

5) определить количество звуков в слове.

Полным фонематическим анализом ребёнок овладевает в процессе обучения грамоте. В школе для работы над анализом речевого потока специально отведён букварный период.

К концу дошкольного возраста ребёнок правильно слышит каждую фонему языка. Не смешивает её с другими фонемами, овладевает их произношением.

Л. Е. Журова считает, что дети младшего дошкольного возраста способны выделить первый и последний звук в слове, а дети среднего дошкольного возраста без труда справляются с этой задачей. При анализе звукового состава ребёнок начинает произносить его особым образом с интонационным выделением того звука, который затем должен быть назван отдельно .

В возрасте 3 – 7 лет развивается навык слухового контроля над своим произношением.[30]

М. Е. Хватцев полагает, что фонематический слух развивается в единстве с артикулированием звука .

При достаточном умственном и речевом развитии фонематическое восприятие оказывается достаточно сформированным уже в дошкольном возрасте. Процесс фонематического анализа является более сложной функцией и формируется у детей на более поздних этапах развития речи.

Фонематический анализ – это сложный процесс умственного действия. Готовность к звуковому анализу приобретается в процессе формирования устной речи на протяжении всего дошкольного возраста.

Практические представления о звуковом составе языка формируется на основе фонематического анализа и восприятия. В этом процессе существенную роль играют память и внимание.

1.2 Особенности формирования звукового анализа слова при общем недоразвитии речи у первоклассников

Долгое время ученые считали, что звуковая сторона речи состоит только из ряда элементов и их комбинаций. Фонетика опиралась на физиологическую природу речи, на артикуляцию. Развитие речи рассматривалось через призму развития моторики, мелких артикуляционных движений. Единственным источником развития звуковой стороны речи считалось развитие моторики. Значению восприятия речи никто не уделял внимания.

Впервые Л. С. Выготский ввел понятия «фонема»: доказал, что единицей развития детской речи является фонема. С его точки зрения, у детей происходит развитие речи как накопление целостной системы звуков, а не запоминанием и накоплением отдельных звуков. Фонема - это не просто звук, а очень значимый звук.

Л. С. Выготский обратил внимание и на фонематическое восприятие. Он считал, что звук воспринимается ребенком и воспроизводится им в речь, как звук из ряда звуков, то есть происходит только на фоне человеческой речи. Основой восприятия является звучащая сторона речи. Л. С. Выготским был также рассмотрен термин фонематического слуха, который подразумевает в своем составе 3 речевые составляющие:

1) умение распознавать на слух есть определенный звук в слове или нет;

2) умение отличать слова, где есть один и тот же звук, стоящий в разных позициях;

3) умение различать слова-квазиомонимы [8, с. 214].

Несколько позже Д. Б. Элькониным был введен термин «фонематическое восприятие». Ученый занимался поиском наиболее эффективной методики обучения чтению и письму. Он обратил внимание, что для овладения этими навыками недостаточно одного фонематического слуха, детей необходимо специально обучать фонематическому восприятию, в состав которого тоже входит три составляющие:

1) умение распознать последовательность звуков в слове;

2) способность отличать позицию отдельной фонемы по отношению к нача- лу, середине или концу слова;

3) способность посчитать количества звуков в определенном слове.

Позже Д. Б. Эльконин выделил из фонематического восприятия фонемный анализ, включающий:

-выяснение порядка следования фонем в слове;

-установление различительной функции фонем;

-выделение основных фонематических противопоставлений, свойственных данному языку.

Именно он доказал, что прежде, чем обучать ребенка письменной речи, необходимо обучить его навыкам фонемного анализа.

Т. А. Фотековой провела исследование по всем показателям речевой системы школьников с ОНР, которые на протяжении всего школьного обучения показали выраженное и стойкое отставание от нормы практически по всем характеристикам. Низкий уровень сформированности вербальных функций у первоклассников с общим недоразвитием речи третьего уровня проявляется в характеристиках слухоречевой памяти, моторной сферы звукопроизношения. Выявила, что занижены показатели способности к становлению навыков письма и чтения [46].

Основываясь на моделях порождения речи (А. Р. Лурия, Т. А. Ахутиной), Т. Д. Фотекова констатирует у школьников с общим недоразвитием речи несформированность этапов создания внутриречевого замысла высказывания, грамматического структурирования и построения послоговой кинетической программы синтагмы (которая проявляется в выраженности и стойкости недостатков слоговой структуры слова). Школьники с трудом осуществляют операции выбора языковых элементов (лексем по значению и звучанию, фонем и артикулем по кинестетическим признакам), что проявляется в вербальных заменах, трудностях фонематического анализа и нарушениях звукопроизношения. Дефектность выбора артикулем по фонетическим и кинестетическим признакам в сочетании с недостатками построения послоговой кинетической программы у школьников с общим недоразвитием речи приводят к грубой несформированности этапа внешнего речевого высказывания [3,44,46].

Ко второму году обучения ситуация этих детей становится еще хуже. Они еще больше отстают от нормы А дети третьего класса с общим недоразвитием речи страдают слабой сформированностью кинестетики. К старшему школьному возрасту норма в среднем характеризуется равномерно высокими показателями сформированности всех невербальных высших психических функций при сохранении внутри и межиндивидуальных различий. Подростки с общим недоразвитием речи к старшему школьному возрасту приближаются к норме по способности к пространственно организованным движениям и анализу и синтезу пространственных структур (выполнение проб Хеда и работа с кубиками Кооса) [44, с.64].

При первично сохранной смысловой и логической памяти у детей с общим недоразвитием речи третьего уровня снижена вербальная память и нарушена продуктивность запоминания: они забывают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий. Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обусловливает специфические особенности мышления. Обладая в целом полноценными предпосылка- ми для овладения мыслительными операциями, характерными для их возраста, дети отстают в развитии словесно-логического мышления. Овладение анализом и синтезом, сравнением и обобщением возможно только при специальном логопедическом обучении [44].

Из всего выше сказанного следует, что третий уровень речевого недоразвития детей характеризуется наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. Дети могут более свободно общаться с окружающими, но продолжают нуждаться в помощи родителей (учителей), вносящих в их речь соответствующие пояснения, так как самостоятельное общение является затрудненным.

Также диагностика показывает отклонения слоговой структуры у этих детей. Страдает слоговая структура в основном в сложных по своей структуре словах, где дети сокращают количество слогов. Также происходит неполная передача звуков, у детей с ОНР III уровня могут быть замены, искажения, смешение и даже просто отсутствие звуков в словах. (шарф – «сарф» или ут- ка – «ука»), очень трудным им кажется, когда в слове есть стечение соглас- ных. Типичными для детей являются персеверации слогов (хоккеист – «хахист»), антиципации (автобус – «астобус»), добавление лишних звуков и слогов (лимон – «лимонт»). Характер ошибок слогового состава обусловлен состоянием сенсорных (фонематических) или моторных (артикуляционных) возможностей ребенка.

Фразовая речь у детей третьего уровня сформирована на очень низком уровне, не соответствует норме. Словарь их ограничен по сравнению со сверстниками. Дети глядя на картинки абсолютно не могут подобрать нужные слова, хотя имеют их в своём пассивном словаре. В тоже время отмечается и затянутое развитие пассивного запаса слов.

В исследованиях, посвященных проблеме речевых нарушений, отмечается, что фонетические нарушения являются распространенными, имеют стойкий характер, сходны по своим проявлениям с другими артикуляторными расстройствами и представляют значительные трудности для дифференциальной диагностики и коррекции. Эти нарушения оказывают отрицательное влияние на формирование и развитие других сторон речи (фонематической, лексической, грамматической), затрудняют процесс школьного обучения, снижают его эффективность. [19].

Во многих исследованиях отмечается, что восприятие звуков речи и их воспроизведение - это два взаимосвязанных и взаимообусловленных процесса (В. И. Бельтюков, Д. Б. Эльконин, И. А. Зимняя, Н. И. Жинкин, Н. X. Швачкин и др.). Звуковые единицы рассматриваются в трех аспектах: перцептивном, артикуляторном, акустическом. Чтобы овладеть правильным произношением, ребенок должен, прежде всего, четко и правильно воспринимать звуки речи на слух, иметь достаточно подготовленный для их произнесения артикуляторный аппарат, в результате работы которого образуются единицы данной языковой системы [2, с.126].

Преобладающим типом лексических ошибок становится неправильное употребление слов в речевом контексте. Не зная наименований частей предметов, дети заменяют их названием самого предмета (циферблат – «часы»), название действий заменяют словами, близкими по ситуации и внешним при- знакам (подшивает – «шьет»). В словаре детей мало обобщающих понятий, в основном это игрушки, посуда, одежда, цветы. Антонимы не используются, мало синонимов.

Недостаточная сформированность фонематического слуха и ориентировка в звуковой форме слова отрицательно влияет на усвоение морфологической системы родного языка.

Так, дети затрудняются в образовании существительных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов и некоторых прилагательных (маленький – «помалюскин стул»). Особую трудность испытывают дети при употреблении приставочных глаголов, которая выражается в большом количестве ошибок (переходит – «идет»). Таким образом, ограниченный словарный запас, многократное использование одинаково звучащих слов с различными значениями делают речь детей бедной и стереотипной.

В картине аграмматизма выявляются у детей довольно стойкие ошибки при согласовании прилагательного с существительным в роде и падеже; смешение родовой принадлежности существительных; ошибки в согласовании числительного с существительными трех родов. Характерны ошибки в употреблении предлогов: их опускание, замена, недоговаривание. Выявляется также импрессивный аграмматизм, который проявляется в недостаточном понимании значения слов, измененных при помощи приставки, суффикса.

При пересказе дети ошибаются в передаче логической последовательности событий, пропускают отдельные звенья, «теряют» действующих лиц. Рассказ-описание малодоступен для детей, которые обычно ограничиваются перечислением отдельных предметов. Часть детей оказывается способной лишь отвечать на вопросы.

Таким образом, особенностью усвоения функций фонематического слуха у младших школьников с общим недоразвитием речи и с псевдобульбарной дизартрией является общее отставание от нормы в целом. Соответственно при формировании навыков звукового анализа у младших школьников в структуре общего недоразвития речи коррекционная работа должна быть направлена на процессы, которые формируются параллельно с исследуемыми навыками, а именно ведущим направлением логопедического воздействия будет являться работа по формированию правильного звукопроизношения и фонематического восприятия в целом (на уровне слога, слова, предложения).

1.3 Современные педагогические технологии формирования звукового анализа слова на этапе начального школьного обучения у детей с общим недоразвитием речи

Обзор теоретических источников и практических работ по теме нашего исследования показал, что современные педагогические технологии по формированию звукового анализа и синтез у детей первого класса базируются на звуковом аналитико-синтетическом методе в контексте обучения детей грамоте. Этот метод представляет собой первоначальный этап в обучении школьника всем дисциплина по общеобразовательной программе и в особенности по русскому языку. На его основе созданы и современные системы обучения грамоте (чтению и письму), т. к. он соответствует закономерностям русского языка. К тому же использование этого метода в различных системах и на протяжении длительного периода времени позволяет считать его принципиальным, стержневым положением в методике обучения грамоте на русском языке, т. е. отнести к категории принципа, который имеет специфику реализации в практике в зависимости от особенностей авторских систем.

Возникновению звукового аналитико-синтетического метода предшествовала длительная история развития и совершенствования методики обучения грамоте. Событием качественного порядка стало появление в первой половине XIX в. в русской школе звуковых систем: сначала синтетической (В.Ф. Одоевский, H.A. Корф), потом аналитической (В.А. Золотов, П.П. Мироносицкий, Ф.Д. Студитский), и, наконец, аналитико-синтетической, над которой работали К.Д. Ушинский, В.И. Водовозов, Н.Ф. Бунаков, Д.И. Тихомиров, В.А. Флеров и др.

Основателем звукового аналитико-синтетического метода в отечественной методике обучения грамоте является К.Д. Ушинский и его последователи - такие известные ученые-педагоги и методисты, как Д.И. Тихомиров, В.П. Вахтеров, В.А. Флеров, A.B. Янковская-Байдина, С.П. Редозубов, А. И. Воскресенская и др. Он разрабатывает метод «письма-чтения» как средство анализа живой речи. Например, в своем учебнике по обучению грамоте «Родное слово» он предлагает дать детям в начале три гласных звука [а], [о], [и] и на основе односложных слов (мак, кот, мир) распознавать их [1]. Однако выделение и изучение звуков на основе буквенной символики приводит к смешению понятий «звук» и «буква», что является существенным недостатком в методической науке. Вся дальнейшая история развития методики обучения грамоте связана с проблемой разрешения этого противоречия.

Целью и предметом исследования на данном этапе явилось изучение условий реализации звукового аналитико-синтетического метода в различных системах обучения грамоте при овладении технологией основных действий процесса первоначального чтения:

а) звуко-фонемный анализ слов;

б) соотнесение звуко-фонемной формы слова с графической;

в) перекодирование графической (буквенной) формы слова в звуковую (действие первоначального чтения).

На современном этапе развития методики обучения грамоте возникают благоприятные условия для разрешения проблемы смешения звука и буквы как разнопорядковых понятий. Это связано, прежде всего, с тем, что в методических системах появляются внебуквенные символы, которые позволяют переводить звук в букву не прямо, а опосредованно.

Экскурс в некоторые современные системы обучения грамоте позволил сделать вывод о том, что не все условия выделения и перевода звуков в буквы реализуются. Так, в традиционной методике «Школа России» (авторы учебника «Русская азбука» В.Г. Горецкий, В.А. Кирюшкин, А.Ф. Шанько, В.Д. Берестов) упор в основном делается на букву. С буквой знакомятся прежде, чем ребенок научится выделять звуки [2].

В развивающей системе Д.Б. Эльконина (автор учебника «Букварь» Д.Б. Эльконин) за счет длительного подготовительного периода у детей формируются представления о звуках речи как мельчайших структурных единицах языка, и лишь потом дети начинают соотносить звуки с буквами [3, с.285].

В системе обучения грамоте, разработанной в лаборатории Л.В. Занкова (авторы учебника «Азбука» Н.В. Нечаева, К.С. Белорусец), не раскрыта методика работы по изучению звуков. Вместо звуковых схем даются буквенные, что противоречит закономерностям русского языка. Буквы - это лишь абстрактные значки [4].

В «Азбуке», созданной по проекту «Перспективная начальная школа» (авторы Н.Г. Агаркова, Ю.А. Агарков), представлены новые эффективные приемы не только звукового анализа слов, но и формирования у детей словоразличительной функции фонем. Дети на основе моделей слов упражняются в их квазичтении, акцентировано произносят условно выделенные звуки и сравнивают их по дифференциальным признакам. В работе по двухуровневым моделям слов они не только последовательно выделяют звуки, указывают их дифференциальные признаки, но и перекодируют их в соответствующие буквенные знаки. Затем в процессе перевода буквенной формы в звуковую они упражняются, во-первых, в слоговом чтении и, во-вторых, в орфоэпическом чтении, а в-третьих, знакомятся с закономерностями русской графики. Это весьма полезно в тех случаях, когда звуковая и буквенная формы слов не являются идентичными. В процессе сравнения слов, отличающихся одним звуком, дети обращают внимание не только на эти звуки, но и на семантику сравниваемых слов, что и формирует у них словоразличительную функцию звуков-фонем. Лишь в данной системе наиболее полно реализуется звуко-фонемный метод [5].

Дети с общим недоразвитие речи обучаются навыкам звукового анализа и синтеза по традиционно-принятой для детей без речевой патологии. Тем не менее учитывая их особенности усвоения языковых средств и трудности овладения речью необходимо отметить, что детям с ТНР необходимо проводить дополнительную работу по оказанию логопедической помощи, в том числе и по формированию навыков звукового анализа и синтеза.

Выводы по первой главе

Составление обзора специальной научно-методической литературы привело к выделению следующих заключений.

Для тщательного изучения и разработки методики коррекционной работы по развитию умений звукового анализа у младших школьников с общим недоразвитием речи требуется иметь ясное понимание процессов, связанных с их формированием.

У школьников первого класса с задержкой речевого развития третьего уровня наблюдается значительное ухудшение по всем показателям по сравнению с нормой: они не в состоянии концентрировать свое внимание на инструкциях, анализировать задания и оценивать свое выполнение; эти дети не способны задать вопросы учителю для уточнения требований; почти все задания выполняются с грубыми и систематическими ошибками; все виды контроля являются несформированными или сильно нарушенными.

Дети, страдающие от недоразвития речи третьего уровня, отстают от нормы во всех показателях, что оказывает влияние на процессы формирования навыка звукового обзора. Этот навык требует определенной психологической базы, такой как произвольное внимание, операции обзора и синтеза, устойчивая память и другие.

Для развития навыков звукового анализа у первоклассников с недоразвитием речи, необходимо проводить коррекционную работу, которая должна быть направлена на параллельные процессы формирования навыков. Главным направлением логопедической работы будет работа по правильному произношению звуков и восприятию звуков в целом (на уровне слогов, слов и предложений).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баль Н.Н., Дроздова Н.Н. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста с тяжёлыми нарушениями речи. Минск : БГПУ, 2022. - 91 с.
2. Барылкина Л.П. и др. Эти трудные согласные: Как помочь ребенку с нарушениями процесса письма и чтения: Пособие для учителей и логопедов. – М.: 5 за знания, 2005. – 128 с.
3. Белякова, Л. И. Логопедия. Дизартрия [Текст] / Н. Н. Волоскова. – М. : Гуманитар, изд. Центр ВЛАДОС, 2009. – 287 с.
4. Белякова Л. И. Классификация речевых нарушений в отечественной и зарубежной традиции / Л.И. Белякова, Ю.О. Филатова // Дефектология. - 2007. - № 4. - С. 3-9.
5. Белова-Давид Р.А. Клинические особенности детей дошкольного возраста с недоразвитием речи. // Нарушения речи у дошкольников. — М.: Просвещение, 1972.- 123
6. Бельтюков В. И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоении устной речи / В. И. Бельтюков. – М.: СФЕРА, 2007. – 117 с.
7. Бичева И. Б., Кузнецова А.И., Маковей Е.А. Мнемотехника как современная технология речевого развития детей дошкольного возраста. /Проблемы современного педагогического образования. – 2018 № 5 с. 87 – 89. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/mnemotehnika-kak-sovremennaya-tehnologiya-rechevogo-razvitiya-detey-doshkolnogo-vozrasta?ysclid=lobqywq8oh229259658>
8. Брюховских Л. А. Некоторые подходы к разработке алгоритма комплексной диагностики как основы психолого-медико-педагогического сопровождения школьников с речевой патологии на этапе становления инклюзивного образования / Л. А. Брюховских. – М.: Школьный логопед, 2014.- №-4. – 215 с.
9. Гаркуша Ю.Ф. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи Москва, ТЦ «Сфера», НИИ Школьных технологий, 2008. — 128 с.
10. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи. [Текст] /А.Н. Гвоздев СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2001. - 472 с.
11. Гильманова, Е. О. Проблема коррекции речевых нарушений у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня средствами логопедических технологий / Е. О. Гильманова. // Молодой ученый. — 2017. — № 9 (143). — С. 314-316.
12. Глухов, В.П. Основы психолингвистики: учеб. пособие для студентов педвузов/ В.П. Глухов — М.: ACT: Астрель, 2005. — 351 с.
13. Григоренко В. Г. Физическая реабилитация детей с нарушениями речи. –М.: Наука, 1992. – 152 с.
14. Гриншпун Б.М. Классификация нарушений речи // Логопедия. / Под ред. Волковой Л.С. – М.: ВЛАДОС, 1998. – с 44-55.
15. Елецкая О.В., Горбачевская Н.Ю. Организация логопедической работы в школе. (Серия «Логопед в школе»). М.: Сфера, 2007.
16. Ефименкова Л.Н. Коррекция ошибок, обусловленных несформированностью фонематического восприятия. Вып. 1. М.: Книголюб, 2005. (Дидактический материал по коррекции письменной речи.)
17. Ефименкова Л.Н. Коррекция ошибок, обусловленных несформированностью фонематического слуха. Вып. 2. Ч. 1. Дифференциация гласных. М.: Книголюб, 2005. (Дидактический материал по коррекции письменной речи.)
18. 76. Ефименкова Л.Н. Коррекция ошибок, обусловленных несформированностью фонематического слуха. Вып. 2. Ч. 2. Дифференциация звонких и глухих согласных. — М.: Книголюб, 2005. (Дидактический материал по коррекции письменной речи.)
19. Ефименкова Л.Н. Организация и методы коррекционной работы логопеда на школьном логопункте/Л.Н.Ефименкова, Г.Г.Мисаренко.- М.: Просвещение, 1991.- С.42-45.
20. Ефименкова Л.Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей/Л.Н.Ефименкова, И.Н. Садовникова.- М.: Просвещение, 1972.- С. 205
21. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т. Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. - М: Педагогика, 2012. - 382 с.
22. Занков Л. В. Наглядность и активизация учащихся в обучении. - Москва: Учпедгиз, 1960. - 311 с.
23. Зубкова Ю.С. Оптимизация процесса формирования звуко-слоговой структуры слова у младших школьников с общим недоразвитием речи (IV уровень). Автореф. дис. . канд. пед. наук. 13.00.03- коррекционная педагогика (логопедия) -М., 2009. 20с.
24. Китаева H.H. Особенности коррекции нарушения звуко-слоговой структуры слога у дошкольников с ЗПР: Автореф. дис. . канд. пед. наук. — СПб., 2002.
25. Ковалев В. В. Психиатрия детского возраста (руководство для врачей). В. В. Ковалев. - М.: Медицина, 1979, 608 с.
26. Козырева Л.М. Программно-методические материалы для логопедических занятий с младшими школьниками. – Ярославль: Академия развития, 2006. – 128 с
27. Корнев А.Н., Ишимова О.А. Методика диагностики дислексии у детей Методическое пособие. СПб.: Изд-во Политехнического, ун-та, 2010. - 72с.

# Корнев А.Н.. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты. — СПб.: Речь. 2006. 380 с.

1. Левина Р.Е. Характеристика ТНР у детей / Р.Е. Левина, Н.А. Никашина. М.: Просвещение, 2009. -159 с.
2. Лобачева Е.К. Развитие фонематического анализа и синтеза у старших дошкольников с ОНР //Логопедия. - №4 - 2005. - 190 с.
3. Лопатина Л.В. Фонетико-фонематические нарушения и их коррекция у дошкольников со стертой дизартрией: Монография. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004.
4. Мазанова Е.В. Коррекция дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза. Конспекты занятий для логопедов. – М.: Гном и Д, 2006. – 128 с.
5. Мастюкова Е.М. Специальная педагогика. Подготовка к обучению детей с особыми проблемами в развитии. Ранний и дошкольный воз¬раст / Под ред. А.Г. Московкиной. — М.: Классике Стиль, 2003. - 320 с.
6. Плоткина И.М. К вопросу о механизмах дисграфии, связанной с нарушением анализа и синтеза структуры слов и предложений у учащихся 1-2 классов вспомогательной школы // Психические и речевые нарушения у детей и пути их коррекции: Сб. науч. тр. – Л.: ЛГПИ, 2004.
7. Развитие фонематического анализа и синтеза //Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах. - М.: Владос, 2004. - с. 112-129
8. Рубинштейн Л.С. Основы общей психологии: уч. пособие: в 2-х т.т. Т.1. - с.360-480, Т. 2. -с. 78-89.
9. Спирова Л.Ф. Особенности речевого развития дошкольников с тяжелыми нарушениями речи. - М.: Педагогика, 2010. - 312 с.
10. Спирова Л.Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи: (I-IV кл.). – М.: «Педагогика», 2000.
11. Титова Т.А. Нарушения звуко-слоговой структуры слова и их коррекция у детей с речевой патологией. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2003
12. Ткаченко Т. А. Формирование навыков звукового анализа и синтеза. Альбом для индивидуальных и групповых занятий с детьми 4 - 5 лет. Приложение к комплекту пособий «Учим говорить правильно». - М.: «Издательство ГНОМ и Д», 2006. - 100 с.
13. Филичева, Т. Б. Дети с фонетико - фонематическим недоразвитием. Воспитание и обучение / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова. – Москва: ГНОМ и Д, 2000. – 80 с
14. Филичева Т. Б. Психолого-педагогическая характеристика детей с общим недоразвитием речи / Филичева Т. Б., Туманова Т. В. // Логопедия. – 2006. - № 2. – С. 57-68.
15. Шаховская С. Н., Разуван Е. И., Антипова Ж. В. Обучение русскому языку детей с нарушениями рече-вого развития : учебно-методическое пособие для студ. высш. и средн. пед. учеб. заведений. — М. : Издательство Московского психолого-социального университета, 2020. — 152 с.
16. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника/Д.БЭльконин.- М.: Знания, 1974.- 64 с.
17. Ястребова А.В. Коррекция недоразвития речи у учащихся первых классов общеобразовательных школ в условиях логопедических пунктов/А.В.Ястребова//Дефектология. – 1983. - №3. – С. 21-27.
18. Ястребова А.В. Дифференцированный подход к проявлениям нарушений чтения и письма у учащихся общеобразовательных школ/А.В.Ястребова, Л.Ф.Спирова//Дефектология.-1988, №5. – С. 32-35.
19. Ястебова А.В., Бессонова Т.П. Обучаем читать и писать без ошибок. Комплекс упражнений для работы учителей-логопедов с младшими школьниками по предупреждению и коррекции недостатков чтения и письма. – М. АПКТИ, 2007, 360 с.