МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
Пензенский государственный университет
Педагогический институт им. В.Г. Белинского

Факультет педагогики, психологии и социальных наук

Кафедра «Дошкольное и дефектологическое образование»

Направление подготовки 44.03.03
«Специальное (дефектологическое) образование»
Профиль подготовки «Логопедия»

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

ПРИЕМЫ РАЗВИТИЯ ЗВУКО-СЛОГОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Студент _____ Дмитриева Надежда Генадьевна
(подпись, дата)

Научный руководитель _____ к.пс.н. Морозова Н.Л.
(подпись, дата)

Нормоконтролер Е.А. Карпушкина
_____
(подпись, дата)

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от_____№_____)

Заведующий кафедрой _____ Л.Н. Корчагина
(подпись)

*Работа защищена с отметкой*_____(протокол заседания ГЭК от_____№____)

Секретарь ГЭК _____ Н.А. Мали
(подпись)

Пенза, 2020

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ……..3

ГЛАВА I. НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПУТЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ ЗВУКО-СЛОГОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

1.1. Формирование речи в онтогенезе **……6**

1.2. Характеристика и структура речевого дефекта при общем недоразвитии речи**……13**

1.3. Нарушение звуко-слогового анализа и синтеза у дошкольников с общим недоразвитием **……...…17**

ГЛАВА II. ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ЗВУКО-СЛОГОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

2.1. Организация констатирующего исследования**……...…….23**

2.2. Анализ результатов исследования**…….……...29**

ГЛАВА III. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ ЗВУКО-СЛОГОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

3.1. Организация и содержание обучающего эксперимента**……..…38**

3.2. Анализ результатов контрольного эксперимента**……...51**

ЗАКЛЮЧЕНИЕ……..57

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ ……..……..58

ВВЕДЕНИЕ

С каждым годом увеличивается число детей, страдающих общим недоразвитием речи. Данный вид нарушения у детей с нормальным слухом и сохранным интеллектом представляет собой специфическое проявление речевой аномалии, при которой отстаёт от нормы или нарушено формирование основных компонентов речевой системы: лексики, грамматики, фонетики.

Впервые теоретическое обоснование общего недоразвития речи было сформулировано Р.Е. Левиной и научными сотрудниками НИИ дефектологии в 50-60 годах XX века [10].

Общее недоразвитие речи может наблюдаться при наиболее сложных формах детской речевой патологии: алалии, афазии, а также ринолалии, дизартрии – в тех случаях, когда выявляются одновременно недостаточность словарного запаса грамматического строя и пробелы в фонетико-фонематическом развитии [7, С.255-261].

Р.Е. Левиной и ее сотрудниками была разработана периодизация проявления общего недоразвития речи: от полного отсутствия речевых средств общения до развернутых форм связной речи с элементами фонетико-фонематического и лексико-грамматического недоразвития [10].

Изучением проблемы общего недоразвития речи также занимались Н.С. Жукова, Р.И. Лалаева, Т.Б. Филичева, Г.А. Каше, Р.И. Шуйфер, А.В. Ястребова, Л.Ф. Спирова и др.

Правильное понимание структуры общего недоразвития речи, причин, лежащих в его основе, различных соотношений первичных и вторичных нарушений необходимо для отбора детей в специальные учреждения, для выбора эффективных приемов коррекции и для предупреждения возможных осложнений в школьном обучении. Преодоление общего недоразвития речи достигается путем целенаправленной логопедической работы по коррекции звуковой стороны речи и фонематического недоразвития.

Система обучения и воспитания детей дошкольного возраста с нарушением звуко-слоговой структурой слова включает коррекцию речевого дефекта и подготовку к полноценному обучению грамоте (Г.А. Каше, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко) [7, С. 87].

Правильная речь является одной из важнейших предпосылок дальнейшего полноценного развития ребенка, процесса социальной адаптации, выявление и устранение нарушений речи нужно проводить в ранние сроки. Своевременное выявление речевых нарушений способствует их быстрому устранению, предупреждает отрицательное влияние речевых расстройств на формирование личности и на психическое развитие ребенка [6, С. 146].

На сегодняшний момент при поступлении в первый класс от детей требуются не столько знания и умения, сколько способность к действиям с языковым материалом в умственном плане, таким как анализ, синтез, сравнение и обобщение. Так, первой ступенью в овладении грамотой можно считать формирование фонематического восприятия, а второй – звуковой анализ и синтез.

Проблема формирования навыков звуко-слогового анализа и синтеза у дошкольников с нарушениями речи, является актуальной, так как данный навык является базовым при обучении детей в школе, и в дальнейшем служит залогом успешного становления учебной деятельности при включении в систематическое школьное обучение.

Как показывают многолетние исследования таких авторов, как Т.В. Волосовец, Р.Е. Левина, Р.И. Лалаева, Н.А. Никашина, дети с нарушениями речи, зачастую имеют недостатки в развитии навыков звуко-слогового анализа и синтеза.

Это ведёт к тому, что дети с различными нарушениями речи обычно оказываются не в состоянии полностью овладеть письмом и чтением в условиях массовой школы, без целенаправленного обучения.

Актуальность данной проблемы в современной общественной действительности и обусловила выбор темы нашей работы, объект, предмет, цель и задачи данного исследования.

Объект исследования: процесс формирования звуко-слогового анализа и синтеза у детей дошкольного возраста с нарушениями речи.

Предмет исследования: приемы развития звуко-слогового анализа и синтеза дошкольников с общим речевым недоразвитием.

Цель: изучение особенностей нарушений звуко-слогового анализа и синтеза у дошкольников с общим недоразвитием речи и подбор приемов для развития данных процессов.

Задачи:

1) анализ специальной литературы по проблеме развития звукового анализа и синтеза у детей дошкольного возраста с нарушениями речи;

2) подбор методики и проведение диагностического обследования звукового анализа и синтеза детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием;

3) оценка результатов исследования состояния звукового анализа и синтеза;

4) проведение коррекционной работы по формированию звукового анализа и синтеза у дошкольников с общим недоразвитием речи;

5) проведение контрольного эксперимента с целью изучения эффективности коррекционной работы.

Методы исследования:

1) анализ психолого-педагогической, лингвистической, методической литературы по теме исследования;

2) констатирующий, обучающий, контрольный эксперимент;

3) количественный и качественный анализ данных.

ГЛАВА I. НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПУТЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ ЗВУКО-СЛОГОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

1.1. Формирование речи в онтогенезе

В настоящее время к фонематическим процессам относят:

- Фонематическое восприятие – это способность воспринимать и различать звуки речи [33].
- Звуковой (фонематический) анализ – это операция мысленного расчленения на составные элементы (фонемы) различных звукокомплексов: сочетаний звуков, слогов, слов [27, С. 31]
- Звуковой (фонематический) синтез – это операция мысленного объединения элементов (фонем) в различные звукокомплексы [17].
- Фонематические представления – это способность придумывать слова с заданным звуком (в начале, в конце, в середине) [10, С. 1].

Л.С. Выготским было доказано, что «развитие детской речи происходит путём развития системы фонем» [4, С. 974], ранее считалось, что это происходит благодаря накоплению отдельных звуков. Он определял фонему как звук, различающий смысл. Овладение фонемой, по его мнению, происходит в условиях её восприятия на фоне других фонем, а также в соотношении с ними [4].

Термин «фонематическое восприятие» был введён Д.Б. Элькониным. Он видел, что для овладения навыками чтения и письма одного фонематического слуха бывает недостаточно. На его взгляд, для эффективной работы необходимо обучение фонематическому восприятию; в нём он выделял 3 операции:

1) умение определять линейную последовательность звуков в слове;
2) умение определять позицию звука в слове по отношению к его началу, середине или концу;
3) умение подсчитывать количество звуков в слове.

Позднее Д.Б. Эльконин определил ряд операций, которые отделил от фонематического восприятия и включил в фонемный анализ:

4) выяснение порядка следования фонем в слове;

5) установление различной функции фонем;

6) выделение основных фонематических противопоставлений, свойственных данному языку [8].

Термин «фонематический слух» был введён Л.С. Выготским [4], в нём он выделял такие речевые операции, как:

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

Поскольку взгляды учёных на проблему развития фонематического слуха были различны, и, каждый вкладывал в него своё значение, то, одно и то же понятие могло обозначаться различными терминами. Так, термин «фонематический слух», представленный в учебнике Л.С. Волковой, понимается как – «…тонкий систематизированный слух, обладающий способностью осуществлять операции различения и узнавания фонем, составляющих звуковую оболочку слова» [21, С. 676]. В.И. Селивёрстов давал другое определение: «фонематический слух – это способность человека к анализу и синтезу речевых звуков, то есть слух, обеспечивающий восприятие фонем данного языка» [30, С. 373]. На наш взгляд, термин Л.С. Волковой полнее раскрывает содержание понятия.

Н. Х. Швачкиным [37] были замечены определенные закономерности в развитии фонематического слуха у детей, на основе чего им было выделено двенадцать фонематических (генетических) рядов формирования фонематического развития ребенка:

1. Различение гласных. Гласный [а], все остальные воспринимаются, как не [а]. Сначала происходит усвоение гласных через их

противопоставление: [и] – [у], [и] – [о], [э] – [о]. Далее ребёнок начинает различать близкие фонемы: [о] – [у], [а] – [э]. Последним усваивает гласный [ы].

2. Различение наличия согласных. Ребёнок определяет наличие или отсутствие согласного в слове – слышит, есть согласный или нет.

3. Различение сонорных и артикулируемых шумных. Ребёнок, опираясь на тактильно-вибрационные ощущения, различает ротовые и носовые согласные.

4. Различение твёрдых и мягких согласных. При различении важную роль играет взаимодействие слуха и артикуляции.

5. Различение сонорных согласных. Различает сонорные звуки [р] – [л]; шумные согласные [ж] – [ш] – [ч].

6. Различение губных: [п] – [б] – [м] и язычных: [т] – [д] – [н]. Различению способствует артикуляция и визуальный контроль.

7. Соноры между собой: [м] – [н] – [р] – [л].

8. Различение взрывных: [б] – [п] – [м] – [т] – [д] – [н] – [к] – [г] и щелевых: [х] – [с] – [ш] – [з]. Причём артикулировать взрывные звуки начинают раньше и на основе их произношения начинают различать щелевые.

9. Различение переднеязычных и заднеязычных: [д] – [г], [с] – [х], [ш] – [х]. Различие ребёнком данных звуков возникает достаточно поздно, так как требуется точная артикуляция и локализация языка.

10. Различение глухих и звонких согласных.

11. Различение свистящих и шипящих. На данном этапе ребёнку необходимо хорошо развитое фонематическое восприятие и тонкие дифференцируемые движения языка.

12. Различение между собой звуков: [р] – [j], [л] – [j].

Г.А. Каше, Р.Е. Левина, Н.А. Никашина, все они отводят большую роль формированию фонематического восприятия – способности воспринимать звуки речи.

Термин «фонематическое восприятие» наиболее точно раскрывается Л.С. Волковой, где он определяется как: «специальные умственные действия по дифференциации фонем и установлению звуковой структуры слова» [21, С. 676]. Это определение включает и различение фонем, и фонематический анализ, синтез и представления, то есть всё то, что, входит в структуру фонематического восприятия.

Т.А. Ткаченко в своих работах использует определения:

1) Фонематический (звуковой) анализ – это операция мысленного расчленения на составные элементы (фонемы) различных звукокомплексов: сочетаний звуков, слогов, слов.

2) Фонематический (звуковой) синтез – это операция мысленного составления (объединения) элементов (фонем) в различные звукокомплексы [32, С. 6].

«Фонематический анализ» и «фонематический синтез» Л.С. Волковой определяются вместе, как «умственные действия по анализу и синтезу звуковой структуры слова» [21, С. 676], что не раскрывает эти понятия в полной мере.

Г.Г. Мисаренко даёт следующее определение фонематическому анализу: «операция разложения слова на последовательный ряд звуков, их классификация» [26, С. 13].

В нашей работе под фонематическим анализом мы будем понимать умственные действия по анализу звуковой структуры слова, то есть разложение его на последовательный ряд звуков, подсчёт их количества, классификация. Под фонематическим синтезом – умственные действия по синтезу звуковой структуры слова – слияние отдельных звуков в слоги, а слоги в слова [35].

Звуковой или фонематический анализ может быть как элементарным, так и сложным. Элементарный фонематический анализ – это выделение звука на фоне слова; он появляется спонтанно, ещё в дошкольном возрасте. Определение места звука в слове, а также выделение первого и последнего

звука в слове считается более сложной формой, чем предыдущая. Самой сложной формой фонематического анализа считается определение последовательности звуков в слове, уточнение их количества и расположения в слове относительно других звуков.

Различная сложность форм звукового анализа и синтеза, а также последовательность овладения ими в онтогенезе, учитывается при работе над их формированием [18].

В усвоение звуковой стороны языка входят два взаимосвязанных процесса: процесс развития произносительной стороны речи и процесс развития восприятия звуков речи. В онтогенезе их развитие и становление происходит постепенно.

В овладении речью главная роль принадлежит слуху. А.Н. Гвоздев [6] 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.

Развитие произносительной стороны речи берёт начало от первых голосовых проявлений: в 2-3 месяца у ребёнка возникает гуление, в 3-4 месяца – лепет. В данном возрасте также происходит первичное развитие фонематического слуха: ребёнок прислушивается к звукам, отыскивает источник звука, поворачивает голову к говорящему.

В возрасте полугода в лепете детей можно выявить чёткие звуки, но произносятся они лишь в коротких звукосочетаниях, так как ещё недостаточно устойчивы. Среди гласных звуков – это звук [а], среди согласных – [п], [б], [м], [к], [т] [22]. В этот период ребёнок начинает понимать интонацию голоса, может подражать его мелодике, темпу.

К одному году ребёнком могут хорошо произноситься артикуляторно простые звуки, среди гласных – это [а], [у], и [и], среди согласных: [п], [б], [м], [н], [т], [д], [к], [г].

Однако становление и развитие произношения происходит в разные сроки. Одни дети произносят большее число звуков и более отчётливо, а другие – меньшее и менее чётко [36]. Качество произношения зависит от состояния и подвижности органов артикуляционного аппарата, который ещё только начинает активно функционировать.

Примерно к одному году, с появлением слов, язык начинает выступать средством общения ребёнка.

Согласно исследованиям А.Н. Гвоздева, к двум годам в речи детей появляются звуки [э], [ы], [и]. Но многие звуки в этот период произносятся детьми нечётко, а некоторые согласные звуки смягчаются: [т’], [д’], [с’], [з’], также неточно передаётся и слоговая структура слов. К этому возрасту заканчивается формирование фонематического слуха, но восприятие ребёнком речи окружающих продолжает совершенствоваться. Так, дети дифференцируют слова, сходные по звучанию и отличающиеся одним звуком – слова-квазиомонимы (ложка – кошка – мошка), ориентируясь при этом на звуковое оформление слова, а не только на контекст, как было раньше.

По мнению Г.Р. Шашкиной [20], к трём годам у детей повышается подвижность артикуляционного аппарата, но ещё имеются недостатки в произношении. В этом возрасте ребёнок пытается приблизить своё произношение к общепринятому, поэтому трудные по артикуляции звуки он заменяет простыми. Поскольку слоговая структура ещё развивается, то при произнесения многосложных слов, наблюдаются частые замены звуков и пропуски слогов.

Постепенно совершенствуясь, уже к четырём годам смягчения звуков из речи практически исчезают, появляются шипящие звуки. Сложные в

произносительном плане звуки всё ещё могут заменяться. Структура многосложных слов, которые детьми используются в речи, удлиняется.

На пятом году у детей совершенствуются фонематические процессы, благодаря чему ребёнок может узнавать звук в потоке речи, может на заданный звук подобрать слово.

Как пишет Г.Р. Шашкина [20], у детей к шести годам благодаря хорошо развитому фонематическому слуху ребёнок может выделять слоги или слова с заданным звуком из группы других слов, а также различать близкие по звучанию фонемы.

Имея достаточно развитое фонематическое восприятие, ребёнок, владеющий навыками звукового анализа, может определить количество и последовательность звуков в слове, что является предпосылкой к овладению грамотой.

На основе данных Р.Е. Левиной [19] можно выделить несколько стадий развития фонематической системы языка в онтогенезе:

1) дофонемная стадия развития, дифференциация звуков отсутствует;

2) начальная стадия дифференциации фонем;

3) завершающая стадия дифференциации фонем;

4) появление готовности к элементарному звуковому анализу;

5) возможность осуществления тонкой дифференциации фонем, проведение операций звукового анализа.

Как писала М.Ф. Фомичёва [27], в норме первые из этих трёх этапов ребёнок проходит в раннем возрасте. В эти периоды происходит различение и частичное узнавание ребёнком фонем. Два последних этапа приходятся уже на старший дошкольный возраст, причём в осуществлении этих операций ребёнку требуется содействие и помощь взрослого.

Готовность к звуковому анализу приобретается в процессе формирования устной речи на протяжении всего дошкольного возраста.

По словам Л.Ф. Корчагиной [13], из всех представленных ранее видов анализа речевого потока, самым сложным является звуковой анализ слов. В онтогенезе он формируется в следующей последовательности:

1) с четырёх лет ребёнок способен выделить звук на фоне слова;
2) с пяти лет может выделить ударный гласный в начале слова.
3) с шести лет ребёнок может:

- определить первый согласный звук в слове (дом, булка);
- определить последний звук в слове (ком);
- определить согласный в середине;
- определить последовательность звуков в слове (мак);
- определить количество звуков в слове.

Полным фонематическим анализом ребёнок овладевает уже в процессе обучения грамоте.

1.2. Характеристика и структура речевого дефекта при общем недоразвитии речи

Общее недоразвитие речи – различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте.

Впервые теоретическое обоснование общего недоразвития речи было сформулировано в результате исследований различных форм речевой патологии у детей дошкольного и школьного возраста, проведенных Р.Е. Левиной и коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии (Н.А. Никашина, Г.А. Каше, Л.Ф. Спирова, Г.И. Жаренкова и др.) в 50-60-х годах XX века. Отклонения в формировании речи стали рассматриваться как нарушения развития, протекающие по законам иерархического строения высших психических функций. С позиций системного подхода был решен

вопрос о структуре различных форм патологии речи в зависимости от состояния компонентов речевой системы [9, С. 76].

Общее недоразвитие речи может наблюдаться при наиболее сложных формах детской речевой патологии: алалии, афазии, а также ринолалии, дизартрии – в тех случаях, когда выявляются одновременно недостаточность словарного запаса грамматического строя и пробелы в фонетико-фонематическом развитии.

Несмотря на различную природу дефектов, у детей с общим недоразвитием речи имеются типичные проявления, указывающие на системное нарушение речевой деятельности. Одним из ведущих признаков является более позднее начало речи: первые слова проявляются к 3-4, а иногда и к 5 годам. Речь аграмматична и недостаточно фонетически оформлена. Наиболее выразительным показателем является отставание экспрессивной речи при относительно благополучном, на первый взгляд, понимании обращенной речи. Речь этих детей малопонятна. Наблюдается недостаточная речевая активность, которая с возрастом, без специального обучения, резко падает. Однако дети достаточно критичны к своему дефекту.

Неполноценная речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование у детей сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы. Отмечается недостаточная устойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения. При относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. Они забывают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий. У наиболее слабых детей низкая активность припоминания может сочетаться с ограниченными возможностями развития познавательной деятельности.

Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обусловливает специфические особенности мышления. Обладая в целом полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, дети отстают в

развитии словесно-логического мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением.

Дети с общим недоразвитием речи отстают от нормально развивающихся сверстников в воспроизведении двигательного задания по пространственно-временным параметрам, нарушают последовательность элементов действия, опускают его составные части. Например, перекатывание мяча с руки на руку, передача его с небольшого расстояния, удары об пол с попеременным чередованием; прыжки на правой и левой ноге, ритмические движения под музыку.

Отмечается недостаточная координация пальцев, кисти руки, недоразвитие мелкой моторики. Обнаруживается замедленность, застревание на одной позе.

Правильная оценка неречевых процессов необходима для выявления закономерностей атипичного развития детей с общим недоразвитием речи и в то же время для определения их компенсаторного фона.

Одним из диагностических признаков может служить диссоциация между речевым и психическим развитием. Это проявляется в том. Что психическое развитие этих детей, как правило, протекает более благополучно, чем развитие речи. Их отличает критичность к речевой недостаточности. Первичная патология речи тормозит формирование потенциально сохранных умственных способностей, препятствуя нормальному функционированию речевого интеллекта. Однако по мере формирования словесной речи и устранения собственно речевых трудностей их интеллектуальное развитие приближается к норме.

Чтобы отграничить проявление общего недоразвития речи от замедленного речевого развития, необходимы тщательное изучение анамнеза и анализ речевых навыков ребенка.

В большинстве случаев в анамнезе не содержится данных о грубых нарушениях центральной нервной системы. Отмечается лишь наличие негрубой родовой травмы, длительные соматические заболевания в раннем

детстве. Неблагоприятное воздействие речевой среды, просчеты воспитания, дефицит общения также могут быть отнесены к факторам, тормозящим нормальный ход речевого развития. В этих случаях обращает на себя внимание, прежде всего, обратимая динамика речевой недостаточности [22].

Несмотря на определенные отклонения от возрастных нормативов (в особенности в сфере фонетики), речь детей обеспечивает ее коммуникативную функцию, а в ряде случаев является достаточно полноценным регулятором поведения. У них более выражены тенденции к спонтанному развитию, к переносу выработанных речевых навыков в условия свободного общения, что позволяет скомпенсировать речевую недостаточность до поступления в школу.

Р.Е. Левиной и ее сотрудниками разработана периодизация проявления общего недоразвития речи: от полного отсутствия речевых средств общения до развернутых форм связной речи с элементами фонетико-фонематического и лексико-грамматического недоразвития.

Выдвинутый Р.Е. Левиной подход позволил отойти от описания лишь отдельных проявлений речевой недостаточности и представить картину аномального развития ребенка по ряду параметров, отражающих состояние языковых средств и коммуникативных процессов. На основе поэтапного структурно-динамического изучения аномального речевого развития раскрыты также специфические закономерности, определяющие переход от низкого уровня развития к более высокому [11,С. 162].

Каждый уровень характеризуется определенным соотношением первичного дефекта и вторичных проявлений, задерживающих формирование зависящих от него речевых компонентов. Переход с одного уровня на другой определяется появлением новых языковых возможностей, повышением речевой активности, изменением мотивационной основы речи и ее предметно-смыслового содержания, мобилизацией компенсаторного фона.

Индивидуальный темп продвижения ребенка определяется тяжестью первичного дефекта и его формой.

Наиболее типичные и стойкие проявления общего недоразвития речи наблюдаются при алалии, дизартрии и реже – при ринолалии и заикании.

Описанные пробелы в развитии фонетики, лексики и грамматического строя у детей школьного возраста проявляются более отчетливо при обучении в школе, создавая большие трудности в овладении письмом, чтением и учебным материалом.

1.3. Нарушение звуко-слогового анализа и синтеза у дошкольников с общим недоразвитием

Рассматривая нарушения звуко-слоговой структуры слова у детей I уровня, Ж.В. Антипова (2004) отмечает, что по своему звучанию лепетная речь этих детей состоит из сходных со словами элементов («ужу» – петух; «тика» – киска) и из совершенно непохожих на правильное слово звуковых сочетаний («ки» – воробей).

Бедность и своеобразие словарного запаса не всегда позволяют точно определить на каком уровне состояние произношения отдельных звуков речи; обнаруживается непостоянный характер звукового оформления одних и тех же слов (дверь – «тед», «ведь», «тедь»). Произношение отдельных звуков часто лишено постоянной артикуляции, в результате чего точное звучание слов передать очень сложно.

Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова и Т.Б. Филичева (1999) указывают, что на уровне лепетной речи звуковой анализ слова совершенно недоступен ребёнку. Выделение отдельных звуков из слова является невозможным для ребёнка, вследствие непонимания им задания. Привлечь сознание детей к звуковой стороне речи удаётся только после длительной подготовительной работы. Также, по мнению авторов, для детей первого уровня речевого развития характерна ограниченная способность воспроизводить слоговые элементы слова. В самостоятельной речи преобладают односложные и

двусложные образования, а в отражённой речи отмечается тенденция к сокращению повторяемого слова до одного-двух слогов («ку» – кубики; «дас» – карандаш) [6].

Одновременно с лепетными словами и жестами на этом уровне развития речи дети могут пользоваться и отдельными словами, но эти слова, как правило, ещё недостаточно сформированы по структуре и звуковому составу, и часто употребляются в неточном значении.

Второй уровень речевого развития характеризуется тем, что речевые возможности детей значительно возрастают, общение осуществляется не только с помощью жестов, но и посредством достаточно постоянным, хотя и очень искаженных в фонетическом и грамматическом отношении, речевых средств. Существительные употребляются главным образом в именительном падеже, а глаголы в инфинитиве или в форме третьего лица единственного и множительного числа настоящего времени, но при этом глаголы могут не согласовываться с существительными ни в числе, ни в роде. Например, на вопрос «С кем ходил в кино?» – ребенок отвечает: «Мама, папа». Также аграмматичными является изменение имен существительных. Аграмматизм наблюдается и в употреблении числа и рода глаголов. Существительные в косвенных падежах в речи детей встречаются очень редко и фраза, как правило, бывает аграмматичной («играет с мячику»). Аграмматизмы наблюдаются и при изменении имён существительных по числам – «две уши»; «два печка». Форма прошедшего времени глагола нередко заменяется формой настоящего времени и наоборот («Витя дом рисовал» – вместо рисует). Средний род существительных и глаголов прошедшего времени в активной речи детей не употребляется. Имена прилагательных и слова, относящиеся к другим частям речи, изменениям подвергаются мало. Способами словообразования на этой ступени речевого развития дети не пользуются. Союзы и частицы детьми используется редко [14,С. 5].

Понимание речи на этой стадии речевого развития речи улучшается, появляется различие некоторых грамматических форм (хотя это различие

является очень неустойчивым). В определенных условиях дети различают на слух и дифференцированно употребляют формы единственного и множественного числа существительных и глаголов (особенно если ударение падает на окончание). Становится возможным различие на слух и правильное понимание форм мужского и женского рода глаголов прошедшего времени.

На втором уровне речевого развития возможна более точная характеристика звуковой стороны речи (возможно выделение правильно и неправильно произносимых звуков). Количество неправильно произносимых звуков может достигать 16-20. Нарушенными часто оказываются звуки: с, с', з, з', ц, ш, ж, ч, щ, л, л', р, р', б, б', д, д', г, г'. Для детей с поздним началом речи характерна нечёткая артикуляция гласных звуков и замена твёрдых согласных мягкими или, наоборот, мягких согласных твёрдыми. Между воспроизведением звуков изолировано и употреблением их в речи часто имеются резкие расхождения. Правильно произнося звонкие взрывные согласные в изолированных условиях, ребёнок смешивает их с глухими, произнося слова (боты – «боди»; белка – «пелка»). Аналогично взаимоизменяются свистящие и шипящие, сонорные л-р (репа – «леба»).

Несформированность звукопроизношения сопровождается затруднениями в произношении слов и предложений, хотя воспроизведение слоговой структуры слова на этом уровне речевого развития оказывается более доступным, чем на предыдущем. Дети часто могут правильно воспроизводить контур слов любой слоговой структуры, но звуковой состав этих слов является диффузным.

Так, например, как показало исследование Р.Е. Левиной, более или менее правильно передаётся звуковой состав односложных слов, состоящих из одного закрытого слога без стечения согласных. Повторение простейших двусложных слов, состоящих из прямых слогов, во многих случаях не удаётся, хотя в отдельности звуки, входящие в состав этих слов, произносится правильно («ля» – пила; «вал» – ваза)

Более выраженные затруднения встречаются при воспроизведении звукового состава двусложных слов, имеющих в своём составе обратный или прямой слоги. Количество слогов в слове сохраняется, однако звуковой состав слов, последовательность звуков и слогов в слове часто воспроизводится неверно (окно – «кано», «око»; очки – «атки», «аки»).

При воспроизведении двусложных слов с закрытым и прямым слогами часто обнаруживается выпадение звуков (банка – «бака»; вилка – «вика»).

Наибольшие затруднения вызывает произнесение односложных и двусложных слов со стечением согласных в слоге (наблюдается пропуск одного из согласных стечения, а в некоторых случаях и ряда звуков (звезда – «визьга», «вида», «ада»).

В трёхсложных словах наблюдаются перестановки слогов и опускание их (голова – «ава»). В трёхсложных словах искажение звуков выражается гораздо более резко, чем в двусложных.

Четырёх- и пятисложные слова и сложные слоговые структуры произносятся детьми настолько искажённо, что становятся совершенно непохожи на образец. В ряде случаев происходит укорачивание многосложной структуры (милиционер – «оней»; «мытать»; велосипед – «сапед», «синек», «апед», «тапитет»).

В ещё большей степени произношение нарушается в развёрнутой речи. Очень часто слова, которые отдельно произносятся правильно (или с небольшими искажениями), во фразе теряют всякое сходство с заданным словом (В клетке лев – «клеки вефь», «кретки реф»).

Третий уровень речевого развития характеризуется тем, что обиходная речь детей оказывается более или менее развернутой, грубых лексико-грамматических отклонений уже нет, имеются лишь отдельные пробелы в развитии фонетики, лексики и грамматического строя.

Особенностью звукопроизношения данной категории детей является нечёткое произношение звука «ы» (средние между «ы» и «и»), недостаточное озвончение «б», «д», «г» в словах и предложениях, а также замены и

смешения звуков «к», «г», «х», «т», «д», «л», «йот», которые в норме формируются рано («вок гом» – вот дом; «ля сей домоль» – я пошёл домой) (Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина) [20].

Р.И. Лалаева и Н.В. Серебрякова (2001) отмечают, что диагностическим показателем речи детей описываемого уровня является нарушение слоговой структуры, которое по-разному видоизменяет слоговой состав слов. Часто наблюдается явление правильного повторения ребёнком трёх-четырёхсложных слов; но в самостоятельной речи дети искажают эти же слова, сокращая количество слогов («дети сипили новика» – дети слепили снеговика). Множество ошибок наблюдается при передаче звуконаполняемости слов: перестановка и замена звуков и слогов, сокращение при стечении согласных в слове («товотик» – животик). Типичными для данного уровня являются также персеверации слогов («хакист» – хоккеист; «вавалпотик» – водопроводчик), антиципации («астобус» – автобус, «лилисадист» – велосипедист), добавление лишних звуков и слогов («лимонт» – лимон).

По данным Р.Е. Левиной, на третьем уровне дети пользуются полной слоговой структурой слов. Лишь в качестве остаточного явления отличаются перестановки звуков, слогов и слов (колбаса – «кобалса», сковородка – «соквоешка»). По сравнению с предыдущим уровнем речевого развития, здесь нарушения слоговой структуры слова проявляются значительно реже, главным образом при воспроизведении незнакомых слов.

Как видно из представленной характеристики, на всех трех уровнях речевого развития детей с ОНР отмечается нарушение звуко-слоговой структуры слова, которые особенно свойственны детям, находящиеся на первых двух уровнях недоразвития речи и реже встречаются на третьем. И это не случайно. Как отмечает Т.А. Титова, в случаях речевой патологии процесс овладения звуко-слоговой структуры слова растягивается на длительное время, характеризуется определенной спецификой, качественным своеобразием. В случае речевой патологии возрастные нарушения к трем

годам не исчезают из детской речи, а, наоборот, приобретают ярко выраженный, стойкий характер. Кроме того, по мнению Т.А. Титовой, нарушение звуко-слоговой структуры слов сохраняется у детей с патологией речевого развития на протяжении многих лет, обнаруживаясь всякий раз, как только ребенок сталкивается с новой звуко-слоговой и морфологической структурой слова (например, «мотоциклист, парикмахерская»). Дети дошкольного возраста часто сознательно избегают употребления в спонтанной речи наиболее труднопроизносимых для них слов, пытаясь тем самым скрыть свой дефект от окружающих. [19,С. 90].

Таким образом, можно сказать, что в структуре общего недоразвития речи часто наблюдаются искажения звуко-слогового анализа и синтеза. Этот дефект речевого развития характеризуется трудностями в произношении слов сложного слогового и/или звукового состава (нарушения порядка слогов в слове, пропуски либо добавление новых слогов или звуков). Как правило, диапазон данных нарушений широко варьируется: от незначительных трудностей произношения слов сложной звуко-слоговой структуры в условиях спонтанной речи до грубых нарушений при повторении ребенком двух- и трехсложных слов без стечения согласных даже с опорой на наглядности.

ГЛАВА II. ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ЗВУКО-СЛОГОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

2.1. Организация констатирующего исследования

Изучив литературу по данному вопросу, мы пришли к необходимости провести констатирующее исследование звукового анализа и синтеза у дошкольников, имеющих речевые нарушения.

Цель: исследование уровня сформированности звукового анализа и синтеза у дошкольников с речевым недоразвитием.

В соответствии с целью нами были поставлены следующие **задачи:**

1) Подобрать методику обследования навыков звукового анализа и синтеза.

2) Выделить критерии оценки уровня сформированности звукового анализа и синтеза.

3) Обследовать группу детей, имеющих речевое недоразвитие, для выявления уровня сформированности звукового анализа и синтеза.

4) Проанализировать полученные данные и, на основании этого, сделать вывод об уровне сформированности звукового анализа и синтеза.

Наше исследование проводилось в Муниципальном бюджетном дошкольном образовательном учреждении детский сад №71 г. Пензы, в период с 27 октября по 19 ноября 2019 года. Нами были исследованы воспитанники подготовительной группы, имеющие недоразвитие речи.

Методика исследования уровня сформированности звукового анализа и синтеза, используемая в нашей работе, была составлена на основе методики Г.А. Волковой [3], Р.И. Лалаевой [16] и Г.В. Чиркиной [28].

Исследование уровня сформированности процессов звукового анализа и синтеза проводилось в ходе констатирующего эксперимента, при использовании игровых приёмов.

В процессе обследования, мы фиксировали, что ребенку доступно, и при каких степенях сложности задания он испытывает затруднения. Для детей, которые уже овладели в той или иной мере действием выделения звуков из слов, подбирали для анализа слова, не очень часто употребляемые.

Если ребенок самостоятельно не справлялся с предъявленным заданием, то обследующий облегчал его выполнение: сам четко произносил слово, которое ребенок должен был проанализировать, выделяя каждый, входящий в его состав звук, и демонстрируя тем самым, способ вычленения звуков путем их интонированного произношения.

Детям предлагалось 2 серии заданий. Первая серия содержала задания на исследование звукового анализа, и включала в себя 8 заданий.

1 серия. Обследование звукового анализа

1) Выделение звука на фоне слова.

Материал исследования: лампа, окно, комар, дом, шапка, чашка, рама, цапля, обруч, шар, кольцо, огурец, ласточка, карман.

Процедура и инструкция. Ребенку предлагается определить, есть ли звук [м] ([ц] или [р]) в словах. «Скажи, есть в слове «лампа» звук [м]?»

Звук [м]: лампа, окно, комар, дом, шапка.

Звук [ц]: чашка, рама, цапля, кольцо, шар.

Звук [р]: рама, ласточка, огурец, карман, кольцо.

Критерии оценки:

Высокий уровень (3 балла) – правильное выполнение задания, без помощи педагога.

Достаточный уровень (2 балла) – выполнение задания с помощью экспериментатора.

Средний уровень (1 балла) – при выполнении задания допускает более 5-ти ошибок.

Низкий уровень (0 баллов) – затруднение или неправильное выполнение всего задания.

2) Определение первого звука в словах.

Материал для исследования: лак, окна, ручка, рыбак, точка, багаж, трактор, шиповник, камыш, танк, томат, букет, артист, машинист, аквариум.

Процедура и инструкция. Экспериментатор предлагает ребенку определить, какой первый звук в названном слове: «Какой первый звук в этом слове?». Слово повторно называется.

Критерии оценки:

Высокий уровень (3 балла) – правильное выполнение всего задания, без помощи педагога.

Достаточный уровень (2 балла) – выполнение задания с помощью экспериментатора или выполнение двух третей задания.

Средний уровень (1 балла) – задание выполняется на одну треть или ребёнком допускается более 10 ошибок.

Низкий уровень (0 баллов) – затруднение или неправильное выполнение всего задания.

3) Определение последнего звука в словах.

Материал для исследования: лак, ирис, улица, рыбак, трава, багаж, трактор, шиповник, камыш, танк, томат, букет, артист, мотоцикл, кенгуру.

Процедура и инструкция. Экспериментатор предлагает ребенку определить, какой первый звук в названном слове. После выполнения задания (правильного или неправильного) задается вопрос: «А какой последний звук в слове?». Слово повторно называется.

Критерии оценки:

Высокий уровень (3 балла) – правильное выполнение всего задания, без помощи педагога.

Достаточный уровень (2 балла) – выполнение задания с помощью экспериментатора или выполнение 75% задания.

Средний уровень (1 балла) – задание выполняется на одну треть или ребёнком допускается более 10 ошибок.

Низкий уровень (0 баллов) – затруднение или неправильное выполнение всего задания.

4) Определение места звука в слове (начало, середина, конец).

Процедура и инструкция. Экспериментатор задает вопросы: «Где слышится звук [м] в слове рама (камыш, дом, мотоцикл)?»

Критерии оценки:

Высокий уровень (3 балла) – правильное выполнение всего задания, без помощи педагога.

Достаточный уровень (2 балла) – выполнение задания с помощью экспериментатора или правильное определение места звука в 2-х словах.

Средний уровень (1 балла) – правильное определение места звука в одном слове или ребёнком допускается более 2 ошибок.

Низкий уровень (0 баллов) – неправильное выполнение всего задания.

5) Определение количества звуков в словах.

Материал для исследования: дом, лак, рама, окна, обруч, кошка, томат, ласты, клумба, капуста.

Процедура и инструкция. Экспериментатор дает ребенку следующую инструкцию: «Я назову тебе слово, а ты послушай и скажи, сколько в нём звуков». Называется слово. Экспериментатор задает вопрос: «Сколько же звуков в этом слове?»

Критерии оценки:

Высокий уровень (3 балла) – правильное выполнение всего задания, без помощи педагога.

Достаточный уровень (2 балла) – выполнение задания с помощью экспериментатора или выполнение задания на 75%.

Средний уровень (1 балла) – правильное определение количество звуков в половине слов (задание выполнено на 50%).

Низкий уровень (0 баллов) – неправильное выполнение всего задания.

6) Определение последовательности звуков.

Процедура и инструкция. Ребенку предлагается последовательно назвать звуки слова: «Назови мне по порядку все звуки в слове «капуста».

Критерии оценки:

Высокий уровень (3 балла) – правильное выполнение всего задания, без помощи педагога.

Достаточный уровень (2 балла) – выполнение задания с помощью экспериментатора или при выполнении задания допущено не более 3-х ошибок.

Средний уровень (1 балла) – при выполнении задания допущено более 3-х ошибок.

Низкий уровень (0 баллов) – затруднение и неправильное выполнение всего задания.

7) Определение соседних звуков в слове.

Материал для исследования: тучи, лужа, крыса, дочка, репка, крошка, лампочка, скатерть, колпак, ласточка.

Процедура и инструкция. Экспериментатор называет слово и даёт следующую инструкцию: «Какой звук в слове «тучи» слышится перед звуком [ч], после звука [ч]?»

Критерии оценки:

Высокий уровень (3 балла) – правильное выполнение всего задания, без помощи педагога.

Достаточный уровень (2 балла) – выполнение задания с помощью экспериментатора или выполнение задания на 75%.

Средний уровень (1 балла) – задание выполнено правильно на 50%.

Низкий уровень (0 баллов) – затруднение, неправильное выполнение всего задания.

8) Определение позиционного места звука в слове.

Материал для исследования: рама, лампа, сумка; крыша, пароход, карман; мышка, лягушка, окошко; скатерть, скамейка, локоть.

Процедура и инструкция. Ребенку даются следующие задания: определить, какой по счету звук [м] в словах рама, лампа, сумка; какой по счету звук [р] в словах крыша, пароход, карман; какой по счету звук [ш] в

словах мышка, окошко, лягушка; какой по счету звук [к] в словах скатерть, скамейка, локоть.

Критерии оценки:

Высокий уровень (3 балла) – правильное выполнение всего задания, без помощи педагога.

Достаточный уровень (2 балла) – выполнение задания с помощью экспериментатора или выполнение задания на 75%.

Средний уровень (1 балла) – задание выполнено правильно на 50%.

Низкий уровень (0 баллов) – затруднение, неправильное выполнение всего задания.

Вторая серия заданий была направлена на исследование звукового синтеза и состояла из двух заданий.

2 серия. Обследование звукового синтеза

1) Составление слов из отдельных звуков в ненарушенной последовательности.

Материал для исследования: рак, пух, рука, каша, книга, почта.

Процедура и инструкция. Экспериментатор предлагает ребёнку следующую инструкцию: «Послушай звуки, подумай и составь из них слово: [р], [а], [к]».

Критерии оценки:

Высокий уровень (3 балла) – правильное выполнение всего задания, без помощи педагога.

Достаточный уровень (2 балла) – ребёнок правильно «собирает» 4 слова или выполнение задания с помощью экспериментатора.

Средний уровень (1 балла) – ребёнок правильно «собирает» 2 слова или допускает 4 ошибки.

Низкий уровень (0 баллов) – затруднение, неправильное выполнение всего задания.

2) Составление слов из отдельных звуков в нарушенной последовательности.

Материал исследования: [д], [м], [о] – дом; [с], [к], [о] – сок; [п], [а], [л], [а] – лапа; [з], [а], [р], [о] – роза; [п], [л], [о], [к] ,[а] – полка; [к], [а], [ш], [к], [о] – кошка.

Процедура и инструкция. Обследующий: «Послушай звуки, подумай и составь из них слово. Звуки поссорились, поставь их рядом: [д], [м], [о]».

Критерии оценки:

Высокий уровень (3 балла) – правильное выполнение всего задания, без помощи педагога.

Достаточный уровень (2 балла) – ребёнок правильно «собирает» 4 слова или выполнение задания с помощью экспериментатора.

Средний уровень (1 балла) – ребёнок правильно «собирает» 2 слова или допускает 4 ошибки.

Низкий уровень (0 баллов) – затруднение, неправильное выполнение всего задания.

В соответствии с выделенными критериями, были выделены следующие уровни сформированности умения.

Уровни выполнения заданий:

От 26 до 30 баллов – высокий уровень.

От 20 до 25 баллов – достаточный уровень.

От 10 до 19 баллов – средний уровень.

От 0 до 9 баллов – низкий уровень.

2.2. Анализ результатов исследования

Качественный анализ проведённого констатирующего эксперимента показал, что наибольшие трудности у детей вызывает звуковой синтез слов.

Среди имеющихся заданий, наиболее лёгким для детей оказалось: выделение звука на фоне слова. Как было замечено в процессе исследования, некоторые дети, не имеющие в речи тот или иной звук, находили его при

прослушивании слова (Артём И.), другие же (Лера Ч.) умея произносить звук, не могли найти его в словах.

Таблица 1

Количественные показатели выполнения заданий 1 серии (1-5), направленных на исследование звукового анализа

№	Инициалы ребёнка	Правильно выполненные задания (% / балл)				
		Номера заданий				
		1	2	3	4	5
1	Артём И.	60,4 / 1,5	47,2 / 1	19,8 / 0,5	0 / 0	10 / 0,5
2	Илья Б.	47,2 / 1	40,6 / 1	14,2 / 0,5	0 / 0	10 / 0,5
3	Кирилл Е.	86,8 / 2,5	93,4 / 3	86,8 / 2,5	100 / 3	0 / 0
4	Ксюша П.	100 / 3	100 / 3	93,4 / 3	100 / 3	80 / 2,5
5	Лера Ч.	40,6 / 1	52,8 / 1,5	80,2 / 2,5	75 / 2	30 / 0,5
6	Маша Ч.	93,4 / 3	86,8 / 2,5	67 / 2	25 / 0,5	60 / 1,5
7	Никита Ч.	86,8 / 2,5	52,8 / 1,5	52,8 / 1,5	50 / 1	10 / 0,5
8	Рома У.	86,8 / 2,5	73,6 / 2	67 / 2	100 / 3	0 / 0
9	Тимур П.	100 / 3	93,4 / 3	100 / 3	100 / 3	90 / 3
10	Юсуф Т.	72,6 / 2	0 / 0	0 / 0	0 / 0	10 / 0,5

У Ильи Б. и Леры Ч. получены наиболее низкие процентные показатели: 47,2% и 40,6% соответственно. В процессе выполнения задания они допустили более 5-ти ошибок.

Вторыми по степени сложности являются упражнения:

- определение первого звука в слове;
- определение последнего звука в слове;
- определение места звука в слове;
- определение позиционного звука в слове.

При выполнении второго задания 1-й серии, детям нужно было выделить и назвать первый звук в слове. При выполнении задания: Никита Ч., Лера Ч., Артём И. и Илья Б. шёпотом проговаривали прослушанное слово и находили там первый звук. Однако дети проговаривали слово по слогам, а не каждый звук отдельно, как предусматривалось предложенным заданием, что говорит о недостаточном уровне сформированности звукового анализа. Это приводило к тому, что вместо одного звука, в ответ на предложенную инструкцию, детьми называлось 2-3 звука или всё слово:

Трава – [тра] (Лера Ч.), лак – [ла], трактор – [тр], букет – [бу], танк – [танк].

При определении первого звука в слове «кенгуру», звук [к’] услышали лишь 2 воспитанника: Лера Ч. и Ксюша П.

В третьем задании детям предлагались слова, в которых нужно было найти последний звук. Также как и в предыдущем задании, слова произносились детьми по слогам, что приводило к следующим ошибкам: Камыш – [мыш] (Артём И.), кенгуру – [ру] (Рома У.), трава – [ва] (Артём И.), улица – [ца] (Никита Ч.).

Некоторые дети не слышали окончания слова, поэтому в качестве последнего звука у них выступало звукосочетание из середины слова:

Рыбак – [ба] (Никита Ч.), улица – [л’] (Артём И.), мотоцикл – [к] (Артём И.).

При выполнении задания, где нужно было узнать, в каком месте в слове стоит звук, задание не выполнили 3 ребёнка (Артём И., Илья Б., Юсуф Т.), они не понимали, где слышат звук и называли наугад.

Маша Ч. определила, что звук [м] стоит в начале (мотоцикл); Никита Ч. услышал звук [м] в начале в слове «мотоцикл» и в конце, в слове «дом». Лера Ч. допустила одну ошибку, она не смогла назвать, где находится звук [м] в слове «камыш». Остальные дети справились с заданием полностью.

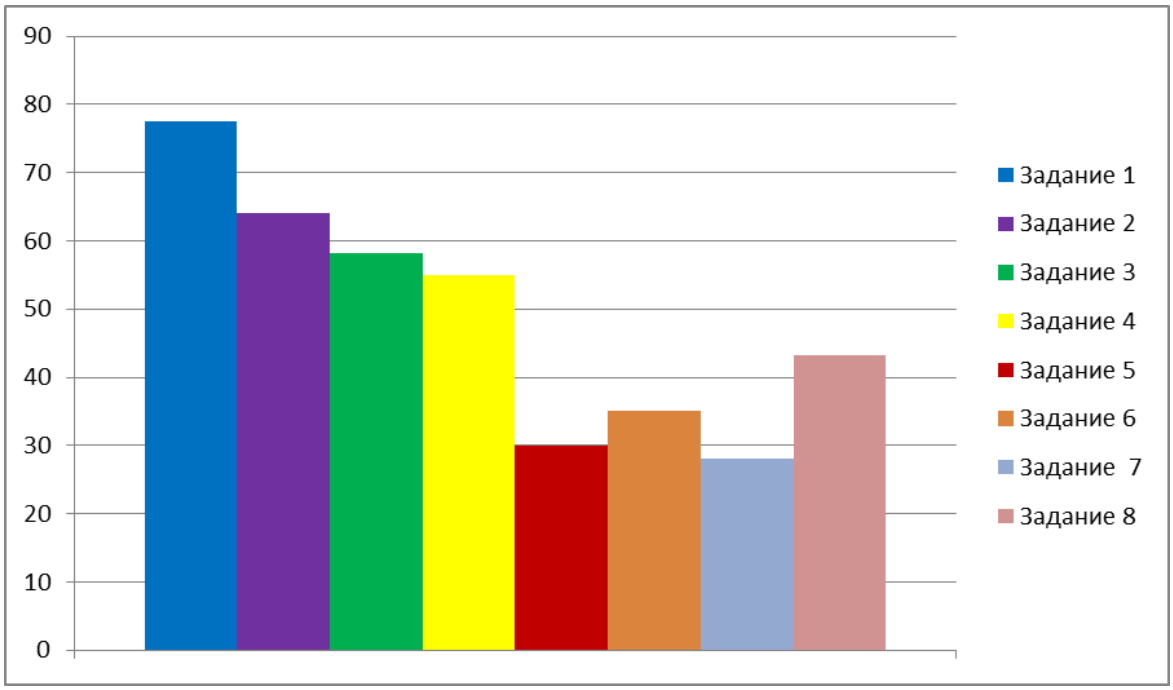


Рис. 1. Средние показатели выполнения 1-й серии заданий (в %).

Как видно из рисунка 1, наименьшие средние показатели наблюдались при выполнении следующих заданий:

- определение количества звуков в словах;
- определение последовательности звуков;
- определение соседних звуков в слове.

Это объясняется тем, что даже при использовании детьми проговаривания слов, при выполнении задания, они не могли воспроизвести всю звуковую структуру слова: часть звуков пропускалась, часть звуков объединялась с группы и считалась ребёнком одним звуком.

Так при определении количества звуков в слове, детям предлагались различные слова. Полностью с этим заданием не справился никто. Самый

лучший результат показал Тимур П., он допустил одну ошибку в слове: «клумба». Совсем с заданием не справились: Кирилл Е. и Рома У. В односложных и двусложных словах детям удавалось посчитать количество звуков. Но если структура слова усложнялась, то дети за звуки принимали слоги и считали их. Так в основном, в словах, состоящих из двух слогов (окна, обруч, кошка, томат) дети насчитывали 2 звука. Некоторые испытуемые и в словах: дом и лук слышали 2 звука. После того как Лера Ч. сказала, что в слове «дом» 2 звука, мы попросили сказать нам, какие это звуки, ребёнок делил данное слово следующим образом: до-м.

В шестом задании детям предлагалось слово «капуста», для того чтобы они назвали все звуки этого слова по порядку. Дети называли слова следующим образом: а – п – у – с – та (Маша Ч.); ка – п – у – с – т – а (Лера Ч.); ка – пу – ста (Илья Б., Артём И., Рома У., Никита Ч.); капуста (Юсуф Т.); к – п – т – с – т (Кирилл Е.).

Задание на определение соседних звуков, тоже вызвало затруднения у детей. При предъявлении инструкции как выполнять задание, многим детям приходилось показывать на примере, как это делать и только после этого они приступали к выполнению задания. Совсем не справились с заданием Артём И., Илья Б. и Никита Ч. Испытуемые называли соседние звуки, но они были определены неправильно, или включали целые звукокомплексы. Зачастую, детьми просто выбрасывался звук, «соседей» которого нужно было найти, остальные звуки присутствовали.

Лужа, звук [ж]: лу, лу/а; дочка, звук [ч]: до/ка (Рома У., Артём И.), до/чка (Илья Б.), до/к (Лера Ч.); крошка, звук [ш]: кро/ка (Артём И., Илья Б.), р/ка (Рома У.); скатерть, звук [р]: т/т (Лера Ч.), ка/ть (Артём И.).

При определении позиционного места звука в слове детьми было допущено значительное количество ошибок. Больше чем на половину с заданием справились: Кирилл Е., Ксюша П. и Тимур П.; остальные показали результаты меньше 50%.

Таблица 2

Количественные показатели выполнения заданий 2 серии, направленных на исследование звукового синтеза

№	Инициалы ребёнка	Правильно выполненные задания (% / балл)		Средний показатель (% / балл)
		Номера заданий		
		1	2	
1	Артём И.	0 / 0	0 / 0	0 / 0
2	Илья Б.	33,2 / 0,5	49,8 / 1	41,5 / 0,75
3	Кирилл Е.	66,4 / 2	16,6 / 0,5	41,5 / 1,25
4	Ксюша П.	100 / 3	66,4 / 2	83,2 / 2,5
5	Лера Ч.	0 / 0	0 / 0	0 / 0
6	Маша Ч.	66,4 / 2	49,8 / 1	58,1 / 1,5
7	Никита Ч.	33,2 / 0,5	0 / 0	16,6 / 0,25
8	Рома У.	66,4 / 2	0 / 0	33,2 / 1
9	Тимур П.	100 / 3	83 / 2,5	91,5 / 2,75
10	Юсуф Т.	0 / 0	0 / 0	0 / 0

Наибольшую сложность для детей, представляли слова, в которых искомый звук находился в позиции со стечением согласного. В этом случае эти звуки воспринимались ребёнком, как один, что значительно усложняло

задание. Сюда же присоединялось и то, что если перед искомым звуком были открытые слоги, то они воспринимались как один звук.

По этой же причине большинством детей допускались следующие ошибки: рама, звук [м] второй; лягушка, звук [ш] третий, пароход, звук [р] второй.

Во второй серии заданий, на определение сформированности звукового синтеза, справились с первым заданием и получили наилучшие результаты (100%) испытуемые: Ксюша П. и Тимур П., они смогли назвать все предъявленные слова (см. Таблица 2). Артём И., Лера Ч. и Юсуф Т. не справились с первым заданием совсем. Больше 50% набрали 2 ребёнка: Маша Ч. и Рома У.

Часть детей не смогли сложить вместе все звуки в слове, и, чтобы справиться с заданием применяли догадку – искали в своём словарном запасе похожее слово.

Слово «пух» слышалось детьми, как: «папуша» (Илья Б.), «ухо» (Лера Ч.). Вместо слова «рука», дети называли: «папа» (Лера Ч.).

При предъявлении задания на составление слов из звуков в нарушенной последовательности, с задание справились: Ксюша П. (66,4%) и Тимур П. (83%). Пять испытуемых набрали 0 баллов: Артём И., Лера Ч., Никита Ч., Рома У. и Юсуф Т. Часть детей могла восстановить последовательность звуков, другие же придумывали свои слова, переворачивая звуки в предъявляемом «слове». Дети произносили слова вслух, вслушивались в них и искали соответствие в знакомых им словах.

Дом – дым (Лера Ч., Артём И.), дома (Илья Б.), домо (Рома У.); сок: конь (Артём И.), «окс» (Рома У.) «кос» (Кирилл Е.); роза: «зарако» (Илья Б.); кошка: карандаш (Илья Б.).

На основании выделенных критериев оценки мы подсчитали общее количество баллов и определили уровни сформированности звукового анализа и синтеза у исследуемых детей (см. Таблица 3).

Таблица 3

Уровень сформированности навыков звукового анализа и синтеза

№	Инициалы ребёнка	Общее количество баллов	Уровень
1	Артём И.	4	низкий
2	Илья Б.	5,5	низкий
3	Кирилл Е.	19	средний
4	Ксюша П.	27,5	высокий
5	Лера Ч.	10,5	средний
6	Маша Ч.	14,5	средний
7	Никита Ч.	8	низкий
8	Рома У.	13,5	средний
9	Тимур П.	25,5	достаточный
10	Юсуф Т.	3,5	низкий

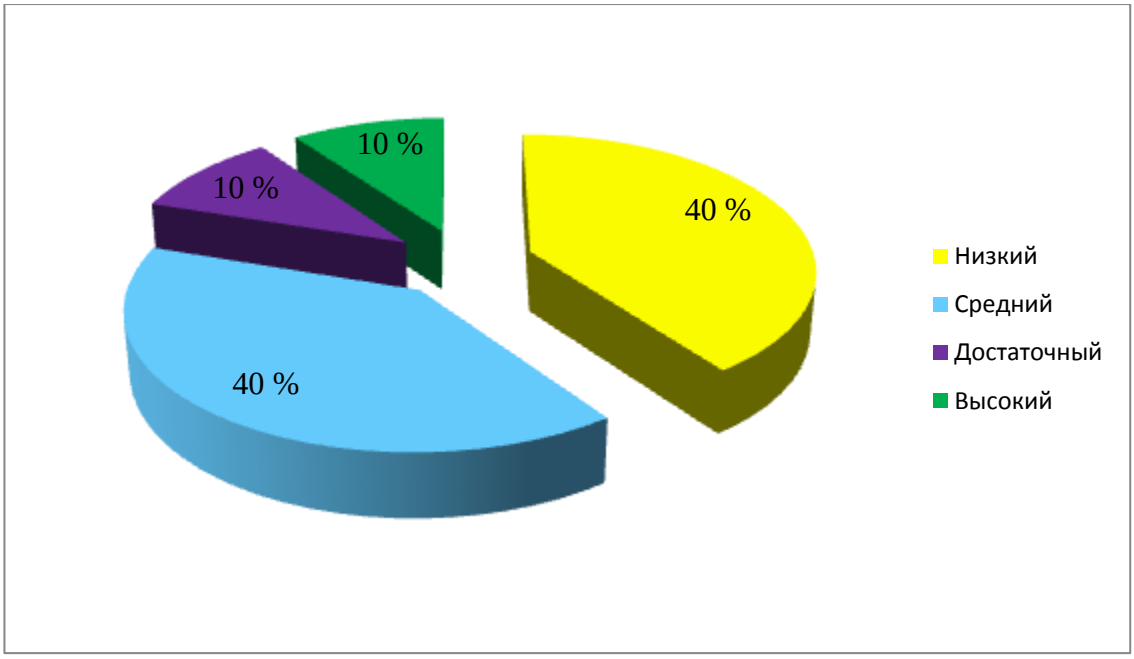


Рис. 2. Соотношение уровня сформированности навыков звукового анализа и синтеза (в %)

Данные в процентном отношении представлены на рисунке 2. Из диаграммы мы видим, что лишь у 10% обследованных детей навык звукового анализа и синтеза имел достаточный уровень. Ещё у 10% этот навык находился на высоком уровне. Но у 40% детей развитие навыка звукового

анализа и синтеза было на низком уровне. Остальные 40% детей, имели средний уровень сформированности звукового анализа и синтеза.

Полученные данные говорят о том, что у большинства детей дошкольного возраста, имеющих речевое недоразвитие, навык звукового анализа и синтеза является недостаточно сформированным, что обуславливает необходимость специальной коррекционной работы.

ГЛАВА III. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ ЗВУКО-СЛОГОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

3.1. Организация и содержание обучающего эксперимента

Из констатирующего эксперимента было выяснено, что развитие звукового анализа и синтеза у детей дошкольного возраста, имеющих общее речевое недоразвитие, находится, в основном, на низком (40%) и на среднем (40%) уровнях, что является недостаточным, и, в свою очередь, обусловливает проведение коррекционной работы. Нами была разработана система обучающего эксперимента.

Цель обучающего эксперимента: определить приемы развития навыков звуко-слогового анализа и синтеза у детей с общим недоразвитием речи.

Задачи эксперимента:

1) совершенствовать фонематический слух у детей с общим речевым недоразвитием;

2) формировать навыки звукового анализа и синтеза;

3) подготовить детей к обучению грамоте.

На основе рекомендаций Г.А. Каше, Г.В. Тумановой и Т.Б. Филичевой [11], были разработаны упражнения. Их цель заключается в формировании умений звукового анализа и синтеза у дошкольников.

Нами были определены этапы работы.

Этапы:

I. Подготовительный этап

Направления работы:

1. Уточнение представлений ребёнка об основных фонетических понятиях: «звук», «гласный звук», «согласный звук», «буква».
2. Уточнение артикуляции гласных звуков.
3. Знакомство с буквой.
4. Выделение первого гласного звука из начала слова.

5. Выделение первого звука из слова без опоры на слух.
6. Дифференциация гласных звуков.
7. Анализ и синтез двусложных слогов типа [ау].

II. Анализ и синтез обратного слога типа [ап].

Направления работы:

1. Уточнение артикуляции согласных звуков.
2. Дифференциация согласных звуков.
3. Знакомство с буквой.
4. Дифференциация обратных слогов с заданным звуком.
5. Выделение последнего согласного в слове типа «сок».
6. Выделение последнего согласного из слова в умственном плане.
7. Анализ обратного слога типа [ап].
8. Синтез обратного слога типа [ап].
9. Анализ односложных слов типа «лак», с опорой на схемы.

III. Анализ и синтез прямого слога типа [са].

Направления работы:

1. Уточнение артикуляции согласных звуков.
2. Дифференциация согласных звуков.
3. Знакомство с буквой.
4. Узнавание заданного звука на фоне слова.
5. Выделение начального согласного в словах.
6. Выделение заданного звука из начала слова в умственном плане.
7. Дифференциация прямых слогов с заданным звуком.
8. Анализ прямого слога типа [са].
9. Синтез прямого слога типа [са].
10. Полный звуко-слоговой анализ и синтез двухсложных слов типа «сани», с опорой на схемы.

Для проведения обучающего эксперимента нами были отобраны 8 детей из числа обследуемых, имеющих на момент обследования низкий и средний уровень развития звукового анализа и синтеза.

В ходе работы был составлен тематический план (Таблица 4), содержащий 21 занятие, включающий в себя этапы работы и темы, соответствующие этому этапу. Подготовительный этап содержит 5 занятий, этап анализа и синтеза обратного слог типа [ап] – 6 занятий, этап анализа и синтеза прямого слога типа [са] – 10 занятий.

Таблица 4

Тематический план работы по формированию звукового анализа и синтеза

Этап	Количество занятий	Тема занятия
I этап: подготовительный	1	«Звук [А]»
	1	«Звук [У]»
	1	«Звук [О]»
	1	«Звук [И]»
	1	«Звук [А], [У], [О], [И]»
II этап: анализ и синтез обратного слога типа [ап]	2	«Звук [К]»
	2	«Звук [П]»
	2	«Звук [Т]»
III этап: анализ и синтез прямого слога типа [са]	2	«Звук [С]»
	2	«Звук [З]»
	2	«Звук [Ш]»
	2	«Звук [Ж]»
	2	«Звук [Щ]»

На подготовительном этапе, детям сообщались понятия «звук», «гласный звук», «буква». Занятия с 1-го по 4-е были направлены на знакомство детей с гласными звуками [а], [у], [о], [и], соответствующими им буквами. Для успешного запоминания звуков, и, дальнейший их дифференциации, использовались картинки с изображениями детей, произносящих изучаемый звук.

После знакомства детей с буквой, детям давалось задание найти такие же буквы. Задание усложнялось тем, что выбранные нами буквы были оптически схожи.

Для эффективного овладения умением находить в словах заданный звук, что способствует совершенствованию фонематического слуха и формирует звуковой анализ, детям предлагалось найти слово с заданным звуком в начале слова сначала с опорой на слуховой анализатор, а затем уже на материале картинок, то есть с опорой на зрительный анализатор. Одни дети выполняли это задание в умственном плане, другие ещё проговаривали слова «вслух», что говорило о недостаточной сформированности умения.

Позднее вводилось символьное обозначение гласных звуков, которое применялось на 5-м занятии, где совершенствовался навык дифференциации изученных гласных звуков. Здесь же начиналось формирование умения анализировать звуки на материале гласных двусложных слогов, и соединение их в звукокомплексы.

Приводим примеры конспектов занятий по формированию звукового анализа и синтеза:

Тема: «Звук [о]».

Цель: выделение первого гласного звука в слове.

Задачи:

Коррекционно-образовательная: научить соотносить звук и букву.

Коррекционно-развивающая: развитие зрительного восприятия.

Воспитательная: воспитывать интерес к занятиям.

1. «Кто произнёс звук [о]?»

Цель: формирование умения узнавать артикуляцию гласного звука [о].

Инструкция: «Подумай, кто сказал звук [о]?»

Материал: изображение артикуляционных укладов гласных звуков: [и], [у], [о], [а].

2. «Собери овощи со звуком [о]»

Цель: сформировать умение находить звук [о] среди других гласных звуков.

Речевой материал: [о], [о], [у], [о], [а], [о], [и], [о]

[у], [о], [и], [о], [о], [а], [у], [о]

3. Знакомство с буквой «о»

4. В этой букве нет угла,

   Оттого она кругла.

   До того она кругла,

   Покатиться бы могла! Слайд 6.

5. «Найди буквы о»

Цель: учить узнавать букву «о» среди похожих букв.

Инструкция: «Найди на картинке все буквы «о».

6. «Собери морковку»

Цель: развивать умение выделять звук [о] из начала слова.

Инструкция: «Найди слова, начинающиеся со звука [О]».

Речевой материал: Оля, улей, август, осень, орех

окна, уголь, обувь, огурец, арка

7. «Выбери картинку, где звук [о] стоит первым»

Цель: формировать умения слышать и выделять звук [о] из начала слова.

Инструкция: «Выбери картинку, где звук [о] стоит первым».

Материал: угол, ива, осы

улей, обувь, ира

иней, аист, окунь

овощи, утка, искры

уголь, окна, аист

астра, угол, ослик

облако, азбука, иглы

II этап – этап анализа и синтеза обратного слога, содержал в себе 3 темы, каждая из которых проходила в 2 занятия. Чтобы сформировать у детей комплексное представление о звуке, в ряде случаев занятия начинались с артикуляционной гимнастики. Особенно это касалось случаев, когда звук представлял сложность для ребёнка.

На первом занятии детей знакомили с новым согласным звуком и соотносили его с буквой. Затем упражняли детей в поиске изученной буквы среди похожих. Первые занятия также содержали задания на поиск обратного слога с заданным звуком; поиск слова, которое содержит данный звук именно в конце слова. Данное задание имело две разновидности:

сначала дети выполняли его, ориентируясь на свой слух, а затем на материале картинок, что способствовало том, чтобы ребёнок выполнял задание осознанно и опирался на уже имеющийся опыт.

Следующее занятие начиналось с задания, цель, которого заключалась в том, чтобы ребёнок прослушал слог, и, проанализировав его, нашёл те же сочетания звуков, но уже в виде слога записанного буквами.

Далее следовало задание на формирование звукового синтеза. Детям предлагалось прочитать слог и соотносить его с имеющимися на слайде слогами в звуковой форме. С целью активизации внимания, в задании использовались не только обратные слоги, но и прямые. Это приводило к тому, что прочитав обратный слог ребёнок, при прослушивании мог найти как обратный (правильный), так и прямой слоги, что помогало ему в дальнейшем ориентироваться между ними.

И последним заданием было сделать звуковой анализ слова: посчитать количество звуков, определить среди них первый, последний и срединный. Поскольку дети только начинали овладевать звуковым анализом и синтезом, то слова для анализа нами выбирались простые, состоящие из трёх звуков.

Пример конспекта.

Тема: «Звук [к]».

Цель: выделение последнего согласного звука из слова.

Задачи:

Коррекционно-образовательная: формировать умение осуществлять звуковой синтез.

Коррекционно-развивающая: развивать зрительное восприятие.

Воспитательная: воспитывать готовность прийти на помощь.

1. Артикуляционные упражнения

Цель: выработка определенного положения органов артикуляционного аппарата.

Инструкция: «Посмотри на картинку. Вспомни, как мы выполняем это упражнение».

Материал: «Горка»

2. «Найди матросов для нашего корабля»

Инструкция: «Послушай звуки и найди среди них все звуки [к]».

Цель: научить находить звук [к] среди других звуков.

Речевой материал: [к], [х], [к], [т], [к], [п]

[п], [к], [п], [т], [х], [к]

3. Знакомство с буквой «к»

Цель: познакомить ребёнка с буквой «к».

К одною лапкой пляшет,
А другою лапкой машет,
И при этом буква К
Будто усики жука. [9, С. 10].

4. «Найди все буквы к».

Цель: научить находить букву «к», среди оптически близких букв.

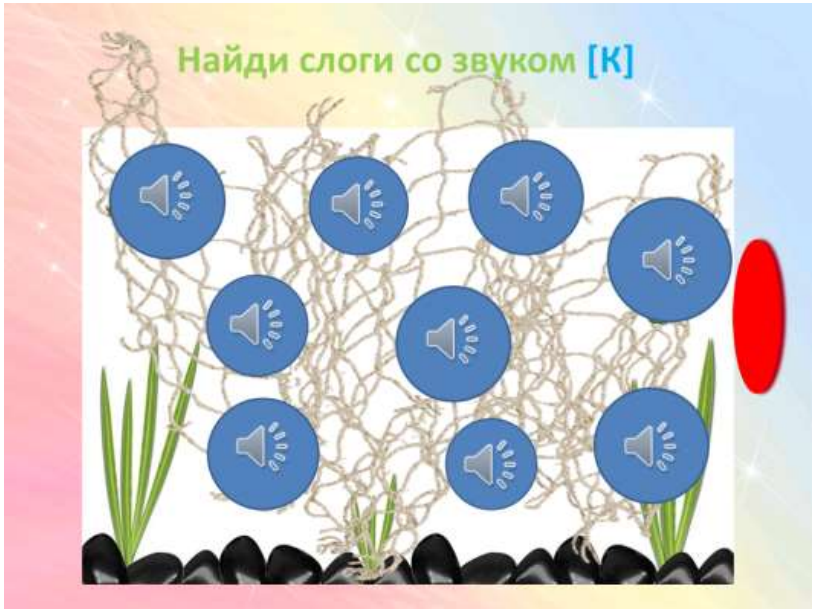
Инструкция: «Проходи лабиринт и собирай все буквы к».

5. «Освободи рыбок»

Цель: сформировать умение слышать слоги со звуком [к].

Инструкция: «Найди слоги со звуком [к]».

Речевой материал: ак, ап, ат, ик, ап, ок, ак, ук, ок



6. «Волшебное письмо»

Цель: научить выделять звук [к] из конца слова.

Инструкция: «Найди слова, со звуком [к] в конце слова».

Речевой материал: жук, бант, завод, бык, зонт, бок

дуб, волк, бант, енот, домик, лопух

7. «Найди картинки со звуком [к] в конце слова».

Цель: формировать умение выделять звук [к] из конца слова, без опоры на слух.

Инструкция: «Найди картинки со звуком [к] в конце слова».

Материал: мак, кот, лист

зонт, сироп, мешок

аист, карп, волк

8. «Найди нужный слог»

Цель: формирование умения звукового анализа обратного слога со звуком [к].

Инструкция: «Послушай слог и найди его на слайде».

Речевой материал: ак, ик, ок, ук

9. «Прочитай слог и найди его»

Цель: формировать умение звукового синтеза обратных слогов со звуком [К].

Инструкция: «Прочитай слог и найди соответствующие звуки».

Речевой материал: ок, ук, ак, ик

10. «Посчитай сколько звуков в слове»

Цель: развивать умение производить звуковой анализ целого слова.

Инструкция: «Послушай слово и посчитай, сколько звуков в слове».

«Какой звук стоит первым?», «Какой следующий звук?», «Какой последний звук?»

Речевой материал: лак.

И последним был III этап – этап анализа и синтеза прямого слога, который содержал 5 тем, по 2 занятия в каждой. Задания на данном этапе были схожи с заданиями на втором: повторение артикуляции изучаемого звука, поиск заданного звука среди близких акустически, знакомство с соответствующей буквой.

Но имелись также и отличия. Поскольку звуки, используемые на третьем этапе, в большинстве своём представляли сложность для детей, то в занятие нами было включено задание на выделение звука на фоне слова, это помогало лучше провести дифференциацию между близкими звуками. Дальше следовало задание на выделение звука из начала слова в речевом, а затем в умственном плане. И заканчивалось первое занятие нахождением прямых слогов с изучаемым звуком.

Второе занятие начиналось с анализа прямых слогов: детям предлагалось прослушать слог и найти недостающий гласный звук. В отличие от похожего задания на предыдущем этапе данное задание включало в себя схему слога, где синим цветом обозначался согласный, а красным гласный звуки. Следующее задание направлено на развитие фонематического синтеза. Детям предлагался ряд слогов с заданным звуком, которые могли быть началом «загаданного» слова. Рядом они могли прослушать окончание слова, и, только соединив правильные части слова можно получить верное слово. И последним заданием было осуществление анализа слова, оно

производилось также как и на втором этапе, но количество звуков со временем увеличивалось.

Если ребёнок справлялся с заданием быстрее, и он не был утомлён, то ему предлагалось дополнительное задание, в котором он мог проверить свои силы и прочитать несколько двусложных слов.

Тема: «Звуки [с] и [с’]».

Цель: упражнять в осуществлении звукового анализа и синтеза слов.

Задачи:

Коррекционно-образовательная: выделение первого согласного из начала слова.

Коррекционно-развивающая: развитие фонематического слуха.

Воспитательная: воспитывать готовность к взаимопомощи, взаимовыручке.

1. Артикуляционные упражнения

Цель: выработка движений и определенного положения органов артикуляционного аппарата.

Инструкция: «Посмотри на картинку. Вспомни, как мы выполняем это упражнение».

Материал: «Чистим зубы», «Горка», «Катушка».

2. «Собери снежинки».

Цель: развивать способность находить звуки [с] и [с’] среди акустически близких звуков.

Инструкция: «Найди звук [с]».

Речевой материал: [с], [с], [ш], [ц], [з], [ш], [с], [з]

Инструкция: «Найди звук [С’]».

Речевой материал: [ц], [ш], [с’], [з], [ч], [с’], [з], [с’]

3. Знакомство с буквой «с»

Цель: познакомить ребёнка с буквой «с».

Месяц вышел из-за тучи,

По нему учиться лучше –

Сразу узнаётся «ЭС»,

Смотрит буковка с небес.

4. «Отыщи буквы «с»

Цель: научить находить букву «с», среди других букв.

Инструкция: «Найди все буквы «с».

5. «Будь внимательным!»

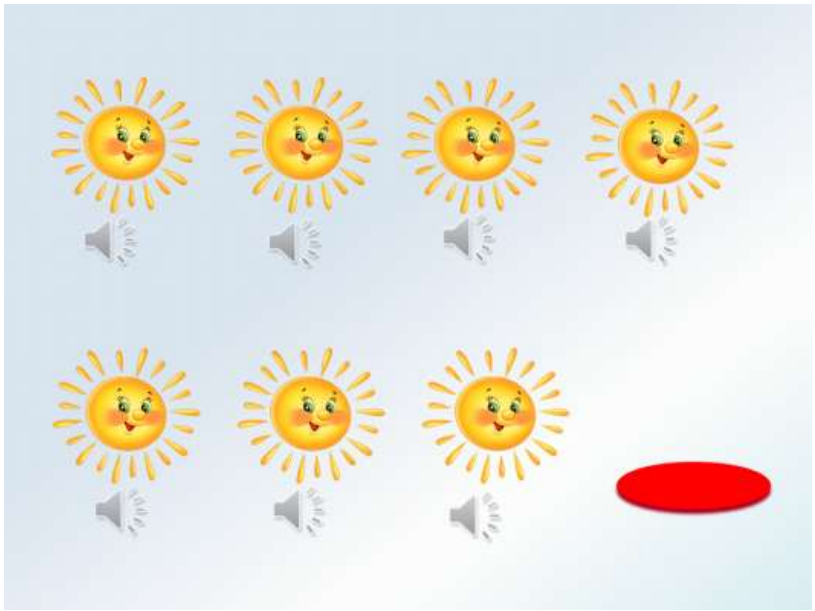
Цель: сформировать умение выделять звуки [с] и [с’]на фоне слова.

Инструкция: «Найди слова со звуком [с]».

Речевой материал: коса, цапля, сосны, суп, чайка, август, заяц

Инструкция: «Найди слова со звуком [с’]».

косичка, бычок, жук, носик, зима, сила, чашка



6. «Помоги Соне»

Цель: научить выделять звук [с] из начала слова.

Инструкция: «Найди слова, начинающиеся со звука [с]».

Речевой материал: забор, шутка, сад, заноза, сушка, заяц, стоп

Инструкция: «Найди слова, начинающиеся со звука [с’]».

Речевой материал: шкаф,сено, кочка, носик косы, сироп, стук

7. «Найди картинки со звуком [с] в начале слова».

Цель: формировать умение выделять заданный звук без опоры на слух.

Инструкция: «Найди картинки со звуком [с] в начале слова».

Материал: щит, замок, сова

зубр, шарф, сумка

сырок, забор, шары

жёлуди, зонт, сахар

8. «Помоги Соне и её друзьям слепить снеговика»

Цель: научить находить слоги со звуками [с] и [с’].

Инструкция: «Найди слоги со звуком [с] и [с’]».

Речевой материал: су, ша, со, ца, си, са

со, за, си, ча, са, су

9. «Какие звуки спрятались?»

Цель: развить навык звукового анализа прямых слогов со звуками [С] и [С’].

Инструкция: «Послушай и узнай, какой звук спрятался?».

Речевой материал: са, си, су, со, су, са, со

10.«Найди нужный слог»

Цель: сформировать умение соединять звуки в слоги.

Инструкция: «Послушай и выбери подходящее начало слова».

Речевой материал: санки, сачок, сушки, салют, соль, синица, сапоги

11.«Посчитай сколько звуков в слове»

Цель: развивать умение производить звуковой анализ целого слова.

Инструкция: «Послушай слово и посчитай, сколько звуков в слове».

«Какой звук стоит первым?», «Какой второй звук?», «Какой звук следующий?», «Какой звук последний?».

Речевой материал: сани.

12.«Прочитай слова»

Цель: развивать умение соединять слоги в слова.

Инструкция: «Попробуй прочитать слова».

Речевой материал: сода, сила, сумка.

3.2. Анализ результатов контрольного эксперимента

Цель: изучение уровня сформированности звукового анализа и синтеза у детей с общим недоразвитием речи после проведённой коррекционной работы.

Нами были обследованы дети, посещающие подготовительную группу, с которыми проводилась коррекционная работа. Исследование проводилось по аналогичным заданиям, но с использованием другого речевого материала.

Количественный анализ проведённого контрольного эксперимента показал, что наибольшие трудности у детей вызвало третье задание, направленное на выделение последнего звука в слове.

Таблица 5

Количественные показатели выполнения заданий 1 серии, направленных на исследование звукового анализа

№	Инициалы ребёнка	Правильно выполненные задания (% / балл)							
		Номера заданий							
		1	2	3	4	5	6	7	8
1	Артём И.	100 / 2,5	93,4 / 3	80 / 2	93,4 / 2,5	100 / 3	100 / 3	100 / 3	100 / 3
2	Илья Б.	93,4 / 2,5	93,4 / 3	86,6 / 2,5	93,4 / 2,5	93,4 / 2,5	93,4 / 3	100 / 2,5	100 / 3
3	Кирилл Е.	100 3	100 3	100 3	100 3	93,4 2,5	100 3	100 3	100 3
4	Лера Ч.	86,6 2,5	93,4 2,5	100 3	100 3	100 3	100 3	100 3	93,4 2,5
5	Маша Ч.	100 3	100 3	93,4 2,5	100 3	100 3	93,4 3	93,4 3	100 3
6	Никита Ч.	100 2,5	86,6 2,5	80 2,5	100 3	100 3	93,4 3	100 3	100 3
7	Рома У.	100 3	100 3	100 2,5	100 3	93,4 2,5	100 3	93,4 3	93,4 3
8	Юсуф Т.	93,4 2,5	80 2	86,6 2	93,4 2,5	93,4 2,5	93,4 2,5	86,6 2,5	93,4 3

Дети допустили следующие ошибки:

ручки – [к’] (Артём И.), [ч] (Юсуф Т.); машинист – [с] (Артём И.); силач – [ц] (Юсуф Т.).

Остальные ошибки были связаны с невнимательностью детей, излишней торопливостью.

Также ошибки допускались и при выполнебнии второго задания – определение первого звука в слове:

силач – [с] Лера Ч. и Юсуф Т.; ирис – [с] (Юсуф Т.).

В остальных заданиях, направленных на обследование звукового анализа и синтеза допускались незначительные ошибки, но при малейшей подсказке, дети сами исправляли её.

Меньше всего ошибок наблюдалось в заданиях: 4 – определение места звука в слове (начало, середина, конец), и 8 – определение позиционного места звука в слове. Как мы видим, эти задания имеют аналогичный характер.

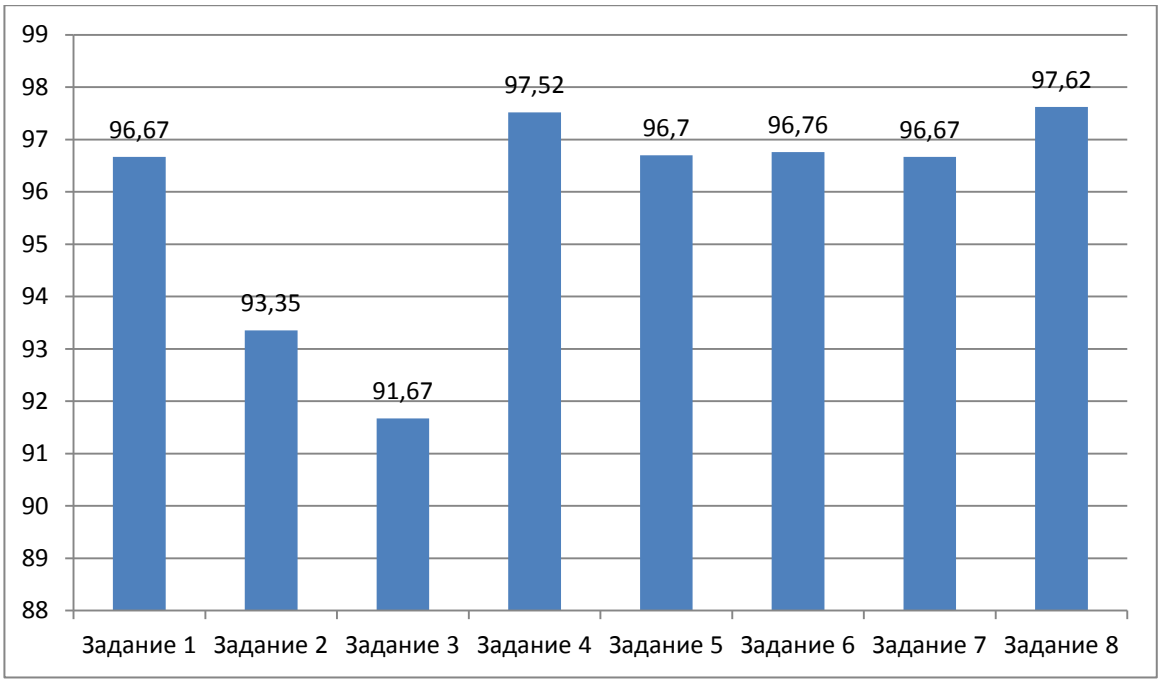


Рис. 3. Средние показатели выполнения 1-й серии заданий (в %).

Как видно из таблицы 6 со второй серией заданий, на определение сформированности звукового синтеза, справились и получили наилучшие результаты за все 2 задания (100%) испытуемые: Илья Б., Кирилл Е., Маша Ч. и Рома У.

Справился, но с небольшим недочётом Артём И., вместо слова «бокал» во втором задании, у него получилось слово «лоб», но при незначительной помощи ребёнок с заданием справился.

У Леры Ч. возникли затруднения со словом «вата», но после нескольких повторений ребёнок смог правильно воспроизвести слово.

Юсуф Т. получил самый низкий балл среди остальных, затруднение также вызвало слово «бокал», самостоятельно испытуемый с ним не справился. С помощью подсказки сложил звуки в слове «каска».

Таблица 6

Количественные показатели выполнения заданий 2 серии, направленных на исследование звукового синтеза

№	Инициалы ребёнка	Правильно выполненные задания (% / балл)	
		Номера заданий	
		1	2
1	Артём И.	100 / 3	93,4 / 3
2	Илья Б.	100 / 3	100 / 3
3	Кирилл Е.	100 / 3	100 / 3
4	Лера Ч.	93,4 / 3	93,6 / 2,5
5	Маша Ч.	100 / 3	100 / 3
6	Никита Ч.	93,4 / 3	93,6 / 3
7	Рома У.	100 / 3	100 / 3
8	Юсуф Т.	93,4 / 3	86,6 / 2

На основании выделенных ранее критериев оценки мы подсчитали общее количество баллов и определили уровни сформированности звукового анализа и синтеза у исследуемых детей (см. Таблица 7).

Таблица 7

Уровень сформированности навыков звукового анализа и синтеза

№	Инициалы ребёнка	Общее количество баллов	Уровень
1	Артём И.	28	высокий
2	Илья Б.	27,5	высокий
3	Кирилл Е.	29,5	высокий
4	Лера Ч.	28	высокий
5	Маша Ч.	29,5	высокий
6	Никита Ч.	28,5	высокий
7	Рома У.	29	высокий
8	Юсуф Т.	24,5	достаточный

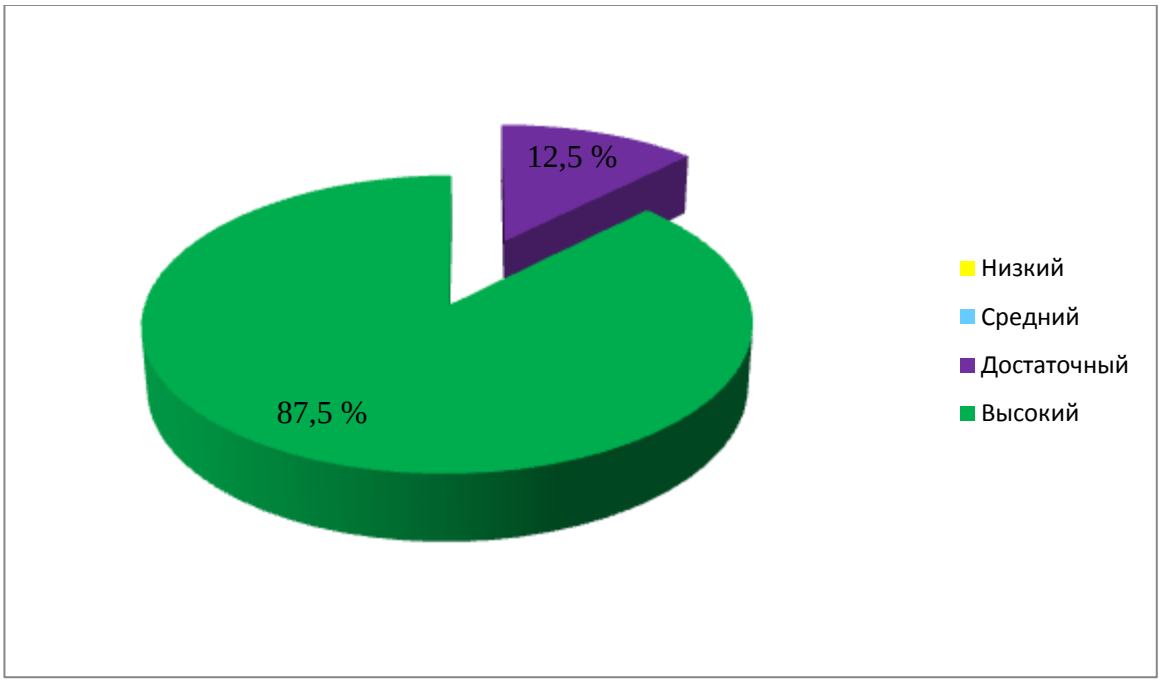


Рис. 4. Соотношение уровня сформированности навыков звукового анализа и синтеза (в %).

На диаграмме видно, что в результате коррекционной работы 87,5% (7 детей) имеют высокий уровень сформированности навыков звукового анализа и синтеза, и лишь у 12,5% (1 ребёнок) навык находится на достаточном уровне. Сравнивая результаты констатирующего и контрольного эксперимента, можно сделать вывод о том, что проведённая

коррекционная работа благотворно сказалась на уровне развития как фонематического слуха, так и звуко-слогового анализа и синтеза.

Рассматривая каждого ребёнка в отдельности, можно увидеть, что за время коррекционной работы уровень развития навыка у каждого из детей заметно возрос. Если на момент исследования сформированность звуко-слогового анализа и синтеза у большинства детей была на низком уровне, то после проведённой коррекционной работы данный уровень поднялся до высокого у большего числа детей.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Исследовав ряд литературных источников по данной теме, мы обнаружили, что наблюдаются особенности в развитии звуко-слогового анализа и синтеза у детей дошкольного возраста с речевым недоразвитием. У таких детей к концу дошкольного возраста оказываются несформированными многие системы родного языка, в том числе и навык звуко-слогового анализа и синтеза.

Нарушения фонематического анализа и синтеза проявляются в виде: пропуска одного или нескольких звуков в слове; перестановки звуков в слове, что приводит к искажению слоговой структуры слова. К этому же приводит и контаминации слов. У детей с нарушениями речи наблюдается также добавление в слово лишних звуков.

Во второй главе нашей работы описана методика констатирующего исследования навыка звуко-слогового анализа и синтеза, а также приведены его результаты. Детям было предложено две серии заданий, направленных на выяснение уровня сформированности звукового анализа и звукового синтеза. По данным, полученным в ходе исследования можно сделать вывод о неоднородности обследуемой категории детей. Наряду с детьми, у которых был низкий и средний уровень сформированности навыка, имелись и такие, у которых данный навык был на достаточном уровне – 10%, а также у 10% он был на высоком уровне. Однако, выявленные в ходе исследования ошибки оказывались типичными для данной категории детей.

В третьей главе нами представлена коррекционная работа, основанная на использовании специальных заданий и игр. Целью данной работы было формирование у детей с общим недоразвитием речи навыков звуко-слогового анализа и синтеза.

Таким образом, в результате коррекционной работы уровень сформированности звукового анализа и синтеза у детей подготовительной группы значительно возрос.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Акименко, В.М. Исправление звукопроизношения у детей. – М.: Феникс, 2016. / В.М. Акименко – 112 с.
2. Вальчук, Н.П. Компьютерная обучающая программа «Звуко-слоговой анализ слов» и первый опыт ее применения в детском саду (из опыта работы) // Дефектология. – 2000. – №3. – С. 55-65.
3. Балашова, О.П. Формирование навыков звукового анализа и синтеза [Электронный ресурс]. – http://center-psi.ru/programma-korrektsii-onr-vtorogo-i-tretego-urovney
4. Белавина, Н.Н. Логопедические карточки №1. Для обследования звукопроизношения детей и слогового состава слов. / Н.Н. Белавина – М.: Сфера, 2014. – 942 с.
5. Божович, Л.И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности. / Л.И. Божович – М.: МПА, 1995.
6. Бондаренко, Л.В. Основы общей фонетики. / Л.В. Бондаренко, Л.А. Вербицкая – М., 2004.
7. Волкова, Г.А. Методика обследования нарушений речи у детей. / Г.А. Волкова – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 1993. – 45 с.
8. Выготский, Л.С. Избранные психологические исследования. / Л.С. Выготский – М., 1956.
9. Выготский, Л.С. Основы дефектологии. / Л.С. Выготский – М., 1982.
10. Гаянова, Е.Ю. Применение информационно-компьютерных технологий в коррекционном сопровождении образовательного процесса (из опыта работы) [Электронный ресурс]. – http://logoportal.ru/statya-12738/.html
11. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи [Электронный ресурс]. – http://pedlib.ru/Books/7/0073/7_0073-1.shtml
12. Жукова, Н.С. Преодоления общего недоразвития речи у дошкольников. / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева – М., 1998.

13. Журова, Л.Е. К вопросу о формировании фонематического восприятия у детей дошкольного возраста. // Сенсорное воспитание дошкольников / Под. ред. А.В. Запорожца, А.Л. Усовой. М.: Просвещение, 1963. – С. 213-227.
14. Иванова, Е.А. Формирование навыков звукового анализа и синтеза у детей с нарушениями речи [Электронный ресурс]. – http://obrazovanie.slovarik.org/logopediya-9/data-id5192
15. Каше, Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи [Электронный ресурс]. – http://pedlib.ru/Books/1/0255/index.shtml?from_page=1
16. Каше, Г. А., Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Программа воспитания и обучения детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи [Электронный ресурс]. – http://pedlib.ru/Books/3/0267/index.shtml?from_page=1
17. Каше, Г.А. Исправление недостатков речи у дошкольников. / Г.А. Каше – М, 1971.
18. Коноваленко, В.В. Формирование связной речи и развитие логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с ОНР. / В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко – М.: Гном и Д, 2001. – С. 55-261.
19. Костромина, С.Н. Как преодолеть трудности в обучении речи. Серия «Практическая психология» / С.Н.Костромина, Л.Г. Нагаева – М., 2001.
20. Левина, Р.Е. Недостатки речи и письма у детей. / Р.Е. Левина – М, 1965.
21. Левина, Р.Е., Никитина Н.А. Общее недоразвитие речи у детей [Текст] // Основы теории и практики логопедии / Р.Е. Левина, Н.А. Никитина. – М.: Просвещение, 2008. – 299 с.
22. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Л.С. Волкова, С.Н. Шаховская. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 680 с.

23. Лурия, А.Р. Мозг человека и психические процессы. / А.Р. Лурия – М, 1970.
24. Мастюкова, Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии. / Е.М. Мастюкова – М, 1992.
25. Миронова, С.А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях. / С.А. Миронова – М.: Речь, 2003. – С. 37-238.
26. Михайлова, А.Т. Формирование навыков фонематического анализа и синтеза у младших школьников [Электронный ресурс]. – http://gigabaza.ru/doc/89036.html
27. Моргунова, И.М. Игровой подход к формированию навыков фонематического анализа, синтеза и представлений у детей старшего дошкольного возраста [Электронный ресурс]. – http://detsad-56.ru/kabinet/metodicheskiy_kabinet/document.php/272/#.VyrS6ISLTcc
28. Нищева, Н.В. Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с недоразвитием речи. / Н.В. Нищева – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2003. – 528 с.
29. Обучение фонемному анализу в 1 классе. Методическое пособие / Г.Г. Мисаренко. – М.: ТЦ Сфера, 2008. – 64 с.
30. Парамонова, Л.Г. Логопедия для всех. / Л.Г. Парамонова – 4-е изд. – СПб. Питер, 2014.
31. Смирнова, И.А. Логопедическая диагностика, коррекция и профилактика нарушений речи у дошкольников с ДЦП. Алалия, дизартрия, ОНР: Учебно- методическое пособие для логопедов и дефектологов. / И.А. Смирнова – СПб.: «Детство пресс», 2007.
32. Смирнова, И.А. Диагностика нарушений развития речи. / И.А. Смирнова – СПб., 2007.
33. Ткаченко, Т.А. В первый класс – без дефектов речи. / Т.А. Ткаченко – СПб.: Питер, 1999. – С. 129.

34. Филичева, Т.Б. Подготовка в школе детей с общим недоразвитием речи в условиях спец. детского сада. / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина – М.,1994.
35. Филичева, Т.Б. Развитие речи дошкольника. / Т.Б. Филичева, А.В. Соболева – Екатеринбург: Базиз,1996. – 301 с.
36. Шашкина, Г.Р. Логопедическая работа с дошкольниками: Учеб. пособие. / Г.Р. Шашкина – М.: «Академия», 2015. – 40 с.
37. Шаховская, С.Н. Логопедические занятия в детском саду для детей с нарушениями речи. / С.Н.Шаховская, Е.Д. Худенко – М., 1992.
38. Щерба, Н.В. Звуки в картинках. Дидактический материал для формирования правильного звукопроизношения. / Н.В. Щерба – М.: Белый ветер, 2015. – 523 с.
39. Ястребова, А.В. Учителю о детях с недостатками речи. / А.В. Ястребова, Л.Ф. Спирова – М, 1996.