



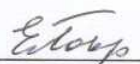
АНТИПЛАГИАТ
ТВОРИТЕ СОБСТВЕННЫМ УМОМ



**УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ**

СПРАВКА
О результатах проверки текстового документа
на наличие заимствований

Проверка выполнена в системе
Антиплагиат.ВУЗ

Автор работы Факультет, кафедра, номер группы	Кушнерова Анастасия Павловна Институт специального образования, кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза, группа ЛГП-1802
Название работы	«Формирование звуко-слогового анализа и синтеза у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи»
Процент оригинальности	71
Дата	27.05.2022
Ответственный в подразделении	 (подпись)
	<u>Покрас Е.А.</u> (ФИО)

Проверка выполнена с использованием: Модуль поиска ЭБС "БиблиоРоссика"; Модуль поиска ЭБС "BOOK.ru"; Коллекция РГБ; Цитирование; Модуль поиска ЭБС "Университетская библиотека онлайн"; Модуль поиска ЭБС "Айбукс"; Модуль поиска Интернет; Модуль поиска ЭБС "Лань"; Модуль поиска "УГПУ"; Кольцо вузов

Министерство просвещения Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования

ОТЗЫВ

руководителя выпускной квалификационной работы

Тема ВКР: Формирование звуко-слогового анализа и синтеза у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи.

Обучающийся **Кушнерова Анастасия Павловна** при работе над ВКР проявил себя следующим образом:

1. Уровень самостоятельности и ответственности

Показала достаточный уровень самостоятельности и ответственности: посещала консультации научного руководителя, самостоятельно разработала план исследования, программу констатирующей части исследования. Уровень самостоятельности текста при проверке в системе «Антиплагиат» 71%.

2. Уровень предметной подготовки обучающегося

Сформированы теоретические и методические основы профессиональной деятельности, умеет отбирать и адаптировать методические средства в соответствии с поставленными задачами логопедической работы, владеет навыками анализа и представления результатов исследования.

3. Замечания и рекомендации

У большинства обследованных детей вами были выявлены нарушения слоговой структуры слова. Как данный феномен повлиял на уточнение логопедического заключения?

ОБЩЕЕ ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Выпускная квалификационная работа Кушнеровой Анастасии Павловны в целом соответствует требованиям, может быть представлена к защите и заслуживает положительной отметки.

Ф.И.О. руководителя ВКР: Филатова Ирина Александровна

Должность: заведующий кафедрой логопедии и клиники дизонтогенеза

Уч. звание: доцент

Уч. степень: кандидат педагогических наук

Подпись  (Филатова И.А.)

Дата 09.06.2021

Министерство просвещения Российской Федерации
федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования

Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

**Формирование звуко-слогового анализа и синтеза у младших
школьников с тяжелыми нарушениями речи**

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

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

Исполнитель: Кушнерова Анастасия
Павловна,
обучающийся ЛГП-1802 группы

подпись

дата

подпись

Научный руководитель:
Филатова Ирина Александровна,
к.п.н., профессор

подпись

Екатеринбург 2022

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЗВУКО-СЛОГОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЁЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ	6
1.1. Формирование звуко-слогового анализа и синтеза у детей с нормативным развитием речи	6
1.2 Психолого-педагогическая характеристика младших школьников с тяжёлыми нарушениями речи.....	11
1.3. Формирование звуко-слогового анализа и синтеза у младших школьников с тяжёлыми нарушениями речи.....	16
ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ КОНСТАТИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ.....	24
2.1. Основные принципы, цель, задачи, алгоритм проведения констатирующего эксперимента.....	24
2.2. Содержание методик логопедического обследования навыков звуко- слогового анализа и синтеза у младших школьников с ТНР	27
2.3. Анализ результатов констатирующего эксперимента	29
ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЗВУКО- СЛОГОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ.....	45
3.1. Основные принципы, цель, задачи, этапы логопедической работы по формированию звуко-слогового анализа и синтеза у младших школьников с тяжёлыми нарушениями речи.....	45
3.2. Содержание логопедической работы по формированию грамматических средств у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи	49
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	54
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ	57

ВВЕДЕНИЕ

Согласно статистике успеваемости детей по общеобразовательным предметам за последние годы четко прослеживается устойчивый рост количества обучающихся, испытывающих трудности при овладении при овладении программы по русскому языку в соответствии с требованиями ФГОС НОО. Выявляются специфические ошибки в процессе чтения и письма, что вызывает значительные трудности в овладении школьной программой.

Е. Ф. Архипова, Т. Б. Филичева, Т. В. Ахутина, Г. А. Фомичёва и ряд других исследователей связывают значительную роль в возникновении подобных трудностей у младших школьников с несформированностью навыка звуко-слогового анализа и синтеза.

Нескорректированные тяжелые нарушения речи в 100% случаев приводят к нарушениям формирования звуко-слогового анализа и синтеза. Тяжелые нарушения речи – это нарушение формирования компонентов всей речевой системы, включая лексико-грамматический строй, фонематические процессы, звукопроизношение и просодическую сторону речи, носящее специфический и стойкий характер при сохранном слухе и интеллекте.

Звуко-слоговой анализ является целым отрезком из множества звеньев, составляющих базу для формирования полноценной, грамотной устной и письменной речи. Сформированность звуко-слогового анализа и синтеза у младших школьников с тяжёлыми нарушениями речи является важным аспектом изучения, так как дизонтогенез различных его составляющих, выступает в роли механизма специфических речевых расстройств. Одним из таких нарушений является дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза.

В связи с этим актуальным становится исследование проблемы формирования навыка звуко-слогового анализа и синтеза у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи. Это исследование важно, как в

свете общеметодических проблем обучения родному языку, так и в свете решения узкоспециальных логопедических задач, которые являются частью коррекционной работы.

Объект исследования: состояние навыков звуко-слогового анализа и синтеза у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи.

Предмет исследования: система логопедической работы по формированию звуко-слогового анализа и синтеза у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи.

Цель исследования: теоретически обосновать и разработать содержание логопедической работы по формированию звуко-слогового анализа и синтеза у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи.

Задачи исследования:

1. Изучить научно-методическую литературу по проблеме исследования.

2. Провести исследование уровня речевого развития, в частности, состояния навыков звуко-слогового анализа и синтеза у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи.

3. Провести оценку сформированности навыка звуко-слогового анализа и синтеза у исследуемых младших школьников с тяжелыми нарушениями речи.

4. Подобрать содержание логопедической работы по формированию навыков звуко-слогового анализа и синтеза у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи.

5. Разработать перспективные планы работы по формированию звуко-слогового анализа и синтеза у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи.

Структура работы: выпускная квалификационная работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка источников и литературы, приложений.

В первой главе рассматривается теоретическое обоснование проблемы

формирования звуко-слогового анализа и синтеза у младших школьников с тяжёлыми нарушениями речи, формирование звуко-слогового анализа и синтеза у детей с нормативным развитием речи, а также психолого-педагогическая характеристика младших школьников с тяжёлыми нарушениями речи и формирование звуко-слогового анализа и синтеза у младших школьников с тяжёлыми нарушениями речи.

Во второй главе представлены результаты исследования всех компонентов речи у детей младшего школьного возраста, полученных в ходе констатирующего эксперимента, уточнены их логопедические заключения. Приведен анализ исследования уровня речевого развития, в частности уровня сформированности навыков звуко-слогового анализа и синтеза.

В третьей главе описана организация и принципы работы логопеда по формированию навыков звуко-слогового анализа и синтеза у детей младшего школьного возраста с тяжёлыми нарушениями речи и подобрано содержание данной работы.

В заключении приведены основания, по которым цель данной работы можно считать достигнутой.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЗВУКО-СЛОГОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЁЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

1.1. Формирование звуко-слогового анализа и синтеза у детей с нормативным развитием речи

Исследование вопроса о развитии детской речи в онтогенезе даёт возможность выстроить логическую последовательность звеньев, которые формируют сложный, непрерывно формирующийся механизм речи [26].

Звуко-слоговой анализ является целым отрезком из множества звеньев, составляющих базу для формирования полноценной, грамотной устной и письменной речи. Сформированность языкового анализа и синтеза у младших школьников с является важным аспектом изучения, так как дизонтогенез различных его составляющих, выступает в роли механизма специфических речевых расстройств.

Термин «звуко-слоговой анализ и синтез» находит разное определение у авторов. Слог – минимальная произносительная единица и минимальная единица восприятия. При том, что базовой смысловой единицей является слово. В слоге реализуются различительные признаки фонем. Состав, количество и сочетание слогов определяют облик слова. Наряду с усвоением ребенком отдельных звуков выделяют особый процесс усвоения слогового состава слова. Одним из первых исследователей, который обратился к изучению звуко-слоговой структуры слова, был Н. И. Жинкин. Он говорил о единстве звуковой и слоговой структур слова, т.к. вне слога звук не может быть произнесен.

По определению А. К. Марковой звуко-слоговая структура слова – это «чередование ударных и безударных слогов различной степени сложности. Слоговая структура слова характеризуется ударностью, количеством слогов,

линейной последовательностью слогов, моделью самого слога» [8].

Для того, чтобы ребёнок успешно овладел звуко-слоговым анализом и синтезом у него должен сформироваться качественный фонематический слух.

Звуко-слоговой анализ и синтез развивается в онтогенезе и проходит 4 стадии:

1. Дофонематическая стадия – ребенок еще не умеет дифференцировать звуки речи, не понимает её.

2. На второй стадии у ребенка появляется умение различать далёкие по акустическим признакам звуки, в то время как различение близких фонемы остаётся недоступным. В своей речи еще не проявляется навык самоконтроля – правильное и неправильное звукопроизношение ребенком не различаются.

3. Ребёнок начинает распознавать звуки в соответствии с их смыслоразличительными признаками. Особенностью является то, что с предметом соотносится искажённое слово. На данной стадии ребенок сочетает в себе два фонематических фона – прежний, несущий в себе большое количество ошибок, и новый формирующий.

4. Экспрессивная речь в целом сформирована и близка к норме. Ошибки дифференциации фонем могут возникнуть при восприятии новых, незнакомых ребёнку слов.

Завершением становления звуко-слогового анализа и синтеза считается момент, когда и импрессивная, и экспрессивная речь безошибочны. Признак перехода – появление навыка самоконтроля за собственным звукопроизношением. Полным же звуко-слоговым анализом ребёнок овладевает в процессе обучения грамоте [22].

Согласно исследованиям Т. Б. Филичевой и Т. В. Тумановой, ребёнок к концу дошкольного возраста правильно слышит каждую фонему языка. Не смешивает её с другими и овладевает их произношением [48].

По мнению Л. Е. Журовой, дети младшего школьного возраста уже

могут выделить первый и последний звук в слове, а дети среднего дошкольного возраста бегло справляются с этой задачей. При анализе звукового состава слова ребенок старается интонационно выделить именно тот звук, который должен быть назван отдельно.

Недоразвитие фонематического слуха ведет к трудностям в освоении правильным звукопроизношением, в овладении звуковым анализом слова, в овладении грамотой, а в дальнейшем навыками чтения и письма.

Слоговой анализ и синтез представляет собой умение разделять и соединять слог в определённую структурированную последовательность – слово. Это играет важную роль в освоении навыками письма и чтения. Помимо этого, слоговой анализ способствует формированию звукового анализа – слово делится на слоги, затем слог, являющийся более простой речевой единицей, делится на звуки.

Стоит отметить, что важнейшим сензитивным периодом развития психических функций ребенка, в том числе и речевого, является младенческий возраст. Именно в этом возрасте формируются механизмы, важные для развития речи в целом:

1. Психологическая база речи (внимание, память, восприятие различной модальности, мышление).
2. Произносительные механизмы речи (слог, слоговые цепочки – слоговая структура слова, интонация и ритм, несущие в себе смысловую, семантическую нагрузку).
3. Кинестетическая и кинетическая основы движения и речи.
4. Когнитивные процессы в сфере языка [34].

В возрасте четырех месяцев у ребенка появляется умение дифференцировать разные звуки и одинаковые, различной высоты. К шести месяцам ребенок научается дифференцировать и выражать своими эмоциями различными интонациями. Основную смысловую нагрузку в данный период несет в себя интонация. В шесть-семь месяцев появляется лепет (Ба! Па! Ма!)

Ребенок начинает объединять отдельные артикуляции в линейную

последовательность. Во время лепета формируется психофизиологический механизм слогаобразования. К восьми-деяти месяцам у ребенка появляется «интонационный язык». Он начинает соединять отдельные слоги в линейную последовательность (ма-ма, па-па, ба-ба). С точки зрения психолингвистики у ребенка начинает формироваться слоговая структура слова [26].

Начиная с данного периода ребенка начинает ориентироваться не только на интонационную сторону речи, но и на слоговую последовательность.

Ведущей формой деятельности в данный период становится предметно-манипулятивная деятельность. Благодаря появлению практической деятельности у ребенка активно накапливается и обогащается словарь, что в свою очередь ведет к бурному развитию фонематического слуха. По мнению А. Н. Гвоздева и Н. Х. Швачкина, к двум годам ребенок различает все звуки речи, но только на слух.

Далее, ребенок, опираясь на фонематический слух формирует необходимые для произнесения артикуляционные кинестезии и к четырем-пяти годам ребенок различает все звуки речи не только на слух, но и в произношении.

Совместно с развитием фонематического слуха свое развитие получает и фонетический слух, осуществляющие слежение за слоговым потоком речи. В потоке речи фонема может звучать по-разному, принимая различные позиции в словах: дуб – звонкая б воспринимается как глухая; губка – звонкая б перед глухой к воспринимается как глухая; просьба – глухая с перед звонкой б воспринимается как звонкая. Поэтому для того, что ребенок смог вычленить необходимую фонему в многообразии её звучания, необходимо чтобы он слышал ее в различных слоговых последовательностях [41].

Совместно фонематический и фонетический слух составляют речевой слух, который, в свою очередь, осуществляет как приём и оценку чужой речи, так и контроль за собственной. Речевой слух является важнейшим

фактором формирования нормативного произношения. В процессе развития речи и фонематических представлений ребенок начинает вести анализ информации о звуковом составе слова. У него постепенно начинает формироваться звуко-слоговой анализ слов. Ребенок начинает выделять звуки на фоне слова. В 2–2,5 года, в период словотворчества, ребенок начинает сопоставлять словесные сигналы, слышать и выделять морфемы. А затем на основе общих единиц языка образует неологизмы [26].

Когда ребенок овладевает значением слова, он начинает обобщать звуки, которые составляют слова. Благодаря этому претерпевает изменения фонетическая структура языка, формируется смыслоразличительная роль звука, появляется фонема и артикуляция становится произвольной.

А. К. Маркова в своей работе выделяет 14 типов слоговых структур: наращивание классов происходит как по принципу увеличения слогов (односложные, двусложные и т.д.), так и в степени сложности слогов (открытый слог или закрытый слог, прямой или обратный, слоги со стечением согласных) [36]. Возможность произносить слова более сложной слоговой структуры помимо артикуляционных возможностей ребенка предполагает и формирование навыков слогового анализа и синтеза [53].

Таким образом, звуко-слоговой анализ включает в себя:

- выделение места звука и слога в слове;
- определение количества звуков, слогов, и их последовательности;
- различение звуков по качественным характеристикам (гласный - согласный, твердый - мягкий).

Условия успешного формирования навыков звукослогового анализа:

1. Достаточный уровень сформированности мыслительных операций.
2. Нормативное развитие фонематического слуха.
3. Качественное владение звукопроизносительными навыками [22].

1.2 Психолого-педагогическая характеристика младших школьников с тяжёлыми нарушениями речи

Тяжёлые нарушения речи (ТНР) – это стойкие специфические отклонения в формировании компонентов речевой системы (лексико-грамматического строя речи, фонематических процессов, звукопроизношения, просодической стороны речи) при сохранном слухе и интеллекте [42].

В настоящее время актуальными остаются две классических классификации в разрезе которых рассматриваются все нарушения речи: медико-клиническая классификация, которая подробно рассмотрена в работах Е. М. Мастюковой и психолого-педагогическая классификация, автором которой является отечественный учёный Р. Е. Левина [38] [33] [56].

С точки зрения медико-клинической классификации, которая основывается на причинах и проявлениях различных речевых дефектов, к понятию тяжёлые нарушения речи относится несколько речевых расстройств. В данной работе рассмотрим наиболее распространённые: дизартрия (не входит легкая её степень), ринолалия, заикание тяжелой формы (логоневроз), алалия и афазия.

Дизартрия – это нарушение произносительной стороны речи, которое обусловлено нарушением иннервации органов речевого аппарата. При этом слух и интеллект находятся в пределах нормы. Различают три степени проявления дизартрии: легкая, средняя и тяжелая степень. Стоит отметить, что к категории детей, имеющих тяжёлые нарушения речи относятся лишь те, которые имеют среднюю и тяжёлую степень дизартрии.

Ринолалия – это речевое нарушение, при котором нарушается артикуляция и фонация звуков речи. Характерным отличием ринолалии от других речевых патологий будет наличие назальности в речи, которая обусловлена патологическим изменением резонирования носовой полости во время фонации. Различают открытую и закрытую форму ринолалии.

Заикание – это нарушение темпа, ритма и плавности устной речи, которое обусловлено судорожным состоянием мышц речевого аппарата.

Алалия – это отсутствие или недоразвитие речи при нормальном слухе и интеллекте, возникающее вследствие органического поражения речевых зоны коры головного мозга во внутриутробном или раннем младенческом возрасте.

Афазия – это полная или частичная утрата речи, обусловленная локальным поражением речевых зон коры головного мозга [42].

Для логопедов наиболее актуальной является психолого-педагогическая классификация, разработанная Р.Е. Левиной и основанная на нарушениях средств общения. Данную классификацию применяют для комплектования дошкольных групп. А также для обучения и воспитания лиц, имеющих тяжелые нарушения речи.

Данная классификация включает в себя:

1. Фонетико-фонематическое недоразвитие речи – нарушение процессов формирования произносительной системы родного языка, обусловленное дефектами восприятия и воспроизведения фонем [19].

2. Общее недоразвитие речи – форма речевого дизонтогенеза, при котором нарушено формирование всей речевой системы, относящихся как к звуковой, так и к смысловой сторонам речи.

К категории детей с ТНР относят детей, которые имеют общее недоразвитие речи и заикание тяжелой степени. Общее недоразвитие речи, в свою очередь, условно включает в себя 4 уровня речевого развития:

Первый уровень характеризуется полным или почти полным отсутствием словесных форм общения в возрасте, когда у нормально развивающихся детей речь уже сформирована. Пассивный словарь у детей, входящих в эту группу гораздо шире активного, отсутствует фраза. Специфическим средством общения, чаще всего, выступают звукоподражания, отдельные звукокомплексы и жесты.

На втором уровне у детей начинают формироваться базовые навыки

общеупотребительной речи. Появившаяся аграмматичная фраза представляет собой простые предложения, которые состоят из двух -четырёх слов, в числе которых появляются простые предлоги или их лепетные заменители.

У детей, имеющих третий уровень развития, формируется сравнительно развёрнутая речь. При этом в словаре преобладают глаголы и существительные, отмечается неточное понимание и использование обиходной лексики. Прослеживается несформированность лексико-грамматических средств языка, что в свою очередь приводит к ошибкам согласования, управления и примыкания слов в предложениях. У большинства детей на этой стадии еще сохраняются недостатки произношения звуков и нарушения структуры слова, что создает большие трудности в овладении звуко-слоговым анализом и синтезом [33].

К четвёртому уровню речевого развития относятся дети, которые имеют остаточные проявления лексического, грамматического и фонетико-фонематического недоразвития речи. Незначительные нарушения всех компонентов речи выявляются лишь при тщательном, специально организованном детальном обследовании.

К категории детей с ТНР относятся дети с ОНР и заиканием тяжелой степени.

Благодаря исследованиям Р. Е. Левиной, Р. М. Боскис, Н. Х. Швачкина и ряда других ученых в области логопедии, физиологии и психологии речи было установлено, что при нарушении артикуляционного воспроизведения слышимого звука у обучающихся наблюдается нарушение формирования звуко-слогового анализа и синтеза. При изучении психологической стороны речи, Р. Е. Левина сделала вывод о том, что у детей основополагающим звеном для овладения звукопроизношением в полной мере является сформированный навык звуко-слогового анализа. Было установлено, что при сочетании у детей нарушения звукопроизношения и звуко-слогового анализа наблюдается нарушение формирования процессов артикуляции и восприятия звуков, которые дифференцируются друг от друга отличительным

признаками. От уровня развития фонематического слуха у этих детей зависит уровень овладения навыками звуко-слогового анализа [13].

В случае нарушения строения органов речевого аппарата и их двигательных дефектов, будет отмечаться нарушение речевых ощущений, а значит недоразвитие звуко-слогового анализа и синтеза будет носить вторичный характер. В данном случае происходит нарушение нормальной взаимосвязи речеслухового и речедвигательного анализаторов, что лежит в основе механизма развития звукопроизношения.

Сниженный уровень звуко-слогового анализа отчетливо выражается в следующих особенностях:

а) неотчетливое слухоразличение фонем в своей речи и речи окружающих, а именно глухих - звонких, свистящих - шипящих, твердых - мягких, шипящих - свистящих - аффрикат;

б) отсутствие готовности к осуществлению элементарных форм звукового анализа и синтеза; в) трудности в звуковом анализе речевого состава [18].

Развитие высших психических функций и развитие речи тесно взаимосвязаны между собой. Следовательно, при речевом дизонтогенезе будут выявлены особенности высших психических функций.

Для детей с ТНР характерен низкий уровень развития основных компонентов внимания. Будет отмечаться его неустойчивость, неполный объем распределения.

Свои особенности будет иметь и развитие памяти. По сравнению с нормально развивающимися, в речевом плане, детьми отчетливо видно снижение уровня вербальной памяти, малая продуктивность запоминания. Трудности возникают при выполнении задания на запоминание ряда слов. Стоит отметить, что запоминания сложных инструкций, состоящих из нескольких ступеней, также резко снижено. Дети с ТНР опускают какие - либо ступени инструкций, меняют их местами.

Также, взаимосвязь между нарушениями речи и развитием всех

высших психических функций, обуславливает специфические особенности развития мышления. Стоит отметить, что дети с ТНР имеют сохранный интеллект, а значит полноценную базу для овладения мыслительными операциями, которые коррелируются с возрастными возможностями каждого конкретного ребенка. Однако, у детей, имеющих речевой дизонтогенез оказывается отставание в развитии наглядно-образного мышления. Дети с трудом овладевают операциями анализа, синтеза и сравнения. У большинства детей данной группы мышление носит ригидный характер.

Детям, имеющим нарушения речевой деятельности, характерна соматическая ослабленность, замедленное развитие локомоторных функций, а значит, замедленное развитие становится характерным для всей двигательной сферы. У значительного процента детей, имеющих в анамнезе речевые патологии, выявлены нарушения как статической, так и динамической координации движений, снижение скорости и точности их выполнения. Типичным является и нарушение пространственной-временной организации деятельности, которое проявляется в невозможности верного выполнения двигательных заданий.

В мелкой моторике отмечается нарушение пальцевого праксиса, что проявляется в неточных движениях пальцев рук, невозможности выполнить мелко дифференцированные движения. Отчетливо это будет прослеживаться при расстегивании и застегивании пуговиц, завязывании и развязывании шнурков, лент и другой деятельности, требующей точной координации [47].

Речевой дизонтогенез обуславливает специфичное развитие всей психики человека и значимым образом оказывает влияние непосредственно на формирование самой личности.

Дети с речевыми патологиями имеют невнятную, аграмматичную, не структурированную речь, что в свою очередь затрудняет их процесс коммуникации с другими членами коллектива. Зачастую, общение носит односторонний характер, имеют бедную форму, и дети в свою очередь, становятся замкнутыми, малообщительными, застенчивыми и

раздражительными. В силу сохранных интеллектуальных способностей деятельность их остаётся полноценной.

Целенаправленная коррекционная работа по преодолению речевых дефектов способствует развитию положительных черт характера, благоприятному развитию высших психических функций. У данной группы детей имеются большие возможности для социализации, приспособления и компенсации [28].

Стоит отметить, что дети, имеющие в своём анамнезе ТНР в дошкольном возрасте, относятся к группе риска по появлению в школьном возрасте таких проблем как дисграфия и дислексия.

Устная речь является более ранним образованием, чем письменная. Сложные условно-рефлекторные связи письменной речи прикрепляются к уже имеющейся устной речи и развивают её. В процессе письменной речи устанавливаются новые связи между тем словом которое ребенок видит и тем которое слышит. Если устная речь в основном осуществляется деятельностью речедвигательного и речеслухового анализаторов, то письменная речь, по мнению Ананьева Б. Г., является уже не слухомоторным, а зрительно-слухомоторным образованием [5].

Можно сделать вывод о том, что письменная речь, опирающаяся на дефектную устную, имеет все предпосылки для нарушения ее формирования, а значит возникновения проблемы дисграфии и дислексии.

1.3. Формирование звуко–слогового анализа и синтеза у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи

Механизмы нарушений звуко-слоговой структуры у детей с ТНР, еще недостаточно изучены. У исследователей нет единого мнения относительно этого вопроса. Многие исследователи указывают, что состояние фонематических и артикуляционных возможностей определяет

процесс усвоения звуко-слоговой структуры слова.

Центральным звеном механизма нарушения при дизартрии является нарушение звукопроизношения, которое возникает в результате нарушения общей, мелкой, мимической и артикуляционной моторики, дыхания. Ограничение подвижности мышц, задействованных в артикуляции, наличие произвольных движений (тремор, гиперкинезы), усиленных гипертонусом являются факторами, которые составляют нарушение артикуляционной моторики. У детей с дизартрией отсутствие четких артикуляционных образов звука приводит к недоразвитию слуховой дифференциации признаков звука. Речедвигательный анализатор в данном случае выполняет препятствующую роль в процессе восприятия устной речи, создавая вторичные нарушения в слуховом различении звуков [35]. Таким образом – первичным нарушением будет являться нарушение звукопроизношения, а нарушение фонематической системы носит вторичный характер.

Дети с ТНР – это особая категория детей, имеющих тяжелые речевые патологии при сохранном слухе и первично сохранном интеллекте.

Р. Е. Левина в своей классификации при описании уровней речевого развития уделила особое внимание на особенности воспроизведения слоговой структуры слов:

На первом уровне – затруднено воспроизведение слоговой структуры слов, в речи преобладают слова односложной и двусложной структуры. При повторении слов более сложного слогового содержания ребенок, как правило, сокращает количество слогов до одного или двух (Взрослый – «машина», ребёнок – «ма», «мана»).

На втором уровне – звуковой состав слов является диффузным (нечётким), но уже появляется умение воспроизводить слова любой слоговой структуры, хотя и с некоторыми искажениями. Наибольшую трудность составляют слова, имеющие в своём составе стечения согласных звуков. В данном случае отмечается выпадение одного из рядом стоящих слогов, сокращение многосложных структур.

На третьем уровне – полное овладение слоговой структурой слов. В редких случаях будут отмечаться перестановка звуков и слогов. Нарушение, как правило, проявляется при попытке воспроизведения незнакомых слов и может рассматриваться как остаточное явление [30].

При рассмотрении речи детей ТНР становится понятно, что характерным признаком, является нарушение всех компонентов, составляющих речевую деятельность – фонетического, лексического, грамматического, синтаксического и морфологического.

У детей с дизартрией ведущей проблемой является фонетическое недоразвитие речи.

Для данной категории детей характерным является наличие неврологической симптоматики, что негативно сказывается на иннервации органов артикуляционного аппарата. При недостаточной подвижности артикуляционного аппарата, нарушении кинестетических ощущений оказывается нарушенным звукопроизношение, что в дальнейшем приводит к нарушению формирования фонематического слуха. Нарушение становления данного навыка отрицательно сказывается на развитии более сложного процесса звуко-слогового анализа и синтеза, формирование которого нарушено у детей с ТНР.

Ряд исследователей (Р. Е. Левина, Н. А. Никашина, Р. М. Боскис) отмечают значительную роль формирования звуко-слогового анализа и синтеза, то есть способности распознавать и различать звуки речи [49].

Звуковой анализ является высшей степенью уровня сформированности фонематической системы и представляет собой мысленную операцию по разделению звукокомплексов на фонемы, которые его составляют.

В работах отечественных учёных отмечается, что при нарушении артикуляции слышимого звука, нарушается и его восприятие. Соответственно, можно сделать вывод о том, что уровень развития фонематического слуха напрямую влияет на овладение звуковым анализом.

Для развития речи ребенка принципиально важно уметь сознательно

анализировать звуковой состав слов. Умение выделять звуки в слове, правильно их различать, определять последовательность – все это является компонентами звукового анализа [2].

При формировании слогового анализа в речевом плане особое внимание уделяется умению ребёнка выделять гласные и согласные звуки в слове, навыку деления слова на слоги. Слоговой анализ – подразумевает разделение слов на слоги, умение определить их количество и правильную последовательность.

Становление слоговой структуры слов у детей с дизартрией вызывает ряд незначительных затруднений. Ряд исследователей указывает на то, что в основе искажения слоговой структуры у детей с дизартрией лежат трудности переключения с одной артикуляционной позы на другую, формировании отдельных артикуляционных укладов.

В процессе школьного обучения у детей данной категории отчетливо становятся видны нарушения оптико – пространственного гнозиса, фонематического анализа, конструктивного праксиса.

В целом, дети, имеющие дизартрию, осваивают слоговую систему языка и произношение на среднем уровне.

Однако, позднее исследование Лопатиной Л. В. показало, что большая часть детей владеют дифференциацией схожих по составу слов, изолированных слогов и их последовательностей. При этом, распознавание недостатков собственной речи и речи окружающих людей у детей с дизартрией находится на минимальном уровне [35].

Дети с ринолалией, имеющие врождённые расщелины нёба и губы, с рождения оказываются в особых жизненных условиях. В силу ряда причин их речевая деятельность снижена, издаваемые звуки однообразны, интонационно не окрашены. С опозданием формируются неполноценные долингвистические вокализации. Ребёнок лишен лепетного периода и естественной «артикуляционной игры», что негативно влияет на дальнейшее речевое развитие. В силу анатомических дефектов звуки у детей с

ринолалией приобретают назальный оттенок, звучат некорректно и тем самым не получают слухового подкрепления [40].

Кинестетические и кинетические нарушения усугубляют нарушения звукопроизношения, вызывает своеобразие развития лексики, так как усложняются процесс формирования связи между звуковой и смысловой характеристикой слов.

Отсутствие достаточно развитых кинестетических ощущений лишает детей возможности опереться на артикуляционные различия при уточнении звукового состава слова, что и обуславливает смешения и замены звуков. В устной речи в большинстве случаев наблюдается недостаточное различие попарно противопоставленных фонем. Однако встречаются замены и смешения, отражающие и более сложные фонематические связи, что приводит к грубым искажениям устной речи.

Таким образом, замены букв, соответствующих определенным гласным и согласным звукам, отражают прежде всего несформированность фонем, недостаточное различие их, что обусловлено неполноценностью кинестетического (артикуляционного) анализа.

Чтобы правильно написать слово, недостаточно выделить и уточнить его звуковую характеристику, необходимо также четко разграничивать звуки по их кинестетическим основам, по месту и способу образования. У наших испытуемых оказалась нарушенной одна из психологических предпосылок письма — проговаривание звукового состава записываемого слова, которое помогает не только конкретизировать звуковой состав слова, но и превратить слышимые в данный момент звуковые варианты в четкие речевые звуки — в фонемы [41].

При формировании слогового анализа особое внимание уделяется умению ребенка отличать гласные и согласные звуки, усвоению правила слогаделения — сколько гласных звуков, столько и слогов. Так как дети с ринолалией имеют нарушения формирования всей фонетической системы родного языка, можно сделать вывод о том, что формирование слоговой

структуры слов также будет запаздывать и иметь свои особенности в ходе развития [48].

У детей с моторной алалией формирование понимания звукового образа слова происходит с большим запаздыванием. При правильном понимании слов и явлений, дети не могут самостоятельно их воспроизвести в силу недостаточно сформированной речевой моторики. У детей не формируется понимание звукового состава слова, возникают трудности в освоении звуковой системой родного языка. В дальнейшем называемые ими словами будут сильно искажены как с позиции звукопроизношения, так и с позиции слоговой структуры.

При воспроизведении звукового состава слов, дети с моторной алалией, зачастую опускают звуки слова, уподобляют звуки друг другу, переставляют звуки в слове местами и добавляют лишние.

Замены звуков в речи носят нестабильный, хаотичный, разнообразный характер, чего не наблюдаются у детей, которые имеют в анамнезе дислалию, дизартрию, ринолалию. У этих групп детей замены носят стойкий характер.

У детей с моторной алалией звук заменитель может иметь более сложную артикуляционную базу, что свидетельствует о том, что характерными являются не фонетические нарушения, а языковые затруднения – не формируется фонемный состав целого слова.

Слоговая структура слов у данной категории также сильно искажена. Укорочение слоговой структуры слова является характерным признаком.

Сокращение слоговой структуры остается стойким и длительным на протяжении речевого развития детей с моторной алалией. Характерной ошибкой при воспроизведении слоговых структур является уподобление слогов внутри слова, а также их перестановка. Овладение слоговой и звуковой структурой слов для детей с моторной алалией представляет большую трудность, что зачастую вызывает разрозненность всего состава слова, что делает их неузнаваемыми для окружающих ребенка людей [43].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что нарушения слоговой

структуры слова представляет собой значительную сложность в работе логопеда. Недостаточный уровень скорригированности данного вида фонологической патологии в дошкольном возрасте впоследствии приводит к возникновению у школьников нарушений письменной речи, а именно дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза и фонематической дислексии [1].

Для всех детей, входящих в группу детей с ТНР характерно нарушение процесса становления звуко-слогового анализа и синтеза. Их нечеткая, смазанная речь нарушает процесс формирования полноценного слухового контроля. Не дифференцирование правильного и неправильного звукопроизношения (как своего, так и окружающих) затормаживает процесс становления звуко-слогового анализа и синтеза [31].

Выводы по первой главе:

В данной главе представлен теоретический обзор литературы по проблеме исследования. Даны основные понятия и термины, необходимые для понимания темы исследования.

Тяжелые нарушения речи – это нарушение формирования компонентов всей речевой системы, включая лексико-грамматический строй, фонематические процессы, звукопроизношение и просодическую сторону речи, носящее специфический и стойкий характер при сохранном слухе и интеллекте.

В ходе написания работы было установлено, что звуко-слоговой анализ и синтез формируется поэтапно в процессе речевого онтогенеза.

Звуко-слоговая структура слова рассматривается как содержание слова с точки зрения количества, последовательности и характеристики составляющих его звуков и слогов.

Звуковой анализ – мыслительная операция по делению слов на составляющие его фонемы, невозможен без полноценно сформированного фонематического слуха.

В работах отечественных учёных отмечается, что при нарушении

артикуляции слышимого звука, нарушается и его восприятие. Соответственно, можно сделать вывод о том, что центральным звеном нарушения является фонетическое недоразвитие речи, а нарушение формирования навыка звуко-слогового анализа и синтеза носит вторичный характер.

Немаловажным является то, как устная речь влияет на письменную: недостаточный уровень коррекции нарушений устной речи в дошкольном возрасте в дальнейшем приводит к возникновению у школьников нарушений письменной речи, а именно дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза и фонематической дислексии [1].

ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ КОНСТАТИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ

2.1. Основные принципы, цель, задачи, алгоритм проведения констатирующего эксперимента

В процессе анализа необходимой для написания первой главы методической литературы, был получен вывод о том, что формирование звуко-слогового анализа и синтеза у младших школьников с ТНР тесно взаимосвязано с формированием фонематического слуха.

При проведении констатирующего эксперимента важно учитывать возраст, особенности личности и структуру речевого нарушения обследуемого учащегося. Вышеизложенным требованиям соответствует речевая карта, разработанная Н. М. Трубниковой.

В речевой карте Н. М. Трубниковой последовательно изложены этапы проведения логопедического обследования. На основе полученных данных подразумевается постановка логопедического заключения и разработка перспективного плана коррекционной работы. Карта удобна для использования как логопедами-практиками с многолетним стажем работы, так и студентами, проходящими практику в образовательной организации [46].

Цель констатирующего эксперимента: определить особенности формирования звуко – слогового анализа и синтеза у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи.

Исходя из поставленной цели были определены следующие задачи:

1. Подготовить организационную базу исследования.
2. Отобрать методики необходимые для проведения обследования состояния звуко-слогового анализа и синтеза у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи.

3. Организовать процедуру обследования учащихся
4. Изучить особенности формирования звуко-слогового анализа и синтеза у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи.
5. Провести анализ полученных в ходе исследования данных и сформулировать вывод.

При проведении констатирующего эксперимента необходимо учитывать принципы, сформулированные Р. Е. Левиной:

1. Принцип развития – предполагает анализ речевого нарушения в динамике возрастного развития ребенка. Знание онтогенеза речевой деятельности и особенности каждого из его периодов, позволяют определить время и причину появления нарушения и спрогнозировать последствия. Полученные данные лягут в основу составления индивидуального коррекционного маршрута.

2. Принцип системного подхода – основан на понимании речи во взаимосвязи всех ее компонентов: звуковой стороны, фонематических процессов, лексического и грамматического строя. Речевые нарушения могут затрагивать каждый из компонентов. Так, в одних случаях недостатки звукопроизношения будут влиять лишь на внятность речи. В других же будут оказывать негативное влияние на становление и развитие фонематической системы языка, что приведёт к нарушениям звукового анализа, а соответственно, в дальнейшем, к нарушениям чтения и письма. Стоит отметить, что системный подход обоснован как взаимосвязью речевых компонентов, так и нейрофизиологическими данными о формировании функциональной системы речи.

3. Принцип рассмотрения речевых нарушений во взаимосвязи речи с другими сторонами психического развития основан на понимании психики как системы взаимосвязанных между собой компонентов. Речь, являясь одной из высших психических функций, находится в тесной взаимосвязи с остальными компонентами психики, с различными её процессами, которые протекают в сенсорной, эмоционально-волевой и интеллектуальной сферах.

Установление взаимодействия речи и остальных компонентов позволяет найти пути влияния и коррекции на психические процессы, которые принимают участие в образовании речевого дефекта.

4. Онтогенетический принцип подразумевает изучение развития ребенка через призму онтогенеза. Благодаря данному принципу представляется возможным определить наиболее эффективные методы коррекции с опорой на последовательность появления форм, функций речи и разнообразия видов деятельности обучающегося.

5. Учет симптоматики нарушения и структуры речевого дефекта. Данный принцип предполагает определение этиологии, механизмов, симптоматики нарушений. Важно выделение ведущих расстройств, а также соотношение симптомов речевой и неречевой функции в структуре дефекта. Принцип позволяет безошибочно определить структуру дефекта, создать эффективный план коррекционной работы и ее объем [33].

Результаты, которые мы получили, были проанализированы количественно и качественно. Количественная оценка была произведена по пятибалльной шкале. Обследование проводилось по следующим направлениям:

1. Анализ анамнестических данных. Это необходимо для установления причин появления речевого нарушения.

2. Изучение моторной сферы (общая, мелкая, мимическая, артикуляционная моторика). Обследование по данному направлению позволит выделить направление коррекционной работы, посвященное преодолению неврологических нарушений в структуре дефекта.

3. Изучение фонетической стороны речи (звукопроизношение, просодика). Нарушения данной стороны речи тесно связаны с формированием грамматических средств. Нарушение звукопроизношения – одно из ведущих нарушений в структуре общего недоразвития речи.

4. Обследование слоговой структуры слова.

5. Изучение состояния фонематических процессов. Нарушения

фонематического слуха, звукового анализа и синтеза отражаются на формировании грамматических средств в большей степени.

6. Обследование лексико-грамматической стороны речи. Были исследованы процессы словообразования, словоизменения, уточнен словарный запас, уровень понимания речи.

7. Изучение уровня развития связной речи. Применение, умение правильно пользоваться средствами лексико-грамматической стороны речи.

2.2. Содержание методик логопедического обследования навыков звуко-слогового анализа и синтеза у младших школьников с ТНР

Для проведения обследования были отобраны методики, позволяющие выявить особенности состояния звуко-слогового анализа и синтеза у младших школьников с ТНР.

В качестве основных материалов для проведения диагностики были выбраны работы Р. И. Лалаевой, Р. Е. Левиной и З. Е. Агранович.

1. Обследование состояния фонематического слуха:

1. Опознание фонем (гласных, согласных, в смешанном ряду).
2. Различение фонем близких по способу и месту образования по акустическим признакам.
3. Повторение за логопедом слоговых цепочек / рядов.
4. Определение заданного звука среди слогов.
5. Определение заданного звука среди слогов.
6. Определение наличия заданного звука в названиях картиночного материала.
7. Называние картинок и определение различия в названиях.
8. Определение места звука в словах.
9. Распределение слов по наличию в них определённых звуков (раскладывание картинок в 2 ряда).

II. Фонематический анализ

Для исследования состояния фонематического анализа испытуемым предъявляются следующие задания:

1. Выделение звука на фоне слова.
2. Определение первого и последнего звука в слове.
3. Определение местоположения звука в слове.
4. Определение количества звуков в слогах.
5. Определение порядка (последовательности) звуков в слове.
6. Определение позиции звука в слове.

III. Фонематический синтез

1. Испытуемому необходимо из названных экспериментатором звуков определить (узнать) слово.

Исходя из данных, полученных в ходе диагностики, можно сделать выводы о том соответствуют ли навыки звуко-слогового анализа и синтеза возрастным нормам, сформированы ли они на достаточном уровне, а также позволяют определить характер искажения слоговой структуры слов [31].

IV. Обследование состояния слоговой структуры слов

1. Испытуемому поочередно представляется картиночный материал с изображением предметов, название которых соотносится с классами различных слоговых (от 1 до 14 класса по Марковой). Испытуемый даёт акустическую реакцию на оптический раздражитель [36].

2. Ребенку вслух зачитываются предложения, слова в котором представляют собой слова различных слоговых структур, обучающийся должен вслух повторить данные предложения [32] [1].

V. Слоговой анализ

Испытуемому представляется ряд слов различной слоговой структуры и выделяются 4 этапа исследования:

1. Педагог прочитывает вслух слова слитно, а обучающийся должен попытаться повторить их по слогам.
2. Затем прочитываются другие слова и обучающийся должен

определить количество слогов слова.

3. Необходимо определить ударный слог.
4. Необходимо определить какой по счету этот ударный слог.

VI. Слоговой синтез

Испытания, направленные на исследование слогового синтеза, представляет собой следующее задание: Педагог произносит слово по слогам, а обучающийся должен воспроизвести его целиком.

2.3. Анализ результатов констатирующего эксперимента

Состояние навыков фонематического анализа и синтеза у младших школьников с ТНР было обследовано на диагностическом материале речевой карты Н. М. Трубниковой.

В констатирующем эксперименте участи приняли 5 детей. Один обучающийся 2012 года рождения, четыре обучающихся 2013 года рождения. По итогам исследования было определено следующее заключение: «Общее недоразвитие речи III уровня. Псевдобульбарная дизартрия». Несмотря на общее для всей группы исследуемых обучающихся логопедическое заключение, при проведении исследования была выявлена неоднородность нарушений, различная степень их проявления в структуре данного дефекта.

Первым разделом диагностики был сбор анамнестических данных обследуемых детей младшего школьного возраста с ТНР. В ходе детального анализа были изучены следующие показатели: пренатальный период; особенности родов; перенесенные заболевания в первые годы жизни; раннее психомоторное и речевое развитие (гуление, лепет, первые слова, фраза) [46].

Изучение данного раздела является важным для понимания причин и механизмов возникновения речевой патологии каждого конкретного обучающегося. Пренатальный, натальный и постнатальные периоды

являются сензитивными периодами развития человека. Влияние вредоносных факторов именно в эти периоды оказывает наибольшее негативное воздействия на дальнейшее становление всей жизнедеятельности человека.

Так как медицинская информация является конфиденциальной, данных об анамнезе детей представлено не было.

Согласно статистике, приблизительно 60% новорожденных рождаются с перинатальным поражением центральной нервной системы (ППЦНС) в анамнезе. Тяжелые формы ППЦНС наблюдаются у 5 – 10% доношенных детей и у 70 – 80% недоношенных детей.

В связи с этим, можно сделать вывод о том, что у большей части детей, попадающих на логопедическую диагностику анамнез отягощён.

Далее было проведено обследование моторной сферы младших школьников с ТНР.

Для интерпретации результатов нами была выбрана 5 балльная шкала:

5 баллов – верное выполнение задания.

4 балла – верное выполнение задания при долгом обдумывании инструкции, замедленном темпе выполнения или необходимости повтора инструкции.

3 балла – отмечались затруднения при выполнении задания.

2 балла – отмечались существенные затруднения в выполнении задания.

1 балл – неверное выполнение задания.

Начало обследования было направлено на изучение состояния общей моторики у младших школьников с ТНР.

Этой же шкалой воспользуемся для количественной оценки состояния мелкой, мимической, артикуляционной моторики, просодики, фонематического слуха, звукового анализа и синтеза. На наличие синкинезий, гиперкинезов, тремора будет указывать оценка «3 балла» и качественная характеристика выполнения определенной пробы.

Проведем качественную оценку развития общей моторики

обучающихся старшего дошкольного возраста. Сводная таблица результатов представлена в Приложении 2.

При проведении обследования сформированности двигательной памяти, переключаемости движений и самоконтроля при выполнении проб у младших школьников с ТНР, были выявлены низкие показатели. Средний балл по данной группе заданий – 3,3 балла. При выполнении предложенных проб у обучающихся отмечались пошатывания, неустойчивость поз, неточность движений, моторная неловкость. Наибольшее количество ошибок в данных заданиях допустил Никита и набрал наименьшее количество баллов – 2,7. При выполнении заданий наблюдалась потеря координации, пошатывания, неустойчивость.

Статическая координация движений также оказалась нарушена у 100% исследуемых обучающихся. Средний показатель успешности выполнения по данной группе заданий – 3 балла. Наиболее успешно с заданиями справилась Арина и набрала 4 балла. У Ярослава отмечались пошатывания, потеря координации и невозможность удержать заданное положение больше двух секунд (необходимое время – 5 секунд). У Матвея отмечается моторная неловкость, потеря равновесия. С закрытыми глазами может стоять только на правой ноге. При смене ноги на левую теряет равновесие.

Пробы на исследование пространственной организации (по подражанию) состоялись успешно. Особенностью при выполнении задания была несформированность понятий «право» и «лево» у 100% обучающихся данной категории. С результатами обследования моторных функций младших школьников с тяжелыми нарушениями речи можно ознакомиться на диаграмме, приведённой ниже (рисунок 1).

При исследовании темпо-ритмической стороны речи были выявлены нарушения у всей группы обследуемых детей, что составляет 100%. Хуже всех с заданиями справился Никита – обучающийся не смог повторить как простые, так и сложные ритмы. Воспроизведение заданного темпа также оказалось для него недоступным. Лучше всех с заданиями справилась Арина.

Пробы на исследование темпа обучающаяся выполнила верно. Отмечались трудности в воспроизведении сложных ритмических рисунков.

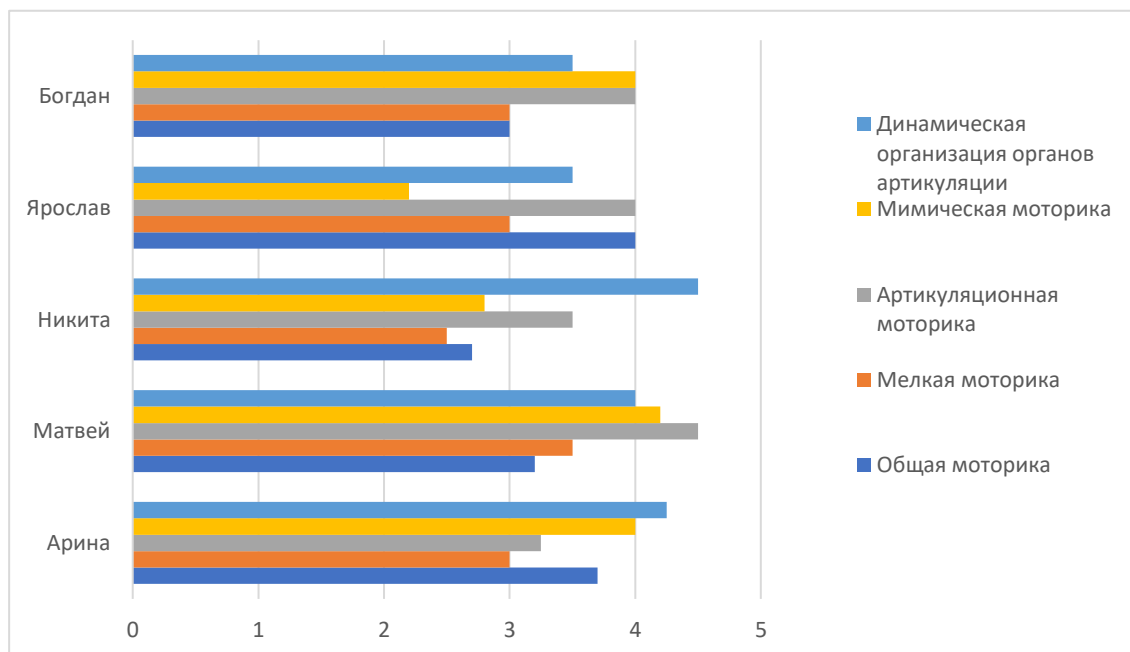


Рис.1. Результаты обследования моторной сферы

По результатам обследования было выявлено, что 100% обследуемых имеют нарушения в развитии общей моторики, большинство детей старшего дошкольного возраста имеют проблемы с координацией движений, плавности выполнения действий, не могут удерживать нужный темп, ритм и имеют затруднения в статической организации движения.

Перейдём к описанию результатов, полученных при исследовании произвольной моторики пальцев рук. С заданиями на исследование статической координации движений, младшие школьники с ТНР справились на среднем уровне, получив 2,8 балла по данной группе упражнений. Задания на динамическую координацию оказались более успешными – средний балл по данной группе заданий 3,2. При выполнении проб, была отмечена спутанность, невозможность удержания созданной позы, трудности выполнения действий без наглядной помощи.

При исследовании динамической координации часть обучающихся младшего школьного возраста не могли справиться с заданиями без помощи логопеда. Другая часть выполняли задание хаотично, нарушая порядок и не

соблюдая заданный темп. Таким образом, мелкая моторика развита у младших школьников с ТНР, проходящих логопедическое обследование, на низком уровне.

При обследовании мимической моторики у всей группы обучающихся младшего школьного возраста с ТНР стали отчетливо проявляться неврологическая симптоматика. Средний балл за данную группу заданий – 3,4. По успешности выполнения проб на исследование функций мимической моторики, обследуемые младшие школьники с ТНР показали средний уровень. Наибольшее количество ошибок в данном разделе проб допустили Ярослав и Никита. У Ярослава исследование показало трудности с выполнением заданий на исследование объема и качества движений мышц глаз, щек. Не показал испуг, грусть, сердитое лицо. Затрудняется выполнить свист и поцелуй. У Никиты отмечается общая недостаточная возможность произвольного формирования мимических поз. Гиперкинезы обнаружены у 75% обследуемых младших школьников с ТНР.

Анатомическое строение речевого аппарата у всех обследуемых обучающихся в норме.

При исследовании моторики артикуляционного аппарата отмечались трудности как в статической, так и в динамической организации движений артикуляционного аппарата у 100% обучающихся. При этом динамическая организация движений нарушена незначительно. Так, Арина не смогла полузакрывать рот, а Никита не смог вытянуть губы в трубочку. В статической координации у всех обучающихся отмечаются трудности в удержании заданных поз, вялость артикуляционного аппарата. Средний балл по данной группе заданий – 3,85.

Перейдем к анализу результатов обследования звукопроизводительной стороны речи. Сводная таблица качественных и количественных результатов обследования нарушения звукопроизношения представлена в Приложении 2, таблице 6. Для количественной оценки была использована следующая шкала оценивания:

5 баллов – правильное произношение всех звуков.

4 балла – мономорфное нарушение, звуки находятся на стадии автоматизации.

3 балла – мономорфное нарушение звукопроизношения.

2 балла – полиморфное нарушение звукопроизношения (2 группы звуков).

1 балл – полиморфное нарушение звукопроизношения (3 и более групп звуков).

Дети младшего школьного возраста, проходящие данное логопедическое обследование, имеют как антропофонические, так и фонологические дефекты звукопроизношения (100% обучающихся). Обследуя каждую группу звуков, мы выясняли, как произносится изучаемый звук в изолированном виде, в слогах, словах, а также самостоятельной речи.

Наиболее тяжелые нарушения звукопроизношения выявлены у Арины: [З'] – замена [з] на [з'], [Ш] – замена [ш] на [с], [Р] – отсутствие и замена [р] на [j], [Р'] – отсутствие, [Л] – замена [л] на [w], [Д] – замена [д] на [г], [Х] – замена [х] на [х'], [А] – замена [а] на [и].

У Ярослава Наблюдаются искажения: [С], [С'] – губно-зубной сигматизм; [Р], [Р'] – увулярный ротацизм; [Л] – губно-зубной ламбдацизм.

У Матвея выявлены Искажения [Р], [Р'] – велярный ротацизм.

У Никиты выявлены следующие нарушения звукопроизношения: Искажения: [Р], [Р'] – велярный ротацизм, [Л] – губно-губной ламбдацизм. Замены: [Ц]-[С], [Щ]-[С'] – парасигматизм.

У Богдана выявлен ротацизм, отсутствие звуков [Л] и [Л'], а также межзубный сигматизм свистящих и шипящих звуков.

Таким образом, сонорная группа звуков нарушена у 100% обследуемых детей, группа свистящих звуков у 80 % исследуемых (Арина, Ярослав, Никита, Богдан), ламбдацизм также отмечается у Арины, Ярослава, Никиты и Богдана, что соответственно составляет 80%. Хитизм отмечается только у Арины, что составляет 20% от всей группы исследуемых детей. У 80%

обследуемых наблюдается нарушение нескольких групп звуков (полиморфные нарушения звукопроизношения).

Связь антропофонического дефекта звукопроизношения с фонологическим отмечается у 100% обучающихся. Так, Арина, имея дефекты произношения звука [ш], заменяет его на более простой для него вариант – звук [с].

Учитывая проведенный анализ данного раздела обследования, можем сделать вывод, что у исследуемой группы детей младшего школьного возраста, имеются сложные антропофонические и фонологические дефекты звукопроизношения.

Обследование просодической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста проводилось также согласно методическим рекомендациям Н. М. Трубниковой. Были изучены следующие параметры просодической организации речи обучающихся: мелодико-интонационная сторона речи (сила, тембр, модуляция голоса, употребление основных видов интонации) и темпо-ритмическая сторона (темп, ритм) и дыхание [46].

Количественные результаты обследования просодической стороны речи приведены в таблице. Перейдем к описанию качественных характеристик просодической стороны речи детей младшего школьного возраста.

Исходя из данных, полученных в ходе проведения обследования, можно сделать вывод о том, что мелодико-интонационная сторона речи не сформирована у 100% обследуемых младших школьников с ТНР. Обследование показало низкий уровень сформированности просодических компонентов. Средний балл по данной группе заданий – 2,9. Наименьшее количество баллов набрал Богдан – 1,2. Лучше всех с заданиями данной группы справилась Арина и набрала 4,2 балла. Обучающиеся затрудняются в определении силы голоса логопеда, не могут самостоятельно изменять ее. Задания на различение тембра голоса выполнялись с наводящими вопросами-подсказками от логопеда. Воспроизведение предложений с заданными

интонациями также вызывает у учащихся значительные трудности.

Нарушенной оказывается и темпо-ритмическая стороны речи. У 100% обследуемых детей выявлены нарушения как воспроизведения темпа, так и воспроизведения ритма. Так, Арина способна различать и самостоятельно менять темп речи, но не воспринимает ритм, так как не может определить, разные и одинаковые ритмы, не повторяет их и не отстукивает ритм с опорой на карточку. А Ярослав не справился со всеми заданиями на ритм, не может различать и менять темп речи.

Перейдем к анализу сформированности правильного дыхания у детей младшего школьного возраста исследуемой группы. Нормальным типом дыхания является диафрагмальный. Данный тип дыхания не был выявлен ни у одного из обследуемых детей. У 60% детей (Ярослав, Арина и Матвей) выявлен грудной тип дыхания, у 40% (Богдан и Никита) тип дыхания является верхнегрудным. В связи с этим, у всех обучающихся отмечается недостаточный объём речевого выдоха. К младшему школьному возрасту 100% обследуемых детей дифференцировали ротовой и носовой вдох/выдох.

Далее рассмотрим качественно описание сформированности слоговой структуры слова у обучающихся младшего школьного возраста с ТНР в исследуемой группе.

У Ярослава выявлены сокращение стечений согласных (чашка - [чаша]; свекла - [в'екла]); элизии (скакалка - [скалка]); персеверации (магазин - [магаз'им])

У Арины Отмечаются незначительные нарушения слоговой структуры: самовар - [савава(р)] - персеверации. Наблюдаются замены слов по семантическому сходству при реакции на картинку. Самоконтроля при произношении нет, себя не исправляет.

У Матвея сокращение стечений согласных (чашка - [чаша]); перестановка слогов в слове (молоток - [маталок]).

У Богдана отмечаются элизии в словах сложной слоговой структуры, не сформированность сложных слоговых структур. Так, многосложные слова

из сходных звуков (черепаха, путина) недоступны для воспроизведения.

Перейдём к описанию результатов, полученных в результате звуко-слогового анализа и синтеза.

В целом, нарушения звуко-слогового анализа и синтеза выявлены у 100% обследуемых учащихся младшего школьного возраста, представленных в данной работе. Средний балл успешности выполнения заданий – 1,8. Звуко-слоговой анализ и синтез оказывается несформированным даже к младшему школьному возрасту у детей, имеющих в анамнезе тяжёлые нарушения речи.

У Ярослава навыки звуко-слогового анализа и синтеза сформированы на недостаточном уровне. Обучающийся испытывал трудности при выделении согласных звуков в конце слова, при определении последовательности звуков в слове, количества слогов в слове. Не смог составить слова из 3–5 звуков и из 1–3 слогов, не выполнил задание на перестановку слогов, затруднялся составить новое слово путем добавления звука.

У Матвея, как и у остальных обследуемых, также наблюдается нарушение фонематического слуха. Обучающийся с трудом различает фонемы близкие по акустическим и артикуляционным признакам на материале звуков, слогов. На материале слов-паронимов обучающийся отвечал правильно.

У Арины трудности вызвали задания по различению фонем, близких по акустическим и артикуляционным признакам на материале звуков, на материале слогов не выполнила задание в ряде шипящих слогов, так как не дифференцирует свистящие и шипящие звуки. Также выявлено, что обучающаяся не дифференцирует мягкие и твердые слоги. Можно сделать вывод о том, что фонематический слух недостаточно сформирован.

Никита с ошибками выполнил задания на различение фонем близких по акустическим и артикуляционным признакам на материале звуков (среди звонких-глухих, твёрдых-мягких), слогов (шипящих-свистящих, звонких-глухих). Допускал ошибки в заданиях на различение фонем. Богдан в

заданиях на определение уровня сформированности звуко-слогового анализа и синтеза также допускал ошибки. У обучающегося отмечаются недостатки при узнавании фонем (с ошибками определял заданные звуки в словах). Допускал ошибки при различении фонем, близких по артикуляционным и акустическим признакам. Так, в задании на различение фонем, близких по акустическим и артикуляционным признакам на материале звуков были даны ошибочные реакции на следующие звуки: с-ш, ч-ц, ж-ш, м-н.

Показать на картинке предметы на материале слов-паронимов смогли 60% обучающихся исследуемой группы.

Исследование фонематического звуко-слогового анализа слов выявило несформированность данного процесса у 100% обучающихся. Звуко-слоговой синтез также не сформирован.

Так, Ярослав испытывал трудности при выделении согласных звуков в конце слова, при определении последовательности звуков в слове, количества слогов в слове. Не смог составить слова из 3–5 звуков и из 1–3 слогов, не выполнил задание на перестановку слогов, затруднялся составить новое слово путем добавления звука.

Матвей не справился с заданием на выделение последнего звука в конце слова, допускал ошибки в задании на Умение выделять гласные звуки в середине и конце слова. В задании на определение количества звуков в слове также были допущены ошибки – Дом – 2 звука, баран – 4 звука, машина – 4 звука. Обучающийся не смог составить слова из 3–5 звуков и из 1–3 слогов, не выполнил задание на перестановку слогов.

У Арины наилучший результат в рамках обследуемой группы. Трудность вызвали задания на звуко-слоговой анализ и синтез. Наибольшее количество ошибок было допущено в разделе «Исследование фонетического звуко-слогового анализа слов». Обучающаяся неправильно определила количество звуков в словах, не определила количество слогов в словах. Задание на составление слов из заданного количества звуков/слогов Арина также не смогла. Отмечена трудность в задании переставить слоги, чтобы

получилось новое слово. Никита испытывал трудности при выделении согласных, гласных звуков в середине и конце слова. Неправильно определяет последовательность звуков в слове, количества слогов в слове, не определяет место звука в слове. Не смог составить слова из 3–5 звуков и из 1–3 слогов, не выполнил задание на перестановку слогов, на добавление слога – новые слова не составил.

Для Богдана данный раздел исследования оказался недоступным, так как понятия «звук» и «буква» у обучающегося не сформированы. Не сформированы первичные навыки звуко-слогового анализа и синтеза.

Перейдём к рассмотрению полученных результатов обследования лексико-грамматической стороны речи.

У Ярослава выявлена бедность активного словаря: мало слов низкой частоты употребления, трудности при выполнении заданий на составление слов-названий детенышей диких и домашних животных, на понимание и называние семантически близких действий. Обучающийся испытывает трудности в заданиях на обозначение качеств предмета по материалу, из которого сделан предмет. Трудности при выполнении заданий, направленных на обследование употребления слов системной лексики: подбор антонимов, однокоренных слов.

Для Матвея характерна бедность активного словаря. Отмечается малый объём слов низкой частоты употребления, трудности при выполнении заданий на составление слов-названий детенышей диких и домашних животных, на понимание и называние семантически близких действий. Обучающийся испытывает трудности в заданиях на обозначение качеств предмета по материалу, из которого сделан предмет, по назначению. Трудности при выполнении заданий, направленных на обследование употребления слов системной лексики: подбор синонимов, однокоренных слов.

Обследование пассивного и активного словаря у Арины показало, что обучающиеся знает мало слов на следующие лексические темы: головные

уборы, грибы, деревья, рыбы. Имеются трудности при выполнении заданий на составление слов-названий детенышей диких и домашних животных. Обучающиеся испытывает трудности в заданиях на обозначение качеств предмета по материалу, из которого сделан предмет, по назначению. Трудности при выполнении заданий, направленных на обследование употребления слов системной лексики: подбор синонимов, антонимов, однокоренных слов.

У Никиты, также, как и у предыдущих обследуемых детей, выявлена бедность активного словаря. Отмечаются трудности при выполнении заданий на составление слов-названий детенышей диких и домашних животных, на понимание и называние семантически близких действий. Обучающийся испытывает трудности в заданиях на обозначение качеств предмета по материалу, из которого сделан предмет, по назначению. Трудности при выполнении заданий, направленных на обследование употребления слов системной лексики: подбор синонимов, антонимов, однокоренных слов.

По результатам обследования у Богдана Выявлено недоразвитие активного словаря, не сформирован словарь низкой частоты употребления, отмечаются трудности в образовании качественных прилагательных, не сформированы наречия места (отмечаются трудности в пространственной организации и ориентации), нарушено употребление системной лексики.

Следующие грамматические ошибки характерны для всех младших школьников с ТНР, вошедших в группу обследуемых: затруднения в понимании отношений, выраженными предлогами, в понимании падежных окончаний существительных, понимании рода прилагательных, задания на понимание префиксальных изменений глагольных форм.

Наиболее успешно с данными пробами справилась Арина. У данной обучающейся грамматический строй речи для данного возраста сформирован. Наблюдались затруднения с заданиями в понимании отношений, выраженными предлогами – путала предлоги около и под; за – в. Затруднения в понимании падежных окончаний существительных,

требовалось больше времени, и выполнила с одной ошибкой. Формы множественного и единственного числа понимает, задания по родам прилагательных не вызвали больших затруднений. При выполнении заданий на понимание залоговых отношений, префиксальных изменений боялась ошибаться при ответе, но отвечала правильно. Простые инверсионные конструкции понимает.

В употреблении грамматических форм у 100% отмечались трудности в употреблении существительного единственного и множественного числа в различных падежах, в образовании форм родительного падежа множественного числа существительных. Обучающийся не справился с заданием на преобразование единственного числа имен существительных в множественное, неправильно употребляет предлоги. Трудности в образовании уменьшительной формы существительного, составлении сложных слов, образовании слова с помощью приставок.

Перейдём к рассмотрению результатов обследования связной речи.

Для Матвея характерна бедность языковых средств, что является причиной недостаточного распространения предложений, применения однообразных языковых средств. Рассказ о домашнем питомце: «У меня есть собака. Её зовут Альфа. Она любит есть». При составлении рассказа требовалась помощь логопеда и наводящие вопросы.

Ярослав при описании сюжетных картинок использовал простые малораспространенные предложения, однообразные языковые средства. Составление рассказа, по опорным словам, оказалось недоступно для данного обучающегося. Отмечается бедность языковых средств.

У Арины связная речь сформирована. Говорит неполными предложениями, маленькими фразами, но смысл высказываний понятен. Составить рассказ по серии картинок удалось. Пересказ полный, близкий к тексту. Рассказ из собственного опыта получился коротким и снова использует преимущественно простые нераспространенные предложения.

Богдан с заданиями справился хуже остальных испытуемых. Можно

сделать вывод о том, что связная речь у данного обучающегося на низком уровне сформированности. При составлении рассказа по серии сюжетных картинок использовал простые предложения без распространений и осложнений: «Кошка уронила молоко. Шла девочка, убирала. Кошка не хотела, чтобы девочка убирала молоко». Недоступны для выполнения оказались следующие задания: составление предложений по отдельным словам, расположенным в хаотичном порядке, пересказ текста после прослушивания.

Перейдём к рассмотрению результатов, полученных при обследовании чтения и письма. У 60% (Матвей, Арина, Никита) исследуемых выявлено послоговое чтение, у 100% обучающихся младшегруппового возраста с ТНР выявлено нарушение понимания прочитанного текста, искажение звуковой стороны слов.

У Никиты отмечаются нарушения при выборе правильной буквы среди зеркальных букв и букв схожих по начертанию, а у Ярослава выявлены затруднения в звуковой дифференциации близких по звучанию речевых звуков.

Наибольшее количество ошибок при письме допустил Никита. При написании строчных букв – замена на печатные. Смешивает буквы близкие по месту образования и акустическим признакам. Работы на слух выполняет с большим количеством ошибок, чем списывания. Наблюдается отсутствие границ предложений, слитное написание частей слов, а также пропуски слогов и частей слова. Допускает орфографические ошибки и дисграфические. Каллиграфический навык сформирован, но не может отследить строку.

У Ярослава выявлены все виды ошибок и дисграфические, и орфографические. Так, слово «щука» у Ярослава написано как «щюка», а слово «класс» – «клас». О дисграфических ошибках свидетельствуют многочисленные замены и пропуски согласных на письме, а также пропуски слогов и частей слов.

Для Богдана обследования чтения и письма – недоступны, так как данные процессы не сформированы. Обучающийся находится на стадии изучения букв, несмотря на младший школьный возраст.

Исходя из данных, полученных при проведении обследования, можно сделать вывод о механизме нарушения звуко-слогового анализа и синтеза у младших школьников с ТНР: все обучающиеся группы имели нарушения звукопроизношения и у 80% были выявлены полиморфные нарушения звукопроизношения. Данный фактор неблагоприятно повлиял на формирование и развитие фонематического слуха. Нарушение темпоритмической организации приводит к невозможности верно воспроизвести слоговую структуру слов и верно определить количество слогов в слове. Вся совокупность представленных нарушений приводит к несоформированности навыка звуко-слогового анализа и синтеза у младших школьников с ТНР.

Выводы по второй главе:

Анализируя результаты, полученные при проведении констатирующего эксперимента, можно сделать следующие выводы: обучающиеся младшего школьного возраста с ТНР, принявшие участие в обследовании, имеют нарушения во всех компонентах речи (как речевых, так и неречевых): моторная сфера, звукопроизношение, фонематическая, просодическая, лексико-грамматическая сторона речи.

Исходя из результатов логопедического обследования, можно сделать вывод, что все обследованные младшего школьного возраста с ТНР, имеют нарушение всех сторон речи и носят значительный характер. Таким образом, мы можем установить им психолого-педагогический диагноз «общее недоразвитие речи 3 уровня».

Наличие неврологической симптоматики, нарушения в работе некоторых черепно-мозговых нервов, иннервирующих органы речевого аппарата, выявленные в результате обследования и установленные на основе изучения анамнеза, влияют на артикуляционную моторику, а нарушения артикуляционной моторики вызывают нарушения звукопроизношения.

Следствием данного нарушения является дизонтогенез развития фонематического слуха, что в свою очередь неблагоприятно влияет на формирование звуко-слогового анализа и синтеза. А также несформированность фонематических процессов негативно влияет на становление грамматических средств, что подтверждено результатами исследования лексико-грамматического строя речи.

ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЗВУКО-СЛОГОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

3.1. Основные принципы, цель, задачи, этапы логопедической работы по формированию звуко-слогового анализа и синтеза у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи

Вопросами формирования звуко-слогового анализа и синтеза у младших школьников с ТНР занимались такие учёные как Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова, А. Н. Гвоздев, Л. Е. Журова, З. А. Репина, В. И. Бельтюков, Р. И. Лалаева, Т. А. Ткаченко [45].

По результатам обследования младших школьников с ТНР отчетливо видно, что у обучающихся имеются нарушения формирования звукового – слогового анализа и синтеза, требует коррекции и развития данных умений. Помимо этого, было установлено, что для эффективной полноценной работы по формированию звуко-слогового анализа и синтеза необходим комплексный подход, а именно устранение всех нарушений звукопроизношения, коррекция слоговой структуры слов и совершенствование фонематических процессов [14].

При проведении коррекционной логопедической работы по формированию звуко-слогового анализа и синтеза у младших школьников с ТНР необходимо опираться на определённые общедидактические и специфические принципы работы [41].

В основу данной работы легли принципы анализа речевых нарушений, сформулированные Р. Е. Левиной.

1. Принцип развития.
2. Принцип системного подхода.
3. Принцип рассмотрения речевых нарушений во взаимосвязи речи

с другими сторонами психического развития.

Рассмотрим каждый из принципов более подробно:

1. Принцип развития предполагает анализ речевого нарушения в динамике возрастного развития ребенка. Знание онтогенеза речевой деятельности и особенности каждого из его периодов, позволяют определить время и причину появления нарушения и спрогнозировать последствия. Полученные данные лягут в основу составления индивидуального коррекционного маршрута.

2. Принцип системного подхода – основан на понимании речи во взаимосвязи всех ее компонентов: звуковой стороны, фонематических процессов, лексического и грамматического строя. Речевые нарушения могут затрагивать каждый из компонентов. Так, в одних случаях недостатки звукопроизношения будут влиять лишь на внятность речи. В других же будут оказывать негативное влияние на становление и развитие фонематической системы языка, что приведёт к нарушениям звукового анализа, а соответственно, в дальнейшем, к нарушениям чтения и письма. Стоит отметить, что системный подход обоснован как взаимосвязью речевых компонентов, так и нейрофизиологическими данными о формировании функциональной системы речи.

3. Принцип рассмотрения речевых нарушений во взаимосвязи речи с другими сторонами психического развития основан на понимании психики как системы взаимосвязанных между собой компонентов. Речь, являясь одной из высших психических функций, находится в тесной взаимосвязи с остальными компонентами психики, с различными её процессами, которые протекают в сенсорной, эмоционально-волевой и интеллектуальной сферах. Установление взаимодействия речи и остальных компонентов позволяет найти пути влияния и коррекции на психические процессы, которые принимают участие в образовании речевого дефекта.

При организации коррекционной логопедической работы также были учтены такие принципы, как принципы доступности, онтогенетичности,

наглядности, индивидуального подхода, которые в своих работах рассматривали Л. С. Выготский, Р. Е. Левина и Д. Б. Эльконин [21] [53].

Изучив специальную литературу, проанализировав результаты констатирующего эксперимента, мы описали план логопедической работы по формированию звуко-слогового анализа и синтеза у младших школьников с ТНР. Перспективные планы представлены в Приложении 3.

Для реализации комплексного подхода к формированию звуко-слогового анализа и всестороннего речевого развития младших школьников с ТНР были выделены следующие направления работы:

1. Развитие моторной сферы (общая, мелкая, мимическая, артикуляционная моторика).
2. Исправление нарушений произносительной стороны речи (просодическая организация речи, звукопроизношение).
3. Совершенствование фонематической стороны речи.
4. Формирование лексико-грамматических средств.
5. Развитие связной речи.

Все перечисленные направления могут быть реализованы в ходе как индивидуальных, так и подгрупповых, фронтальных занятий, способствуя переходу на более высокий уровень речевого развития.

Рассмотрим более подробно организацию логопедической работы по формированию звуко-слогового анализа и синтеза у младших школьников с ТНР.

В работах В. К. Орфинской элементарным уровнем звукового анализа является выделение звука на фоне целого слова. Выделение начального и конечного звука в слове и определение местоположения звука в слове – являются более сложными видами работа по звуковому анализу. Самым сложным является определение последовательности звуков в слове, их количества, места по отношению к другим звукам (после какого звука, перед каким звуком). Эта форма звукового анализа появляется лишь в процессе специального обучения [38].

Таким образом, выделяются следующие этапы работы:

I этап: формирование звуко-слогового анализа и синтеза с применением вспомогательных средств и действий.

Вспомогательными средствами на данном этапе могут выступать визуальные подсказки в виде ячеек для звуков, которые будут указывать на необходимое количество звуков. В игровой форме – визуальной подсказкой будет поезд, который «везет» звуки. Вспомогательные средства дают ребенку возможность понять механизм звуко-слогового анализа и синтеза, позволяют обучаться и быть успешным при выполнении заданий.

II этап: Формирование звуко-слогового анализа непосредственно в речевом плане

На данном этапе ребенку уже не требуются вспомогательные средства. Но при этом ребенку для верного выполнения заданий необходимо проговорить слово вслух. Зачастую на первых этапах обучающийся проговаривает слово несколько раз, чтобы уточнить его звуко-слоговой состав. Так, при выполнении задания по определению первого звука в слове «кот», обучающийся проговаривает слово вслух, определяет звуки из которых состоит слово и затем выделяет первый.

III этап: Формирование звуко-слогового анализа в умственном плане.

На данном этапе обучающийся в полной мере овладел звуко-слоговым анализом и синтезом и проводит данные операции достаточно бегло, без проговаривания, только в умственном плане.

Логопедическая работа по формированию звуко-слогового анализа и синтеза должна строиться с учётом онтогенетической последовательности появления всех форм деятельности, составляющих данный навык.

Согласно работам П. Я. Гальперина, при формировании звуко-слогового анализа и синтеза следует обратить внимание на то, что любое умственное действие проходит определенные этапы своего становления, основными из которых можно считать освоение действия с опорой на материализацию, в плане громкой речи и лишь затем перенос

непосредственно в умственный план [19].

Далее в работе рассмотрим направления коррекционной работы по обследованным нами разделам.

3.2. Содержание логопедической работы по формированию грамматических средств у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

По результатам констатирующего эксперимента был сделан вывод о том, что у младших школьников с ТНР оказались нарушены все стороны речевого развития.

Исходя из вышеизложенного вывода были составлены перспективные планы индивидуальной коррекционной работы, которые включают в себя описание коррекционных целей по всем параметрам речевого развития младших школьников с ТНР.

Программа логопедической работы будет включать в себя следующие разделы:

1. Развитие моторной сферы (мелкая, общая, артикуляционная)
2. Коррекция нарушений звукопроизношения
3. Развитие фонематического слуха
4. Коррекция нарушений слоговой структуры
5. Формирование звуко-слогового анализа и синтеза
6. Развитие лексико-грамматических средств языка
7. Развитие связной речи

Также в структуру логопедических занятий детей младшего школьного возраста с ТНР необходимо включать упражнения на развитие мимической моторики, просодической стороны речи, речевого дыхания.

Развитие общей моторики у младших школьников с ТНР происходит путём включения в занятия динамических пауз, физкультминуток.

Для развития общей моторной сферы на занятиях выполняются различные физические упражнения, физкультминутки, динамические паузы.

Статическая координация движений оказалась нарушена у детей младшего школьного возраста с ТНР в большей мере, чем другие параметры общей моторики.

Для развития мелкой моторики необходимо использовать упражнения, способствующие развитию тактильных ощущений, переключаемости мышц кистей, пальцев рук. Наиболее успешно дети справились с заданиями на динамическую координацию движений. При этом дети младшего школьного возраста с ТНР справились хуже с заданиями на статическую координацию движений.

Результаты обследования моторики артикуляционного аппарата показали, что наиболее сильно пострадала двигательная функция языка и губ. Соответственно, всей группе исследуемых обучающихся требуется ежедневное выполнение широкого комплекса артикуляционной гимнастики.

Арине, Никите и Богдану требуются упражнения, способствующие снижению уровня гиперкинезов.

Ярославу необходимо развивать динамическую организацию движений и переключаемость между артикуляционными позами.

Пример упражнения на развития переключаемости движений: «улыбка» – «трубочка», «качели», «часики».

Никита в ходе логопедических занятий получит помощь в снижении повышенного тонуса спинки языка.

Пример упражнения для расслабления мышц языка и преодоления гиперкинезов «Месим тесто». Язык высовываем в позу «лопаточка» и похлопываем язык верхней губой.

Процесс формирования правильного звукопроизношения звуков (коррекция звукопроизношения) включает в себя три этапа: постановка, автоматизация звука, дифференциация смешиваемых в речи звуков.

На этапе автоматизации следует внимательно относиться к подбору

лексического материала. Необходимо отбирать материал, в котором не будут присутствовать другие нарушенные звуки, чтобы не возникало затруднений.

Этап дифференциации проводится на материале тех звуков, которые уже автоматизированы, но между собой смешиваются или взаимозаменяются.

Этап коррекции звукопроизношения является большей частью программы коррекционной логопедической работы:

Наиболее тяжелые нарушения звукопроизношения выявлены у Арины. Необходима автоматизация и дифференциация звуков [З] и [З'], [Ш] и [Р], [Р] и [j], [Д] и [Г], [Х] и [Х']. Постановка звуков [Р'], [Л]. Уточнение артикуляции гласных звуков.

Ярослав: постановка и автоматизация [С], [С'], [Р], [Р'], [Л]

Матвей: постановка и автоматизация [Р] и [Р']. Дифференциация [ш] и [с].

Никита: постановка и автоматизация [Р], [Р'], [Л]. Дифференциация звуков [Ц]-[С], [Щ]-[С'].

Богдан: постановка и автоматизация [Л] и [Л'], [С], [С'], [Ш]

Следующим разделом коррекционной логопедической работы для детей младшего школьного возраста с ТНР является развитие фонематического слуха и звуко-слогового анализа и синтеза.

Так как все обучающиеся в той или иной мере допускали ошибки в данном разделе, логопедическая работа будет строиться по принципу усложнения материала.

На начальном этапе будет проводиться формирование таких умений и навыков как определение фонем, различение фонем, близких по способу и месту образования, и акустическим признакам, выделение исследуемого звука среди слогов и слов, название слов с определённым звуком, определение места определённого звука в словах, дифференциация звуков на слух.

Пример упражнения, направленного на развитие слуховой

дифференциации: «Незнайка запутался». Цель данной игры: учить подбирать слова схожие по звучанию. Описание игры. Педагог произносит слова и предлагает ребенку назвать слово, которое не похоже на остальные: - мак, бак, так, банан; - сом, ком, индюк, дом; - лимон, вагон, кот, бутон; - мак, бак, веник, рак; - совок, гном, венок, каток; - пятка, ватка, лимон, кадка; - ветка, диван, клетка, сетка; - каток, моток, дом, поток и т.д.

Работа над данным разделом повлияет на успешность формирования звуко-слогового анализа и синтеза.

У Богдана, Никиты и Матвея необходимо формировать узнавание фонем среди слогов.

Узнаванием фонем среди слов оказывается затруднено у 100% исследуемых детей. Необходимо формировать данное умение у всех обучающихся младшего школьного возраста с ТНР.

Пример упражнения для развития данного умения: «Подними флажок, когда услышишь...». Необходимо назвать обучающемуся звук, слова с которым он должен выделить из ряда других слов. Звук «ш» - ряд слов: шапка, рука, дорога, шарф, молоток и т.д.

Различение фонем, близких по артикуляционным и акустическим признакам наиболее успешно удалось на материале слов – паронимов. Необходимо продолжать коррекционную работу по различению фонем, близких по артикуляционным и акустическим признакам на материале слогов и слов у всей категории исследуемых младших школьников с ТНР.

Для развития данного навыка может применяться игра-упражнение «Звук заблудился». Логопед произносит пару слов, а ребёнок определяет, чем отличаются слова и находит тот звук, который «заблудился». Кит – кот, жук – сук, мак – бак, бок – бык, ком – дом, дом – дым, дом – сом, бак – так, лак – мак, утка – дудка, ватка – ветка, плётка – плёнка.

Относительно звуко-слогового анализа и синтеза, можно сделать вывод о том, что необходимо формировать данный раздел у 100% обучающихся. К этим параметрам относится умение выделять гласные и согласные звуки,

определять количество, последовательности, место звуков в слове, количество слогов в слове, придумывание слов, состоящих из заданного числа звуков, слогов. Звуко-слоговой синтез подразумевает такие умения как перестановка звуков, слогов для получения новых слов, добавление звуков/слогов для получения нового слова. Примеры упражнений представлены в Приложении 4.

Раздел работы по формированию звуко-слогового анализа включает в себя:

1. Формирование понятий и овладение терминами, их обозначающими: слово, предложение, слог, звук, согласный и гласный, глухой и звонкий, твердый и мягкий звуки.

2. Формирование представления о линейной последовательности звуков в слове и о количестве звуков в слове.

3. На основании уточненных произносительных навыков артикуляции гласных звуков [y], [a], [и] отрабатывается наиболее легкая форма анализа — выделение первого гласного звука из начала слова.

4. Формирование умения делить слова на слоги, используя зрительную опору-схему, где длинной чертой обозначается слово, короткой — слог; формирование умения делать слоговой анализ слова [47].

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

6. Уточнение артикуляции согласных звуков. Выделение последнего согласного в слове типа суп.

7. Выделение начальных согласных в словах типа сок.

8. Выделение ударных гласных из положения после согласных в словах типа сом.

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

10. Полный звуко-слоговой анализ и синтез односложных слов из 3 звуков типа сом и двухсложных типа зубы с опорой на схемы, где обозначаются и слоги, и звуки.

11. Полный звуко-слоговой анализ и синтез слов со стечениями

согласных в составе односложных слов типа стол, стул, двухсложных с закрытым слогом типа кошка, трехсложных типа панама, произношение которых не расходится с написанием.

12. Преобразование слов путем замены отдельных звуков: сок -сук.

13. Знакомство с буквами, объединение букв в слоги и слова.

14. Полный слого-звукобуквенный анализ слов.

Исходя из предложенного плана необходимо поэтапно формировать у младших школьников с ТНР умения и навыки, составляющие звуко-слоговой анализ и синтез, который в свою очередь является высшей ступенью овладения процессами анализа и синтеза.

Овладение навыками звуко-слогового анализа и синтеза происходит как в рамках индивидуальных занятий, так и на подгрупповых или фронтальных.

Выводы по третьей главе:

Логопедическая работа по формированию навыков звуко-слогового анализа и синтеза опирается на общедидактические и специфические или специальные принципы науки логопедии.

Формирование навыков звуко-слогового анализа и синтеза у младших школьников с ТНР проводится параллельно с ходом коррекционной работы по устранению других недостатков речи. Иными словами, работа должна носить комплексный характер. Должны быть устранены все нарушения, выявленные в ходе логопедического обследования на этапе констатирующего эксперимента.

Были разработаны индивидуальные перспективные планы коррекционной работы для детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе написания работы были изучены труды В. И. Бельтюкова, З. А. Репиной, Т. Б. Филичевой, А. Н. Гвоздева, Р. И. Лалаевой с целью теоретического обзора проблемы нашего исследования.

Целью данной работы являлось систематизировать, разработать, теоретически обосновать и разработать содержание логопедической работы по формированию звуко-слогового анализа и синтеза у младших школьников с ТНР на логопедических занятиях. Данная цель была достигнута благодаря решению всех поставленных задач, а именно:

1. Изучить научно-методическую литературу по проблеме исследования.

2. Провести исследование уровня речевого развития, в частности, состояния навыков звуко-слогового анализа и синтеза у младших школьников с ТНР.

3. Подобрать содержание логопедической работы по формированию навыков звуко-слогового анализа и синтеза у младших школьников с ТНР.

Спланировано содержание логопедической работы для детей изучаемой группы, а также сформулированы выводы по теме исследования.

Анализ литературных данных показал, что звуко-слоговой анализ является основой всей сложной речевой системы, а также позволяет выделять и различать слоги и фонемы, по определению звуко-слогового состава слова. Таким образом, от развития звуко-слогового анализа будет зависеть развитие навыков овладения чтением и письмом, высших психических функций, личностных качеств и социальной адаптации ребенка.

Анализ речевых нарушений проводился с учетом общедидактических принципов: научности; доступности; наглядности; прочности; воспитывающего характера обучения; индивидуальный подход. Специфические принципы: принцип развития, принцип системности, принцип комплексности, принцип связи речи с другими сторонами

психического развития ребенка.

При проведении процедуры обследования опора была сделана на учебно-методическое пособие «Структура и содержание речевой карты» Н. М. Трубниковой. В частности, разделы обследования моторной сферы, фонетической стороны речи, обследования фонематического слуха, обследования звукового и слогового анализа слова. У всех обучающихся из обследуемой группы были выявлены недостатки в моторной сфере, дефекты звукопроизношения, нарушение фонематического слуха, недостаточная сформированность звукового и слогового анализа.

Перед проведением констатирующего эксперимента мы описали принципы, организацию и содержание логопедического обследования грамматических средств у детей старшего дошкольного возраста.

Анализируя результаты констатирующего эксперимента, мы сделали следующие выводы: дети младшего школьного возраста, представленные к обследованию, имеют нарушения во всех компонентах речи (как речевых, так и неречевых): моторная сфера, звукопроизношение, фонематическая, просодическая, лексико-грамматическая сторона речи.

Результаты логопедического обследования позволили сделать вывод, что все дети младшего школьного возраста, прошедшие его, имеют нарушение во всех компонентах речи, то есть им было поставлено предположительное логопедическое заключение «общее недоразвитие речи».

На основе данных, полученных в ходе констатирующего этапа эксперимента для каждого ребенка, была составлена программа коррекционной работы по формированию навыков звуко-слогового анализа и синтеза.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агранович З. Е. Логопедическая работа по преодолению нарушений слоговой структуры слов у детей : учеб.-метод. пособие. СПб., 2001. 48 с.
2. Александрова Т. В. Живые звуки, или Фонетика для дошкольников : учеб.-метод. пособие для логопедов и воспитателей. СПб., 2005. 84 с.
3. Алексеева М. М., Яшина Б. И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. М., 2000. 400 с.
4. Алтухова Н. Г. Научитесь слышать звуки. СПб., 1999. 112 с.
5. Ананьев Б. Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом // Известия АПН РСФСР. 1955. №70. С. 104-148.
6. Андреева Н. Г. Логопедические занятия по развитию связной речи младших школьников. М., 2016. 182 с.
7. Архипова Е. Ф. Коррекционная работа с детьми с церебральным параличом. М., 2017. 80 с.
8. Архипова Е. Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей. М., 2008. 256 с.
9. Ахутина Т. В., Иншакова О. Б. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников : учеб.-метод. пособие для вузов. М., 2008. 128 с.
10. Бабина Г. В., Сафонкина Н. Ю. Слоговая структура слова: обследование и формирование у детей с недоразвитием речи : учеб.-метод. пособие. М., 2005. 96 с.
11. Безруких М. М., Крещенко О. Ю. Психофизиологические критерии трудностей обучения письма и чтению у школьников младших классов // Актуальные проблемы логопедической практики. 2004. С. 247-253.

12. Безруких М. М., Ефимова С. П. Упражнения для занятий с детьми, имеющими трудности при обучении письму. М., 2015. 99 с.
13. Белов А. К. Проблема речевого развития младших школьников. СПб., 2003. 217 с.
14. Бельтюков В. И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоении устной речи. М., 2007. 117 с.
15. Большакова С. Е. Логопедическое обследование ребенка. М., 1995. 30 с.
16. Большакова С. Е. Формируем слоговую сторону речи. М., 2017. 56 с.
17. Варенцова Н. С., Колесникова Е. В. Развитие фонематического слуха у дошкольников. М., 1997. 221 с.
18. Винарская Е. Н. Дизартрия. М., 2006. 141 с.
19. Волкова Л. С. Логопедия : уч. для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. зав. М., 2009. 703 с.
20. Волоскова Н. Н. Трудности формирования навыка письма у учащихся начальных классов. М., 2016. 190 с.
21. Выготский Л. С. Мышление и речь. М., 1972. 114 с.
22. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. М., 2007. 480 с.
23. Гегелия Н. А. Исправление недостатков произношения у школьников и взрослых. М., 2015. 240 с.
24. Ефименкова Л. Н., Садовникова И. Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей. М., 2014. 206 с.
25. Ефименкова Л. Н., Мисаренко Г. Г. Организация и методы коррекционной работы логопеда на школьном логопункте. М., 2016. 239 с.
26. Жинкин Н. И. Механизмы речи. М., 1958. 378 с.
27. Иншакова О. Б. Альбом для логопеда. М., 2010. 279 с.
28. Ипполитова А. Г. Открытая ринолалия: учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов М., 1983. 95 с.
29. Каше Г. А., Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Программа воспитания

и обучения детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи (7 год жизни). М., 1986. 49 с.

30. Курдвановская Н. В., Ванюкова Л. С. Формирование слоговой структуры слова: логопедические задания. М., 2007. 176 с.

31. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). СПб., 1999. 160 с.

32. Лалаева Р. И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников : учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов. М., 1983. 136 с.

33. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии : учеб. пособие. М., 2013. 368 с.

34. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М., 1981. 584 с.

35. Лопатина Л. В., Серебрякова Н. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников : учебное пособие. СПб., 2000. 192 с.

36. Маркова А. К. Психология усвоения языка как средства общения. М., 1979. 240 с.

37. Мастюкова Е. М., Ипполитова М. В. Нарушение речи у детей с церебральным параличом. М., 1985. 211 с.

38. Орфинская В. К. О воспитании фонологических представлений в младшем школьном возрасте. М., 1946. 42 с.

39. Панченко И. И. Особенности фонетико-фонематического анализа расстройств звукопроизношения и некоторые принципы лечебно-коррекционных мероприятий при дислалических и дизартрических нарушениях речи. М., 2018. 152 с.

40. Репина З. А., Филатова И. А. Формирование фонематической системы языка у детей с ринолалией : учебное пособие. Екатеринбург, 2020. 80 с.

41. Репина З. А. Нейропсихологическое изучение детей с тяжёлыми дефектами речи : учебное пособие. Екатеринбург, 1996. 122 с.

42. Селиверстова В. И. Понятийно-терминологический словарь логопеда. М., 1997. 400 с.
43. Соботович Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции (дети с нарушением интеллекта и мотор. алалией). М., 2003. 160 с.
44. Ткаченко Т. А. Логопедическая тетрадь. Развитие фонематического восприятия и навыков звукового анализа. СПб., 1998. 117 с.
45. Ткаченко Т. А. Формирование навыков звукового анализа и синтеза. Альбом для индивидуальных и групповых занятий с детьми 4-5 лет. М., 2005. 48 с.
46. Трубникова Н. М. Структура и содержание речевой карты : учебно-методическое пособие. Екатеринбург, 1998. 51 с.
47. Филичева Т. Б., Чевелева Н. А., Чиркина Г. В. Основы логопедии: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)». М., 1989. 223 с.
48. Филичева Т. Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста. М., 1999. 314 с.
49. Фомичева М. Ф., Волосовец Т. В., Кутепова Е. Н. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. М., 2002. 200 с.
50. Цейтлин С. Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. зав. М., 2000. 240 с.
51. Четверушкина Н. С. Слоговая структура слова: система коррекционных упражнений для детей 5-7 лет. М., 2006. 311 с.
52. Швачкин Н. Х. Развитие фонематического восприятия речи в раннем возрасте: возрастная психоллингвистика. М., 2004. 143 с.
53. Эльконин Д. Б. Развитие речи в дошкольном возрасте. М., 1958. 215 с.