

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования
«Уральский Государственный педагогический университет»
Институт специального образования

Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

Формирование умений и навыков звукового анализа у младших школьников с общим недоразвитием речи на логопедических занятиях

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

дата подпись

Руководитель ОПОП:
к.п.н., профессор И.А. Филатова

подпись

Исполнитель:
Саванникова Наталья Сергеевна
обучающаяся БЛ – 41 группы
очного отделения

подпись

Научный руководитель:
Репина Зоя Алексеевна
к. п. н, профессор

подпись

Екатеринбург 2017

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ ЗВУКОВОГО АНАЛИЗА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	6
1.1. Характеристика основных понятий темы.....	6
1.2. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи	18
1.3 Особенности формирования звукового анализа и характеристика его нарушений у младших школьников с общим недоразвитием речи.....	22
Вывод по главе 1:	24
ГЛАВА 2 КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ.....	26
2.1 Методика исследования артикуляционного праксиса	27
2.2 Методика исследования звукопроизношения и просодических компонентов языка.....	35
2.3 Анализ результатов изучения умений и навыков звукового анализа у младших школьников с ОНР	39
Вывод по главе 2:	40
ГЛАВА 3 ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ ЗВУКОВОГО АНАЛИЗА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОНР НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ	42
3.1. Теоретическое обоснование формирования звукового анализа у младших школьников с ОНР	42
3.2. Содержание логопедической работы по формированию умений и навыков звукового анализа у младших школьников с ОНР.....	45
3.3Контрольный эксперимент и анализ его результатов	46
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	50
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	53
ПРИЛОЖЕНИЯ	

ВВЕДЕНИЕ

В современном мире люди часто задумываются, как правильно говорить, как правильно поставить ударение, и выделить важность сказанного. Родители начинают обучать своих детей говорить правильно, развивая фонематический слух и фонематическое восприятие. Для того чтобы не путать буквы и правильно ставить ударение, проводится звуковой анализ слова. Так, если изменить одну букву в слове, может получиться совсем другое, это слово сразу изменит смысл сказанного. Поэтому звуковой анализ слова необходим для каждого человека, а особенно для детей младшего школьного возраста.

Несформированность звукового анализа негативно сказывается на формировании звукопроизношения: для речи детей характерно употребление диффузных звуков неустойчивой артикуляции, многочисленные замены и смешения при относительно благополучном состоянии строения и функции артикуляционного аппарата.

В литературе имеется немало исследований, посвященных звуковому анализу и его коррекции. Это объясняется частотой появления данного расстройства у младших школьников, разнообразием коррекционных методик, учитывающих особенности проявления звукопроизношения у детей младшего школьного возраста.

Эта проблема рассмотрена в работах Гвоздева А.Н.[\[9\]](#), Хватцева М.Е.[\[37\]](#), Левиной Р.Е.[\[17\]](#), Спириной Л.Ф.[\[30\]](#) и других.

В собственных исследовательских работах они приводят данные об особенностях состояния и развития речи у детей, о современном состоянии проблемы общего недоразвития речи и об особенностях звукового анализа у детей младшего школьного возраста.

На сегодняшний день в литературе опубликовано достаточно много игровых приемов, при этом особенности влияния подвижных игр и игровых

приемов на развитие речи детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи освещены недостаточно, коррекционная работа по преодолению общего недоразвития речи у младших школьников, их речевых функций, с помощью игровой деятельности разработана недостаточно хорошо. Поэтому актуальность проведенного нами исследования, посвященного теме «Формирование умений и навыков звукового анализа у младших школьников с общим недоразвитием речи на логопедических занятиях» очень высока.

Из выше сказанного следует сделать вывод — данная проблема, на сегодняшний день, актуальна, в ней заинтересованы не только люди, изучающие науку и работающие с детьми, но и сами родители.

Объект исследования — звуковой анализ у младших школьников с общим недоразвитием речи на логопедических занятиях.

Предмет исследования — процесс формирования звукового анализа у младших школьников с общим недоразвитием речи.

Цель исследования — систематизировать, разработать, теоретически обосновать и апробировать содержание логопедической работы по формированию звукового анализа у младших школьников с общим недоразвитием речи на логопедических занятиях.

В соответствии с целью, были поставлены следующие **задачи исследования**:

- Проанализировать научно-методическую литературу.
- Провести констатирующий эксперимент, направленный на выявление специфических особенностей формирования звукового анализа у младших школьников с общим недоразвитием речи.
- Провести контрольный эксперимент, направленный на динамику коррекционного обучения.

Методологическую базу исследования составили:

Исследования детской речи в норме: Р.Е. Левина; Н.Х. Швачкин, А.Н. Гвоздев.

Учения об этиологии нарушений речи: Л.С. Выготский, А.Е. Лурия[23], Л.Ф. Спирова.

Исследования форм речевой патологии: Р.Е. Левина.

Труды по психологии и детской возрастной педагогики: Д.Б. Эльконин, В.И. Бельтюков, Т.Б. Филичева[35], Г.В. Чиркина, Ф.М. Фомичева. Психолингвистические труды: Н.Б. Жинкин, С.Н. Цейтлин, Т.Н. Ушакова.

Коррекции нарушений речи: Ф. Ф. Рау, С. С. Ляпидевский, М. Ф. Фомичева, Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина.

Возрастные особенности формирования речевой функции: Л. С. Выготский, Л. О. Бадалян.

Для реализации поставленных **задач исследования** использовались следующие методы: теоретическое изучение и анализ учебно-методической, психолого-педагогической, психолингвистической, нейропсихологической литературы по проблеме исследования, обобщение материала; изучение и анализ анамнестических данных, наблюдение, сравнение, беседа, констатирующий эксперимент, формирующий эксперимент,

База исследования: опытно-экспериментальный этап работы реализовался на базе Государственного казённого общеобразовательного учреждения Свердловской области "Екатеринбургская школа-интернат №6, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы". Контингент испытуемых представлен обучающимися младших классов в количестве 10 человек.

Структура работы: введение, три главы, заключение, список литературы, приложение.

ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ ЗВУКОВОГО АНАЛИЗА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

1.1. Характеристика основных понятий темы

К концу первого года жизни, когда ребенок постоянно слышит одни и те же звуки и видит одни и те же предметы, между зрительным и слуховым возбуждениями появляется связь. С этого момента у ребенка образуется плотный контакт восприятия предмета и звукосочетания. Они вместе воплощают неразрывный союз, который в будущем времени поможет малышу устанавливать условные связи предметов, сигнал раздражения от которых поступает в другие анализаторы, со звукосочетаниями. [11]

Детская речь вначале несет импрессивный характер, она указывает на впечатление ребенка о предмете. Он уже понимает, но еще не говорит.

Я.А. Коменский считал, что в 6 месяцев начинается формирование речи у детей, но чаще всего происходит развитие речи в конце первого года жизни. В это время в детском языке начинают формироваться некоторые звуки, слоги, что на следующий год проявляется в более полной мере. При этом Я. А. Коменский обращал внимание на неравномерность речевого развития у детей. Исходя из этого, данное наблюдение позволяет ему сделать вывод, что необходимо начинать обучение детей с первого года жизни. Так же этот аспект рассматривал И. Г. Песталоцци. Он прослеживал закономерность в последовательном овладении речью. Крик ребенка — это первое проявление способности к речи. За криком начинают следовать звуки, которые пока не имеют связи с членораздельной речью. Только к 5 месяцам все эти звуки друг за другом начинают быть похожими на гласные и согласные, близкие к звучанию отдельных слогов и слов, которые часто

слышит ребенок вокруг. Это, по мнению И. Г. Песталоцци подготовительная ступень для реального формирования способности ребенка к речи. Большое значение придавалось слуховому восприятию и окружающей речевой среде.

Умение — это постигнутый субъектом прием выполнения действий, обеспечиваемый общностью новоприобретенных знаний и навыков.

Осознанно совершать какое-либо действие, опираясь на сформированные навыки и сложившиеся знания - дает возможность выполнять определенные действия в обиходных и изменяющихся условиях.

Умение так же квалифицируется сознательностью, самостоятельностью, продуктивностью и динамизмом. [32] Осознанность умения заключается в том, что, совершив то или иное действие, обучающийся начинает осознавать цель этого действия и соответственно начинает управлять им, с помощью сформированных навыков.

Навык — действие, комплектное путем повторения, характеризующееся высокой степенью усваивания и отсутствием поэлементной сознательной регуляции и контроля.

Навыки: перцептивные, интеллектуальные, двигательные.

Перцептивный навык — автоматизированное чувственное зеркало свойств и характеристик хорошо знакомого, неоднократно воспринимавшегося ранее предмета.

Интеллектуальный навык — автоматизированный прием, способ решения встречавшейся ранее диллемы.

Двигательный навык — автоматизированное влияние на внешний объект с помощью движений в целях его изменения, неоднократно осуществлявшееся ранее.

В период обучения грамоте особо важно организовать правильность работы со звуками для того, чтобы сформировывать у детей способность слушать и слышать звучащие слова, различать в нем отдельные звуки, то есть заложить основу для того, чтобы был развит фонематический слух.

Различают *биологический слух*, как способность слышать вообще, и *фонематический слух* как умение различать фонемы, понимать смысл речи (такой слух можно встретить только у человека).

Звуковые многообразия в онтогенезе речи, занимают особо важное положение, выделенное А.Н.Гвоздевым: неразвитая речевая моторика играет основную роль, которая затрудняет формирование у детей звукопроизношения.

На третьем году жизни слух ребенка уже готов для восприятия тонких звуков.

Из вышесказанного, можно сделать вывод, что, *слух* — это ведущий анализатор в понимании речи окружающих. с этим же он является контролирующим регулятором который контролирует собственное произношение, что усиливает развитие фонематического слуха. [12]

Р. Е. Левина основываясь на психологическое изучение речи детей, приходит к выводу о чрезвычайно важной значимости фонематического восприятия для удовлетворяющего требованиям усвоения ребенком звуковой стороны речи.

Так же было отмечено, у детей с сочетанными нарушениями артикуляции и восприятия фонем - незавершенность процессов формирования артикулирования и восприятия всех звуков, которые отличаются тонкими акустико-артикуляционными основаниями. Роза Евгеньевна отметила, что вторичное влияние примитивных артикуляций и формирующихся под их влиянием неопределенных кинестезий на процесс формирования фонематического восприятия, затруднения процесса сличения собственных речевых высказываний с нормативными образцами, предъявляемыми взрослыми.

Формирование должным образом произношения зависит от способностей ребенка к анализу и целостности речевых звуков, то есть от конкретного уровня развития фонематического слуха, который обеспечивает восприятие фонем родного языка. Фонематическое восприятие звуков речи

начинает происходить в ходе взаимодействий поступающих в кору слуховых и кинестетических раздражений. Далее постепенно такие раздражения начинают дифференцироваться и становятся по силам вычленение отдельных фонем из речи. Первичные формы аналитико-синтетической деятельности играют наибольшую роль, благодаря им ребенок начинает обобщать признаки одних фонем и определяет несходство их с другими..

С помощью такой деятельности ребенок начинает сравнивать свою речь, с речью старших и окружающих, а так же происходит формирование звукопроизношения. Недостаточность анализа или синтеза сказывается на развитии произношения в целом. Однако, сформированность первичного фонематического слуха может быть достаточно для ежедневного общения, но не достаточно для овладения грамотой. А. Н. Гвоздев, Г. М. Лямина, В. И. Бельтюков, Н. Х. Швачкин, доказали, необходимость развития наиболее высоких форм фонематического слуха, при которых дети бы могли делить слова на составляющие их фонемы, так же устанавливать порядок фонем в слове, то есть производить анализ звуковой структуры слова.

По анализу звуковой структуры слов такие специальные действия как фонематическое восприятие называл Д. Б. Эльконин [40]. В процессе специального обучения, в которое входит обучение детей системой звукового анализа, формируются эти действия. Развитие фонематического слуха и фонематического восприятия имеет наибольшее значение для овладения грамотой. [10]

Фонематическое восприятие — это умственные действия по выделению и различению звуков, по определению звукового состава слова. [3]

Точное и должным образом произношение может быть возможно только благодаря нормальному функционированию физического и речевого слуха, так же включая его элементы и стопроцентному строению, единой работе артикуляционного и голосового аппаратов, речевого дыхания.

Воспринимать речь и овладевать ее звуковой стороной зависят от того как развит и сформирован слух, который в раннем возрасте развивается раньше артикуляционного аппарата. С его помощью начинают восприниматься все тонкости звучащей речи. Слух нормализует и управляет речью говорящего.

Правильная передача речи обеспечивается за счет развития физического слуха, вместе с этим слухового внимания.

Физический слух — это способность слышать охватываемые звуки. При снижении слуха – тугоухости, затрудняется понимание речи, а при его отсутствии – глухоте, речь без специального обучения не начнет развиваться.

Речевой слух — это способность человека точно чувствовать и правильно представлять все стороны звучащей речи, то есть различать, замечать и фиксировать все фонологические средства языка, соотнося их с общепринятой языковой нормой. Хорошо развитый речевой слух — это обязательное условие, обеспечивающее нормальное и своевременное усвоение звуков, правильное произношение слов, так же овладение речевой интонацией. Компоненты, которые включает в себя речевой слух: фонематический слух, восприятие темпа речи и голоса, звуковысотный слух, ритмический слух.

На этом этапе развития, ребенок начинает из всех окружающих звуков вычленять только те, которые несут какой-либо смысл, они прислушиваются, подражают речи взрослых и начинают повторять, то есть дети начинают слышать звуки родного языка, соответствующие их фонематическим признакам. Фонематический слух, который хорошо развит, обеспечивает правильное формирование звукопроизношения, четкое и внятное произнесение слов, которые соответствуют общепринятым литературным нормам. Сформированность фонематического слуха является обязательным условием обучения детей умению создавать звуковой анализ слов и подготовки их к овладению чтением и письмом.

Звуковой анализ — это определение по порядку размещения звуков в конкретном слове и характеристика их особенностей.

Дети к 5 годам, при нормальном развитии, уже начинают пользоваться развернутой фразовой речью, сложными слоговыми конструкциями, разными схемами предложений, у них становится достаточный словарный запас, так же дети уже овладевают навыками словообразования и словоизменения.[41]

К этому времени окончательно формируются фонематические процессы: готовность к звуковому анализу - исследование путем рассмотрения отдельных фонем, синтезу - исследование слова в единстве и взаимной связи фонем, и правильное звукопроизношение.

Речь — что-либо выраженное словами, устно или на письме; предложение, связные слова, в коих есть известный смысл. (В. Даль).[13]

Теоретическими предпосылками исследования проблемы стали представления о:

- Содержании классификаций речевых нарушений (Ф. А. Рау, М. Е. Хватцев, О. В. Правдина, Р. Е. Левина, С. С. Ляпидевский и другие.).
- Коррекциях нарушений речи (М. Ф. Фомичева, Т. Б. Филичева[35], Ф. Ф. Рау, С. С. Ляпидевский, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина[36] и другие.).
- Возрастных особенностях формирования речевой функции (Л. С. Выготский, Л. О. Бадалян[6] и другие.).
- Принципах анализа речевых нарушений (Э. А. Александрян, Л. Т. Журба, Е. М. Мастюкова, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия и другие.).
- Своеобразии формирования фонематических процессов у детей младшего школьного возраста, имеющих нерезко выраженное общее недоразвитие речи (А. В. Ястребова, Л. Н. Ефименкова).

Виды речевых нарушений:

Фонетическое недоразвитие — это нарушение звукопроизношения при нормальном физическом и фонематическом слухе, нормальном строении

речевого аппарата. Может наблюдаться расстройство отдельной фонемы или нескольких звуков одновременно.[38]

Фонетико-фонематическое недоразвитие — нарушение процессов звукопроизношения и восприятия фонем при различных речевых нарушениях у детей с нормальным интеллектом и биологическим слухом. ФФНР характеризуется заменами, смещениями и искажениями звуков, нарушениями слоговой структуры слова, нерезко выраженными лексико-грамматическими нарушениями.

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

Нерезко выраженное общее недоразвитие речи – это общее недоразвитие речи у детей, которые имеют навык чтения и письма. (А. В. Ястребова) Нарушения письма и чтения основываются на совокупности дисфункций: недостаточная сформированность речи, ручная умелость, телесная схема и чувства ритма, так считают Е. М. Мастюкова и М. Ф. Фомичева. Так же отмечают важный фактор: у детей с нарушением чтения и письма возникает трудности анализа и выражения точной пространственной и временной последовательности.[39]

Звуковой анализ в отличие от фонематического восприятия (при нормальном речевом развитии) требует организованного специального обучения. Речь из средства общения превращается в объект постижения, благодаря тому, что подвергается звуковому анализу

А. Н. Гвоздев отмечает, что «хотя ребёнок замечает разницу в отдельных звуках, но разложение слов на звуки им самостоятельно не производится».

Фонематическое восприятие — первая ступень к усвоению грамоты, звуковой анализ — вторая.

Один из важных факторов: фонематическое восприятие начинает формироваться в период от года до четырёх лет, звуковой анализ — в более позднем периоде развития. Таким образом фонематическое восприятие — способность различить особенности и порядок звуков, чтобы воспроизводить их устно, Звуковой анализ — способность различить то же самое, чтобы воспроизводить звуки в письменной форме. [4]

В поэтапном развитии фонематического восприятия ребёнок начинает со слуховой дифференцировки далёких звуков (например, гласных — согласных), далее переходит к различению тончайших нюансов звуков (звонких — глухих или мягких — твёрдых согласных). Подобие артикуляции побуждает ребёнка «заострить» слуховое восприятие и руководить только слухом. [5]Итак, ребёнок начинает с акустической дифференцировки звуков, затем добавляется артикуляция и, наконец, процесс дифференцировки согласных завершается акустическим различением (Д. Б. Эльконин, Н. Х. Швачкин, С. Н. Ржевкин).

В работах, которые касаются коррекции общего недоразвития речи, авторы раскрывают некоторые подходы к разрешению указанных противоречий: обучение составлению пересказа и придумывание рассказов ,обогащение словарного запаса , разучивание стихотворений, отгадывание загадок, по таким критериям предлагают вести работу выдающиеся ученые Е. М. Мастюкова , Н. С.Жукова, Т. Б. Филичева, а А. В. Ястребова определяет, что в процессе коррекции ОНР, во время занятий на первом этапе у обучающихся можно преодолевать фонетико-фонематические нарушения методом устного упреждения, создавать базу для упорядоченной работы над восполнением и предотвращением пробелов в лексико-грамматическом воспитании.[29]

Проанализировав литературу, можно сказать, что существуют разные определения дизартрий.

Дизартрия — это нарушение произносительной стороны речи, при которой страдает просодическая сторона звукового потока, фонетическая

окраска звуков или ошибочная реализация фонемных предупредительных признаков звукового строя речи - пропуски, замены звуков. Подобное определение можно встретить в учебных пособиях Л. С. Волковой и В. И. Селиверстова [15].

Дизартрия — это нарушение координации речевого процесса, которое является симптомом повреждения моторного анализатора и эфферентной системы. При этом нарушена способность дробления речи и артикуляции в целом. (К. Беккер, М. Совак). [23].

Дизартрия — симптом сложного мозгового поражения бульбарного, псевдобульбарного и мозжечкового характера.

О. В.Правдина выделяет с неврологической точки зрения следующие виды дизартрии: бульбарную, псевдобульбарную, подкорковую, мозжечковую и корковую. Независимо от вида дизартрии нарушения касаются только произносительной стороны речи, а чтение про себя, письмо, понимание речи, объем словаря и грамматический строй остаются сохранными, но могут запаздывать в своем развитии. [7]

М. В. Ипполитова выделила следующие формы дизартрии: корковая, псевдобульбарная, экстрапирамидная, мозжечковая.

Нередко, основная форма дизартрии у детей - псевдобульбарная. Такая форма дизартрии создаётся при двустороннем поражении двигательных корково-ядерных путей, идущих от коры головного мозга к ядрам черепных нервов ствола. [28]

Так же различна и степень нарушений речевой и артикуляционной моторики. Допускается 3 степени псевдобульбарной дизартрии: легкая, средняя, тяжелая.

Легкая степень псевдобульбарной дизартрии отличается отсутствием грубых нарушений моторики артикуляционного аппарата. Сложности артикуляции заключаются в медленных, не вполне точных движениях языка и губ. Расстройства жевания, глотания проявляются неярко, редкие поперхивания. В следствие не точной работы артикуляционной моторики

нарушено произношение, речь несколько замедлена, характерна смазанность при произнесении звуков. Чаще начинает страдать произношение сложных по артикуляции звуков: р, ц, ч, ш, ж. Звонкие звуки начинают произноситься с недостаточным выделением голоса. Отмечается трудность для произношения мягких звуков, требующих добавления к основной артикуляции подъема средней части спинки языка к твердому небу.

Неблагоприятное влияние на фонематическое развитие оказывает недостаток произношения. Большое количество детей с легкой степенью дизартрии ощущают разные трудности в звуковом анализе. На письме у них наблюдаются индивидуальные ошибки - замены звуков (т — д, ч — ц и др.). Не наблюдается нарушение структуры слова грамматического строя и лексики.

Основной дефект у детей, страдающих псевдобульбарной дизартрией в легкой степени, нарушение фонетической стороны речи.

Часто проявления легкой степени дизартрии называют «стертой» дизартрией, имеются в виду негрубые «стертые» парезы отдельных мышц артикуляционного аппарата, нарушающих процесс произношения (Л. С. Волкова) [14]. В настоящее время отмечается наибольшая известность этой категории детей, в связи с увеличением случаев ранней энцефалопатии. Так же часто может сочетаться с другими речевыми нарушениями: с ОНР или заиканием. Такая речевая патология считается сложным синдромом центрально-органического генеза, проявляющегося в неврологических, психологических и речевых симптомах.

Относительно давно *стертая форма дизартрии*, как особый вид речевого расстройства, стала выделяться в логопедии — 50-60-х года XX века.

Первоначально ученые относили стертую форму дизартрии к собственно звукопроизносительным расстройствам, вследствие, многие авторы начали его трактовать как симптомокомплекс, включающий в себя речевые и неречевые симптомы.

Этиологию стертой дизартрии отечественные авторы связывают с органическими причинами, действующими на структуры мозга.[16]

Особенности звукопроизношения устанавливается характером нарушений возбуждения, состоянием нервно-мышечного аппарата артикуляционных органов. Дети со стертой формой дизартрии сложные звуки часто начинают заменять артикуляционно - более простыми, щелевые заменяют смычными, аффрикаты разделяют на входящие их компоненты, твердые — мягкими. Так же характерно полиморфное нарушение звукопроизношения, которое проявляется в искажениях и отсутствии преимущественно трех групп звуков: свистящих, шипящих, соноров.

В источниках литературы отмечается наличие следующих симптомов стертой формы дизартрии у детей: недостаточность зрительного гнозиса, неврологическая симптоматика, нарушение пространственных представлений, памяти, нарушения моторики, просодической стороны речи, так же низкий уровень развития звукопроизношения, фонематического восприятия, лексико-грамматической стороны речи, связной речи.[18] Психическое развитие таких детей протекает по специфическому типу и характеризуется системно - динамической приостановкой и изменением формирования ряда высших психических функций и процессов.

Средняя степень псевдобульбарной дизартрии: это дети которые составляют самую многочисленную группу. Для них характерна амимичность: отсутствие движений лицевых мышц. Ребенок не может надувать щеки, вытягивать губы, и плотно их смыкать. Движения языка так же ограничены: ребенок не может поднимать кончик языка вверх, поворачивать его влево-вправо и удерживать в данном положении. Особую сложность предполагает переход от одного движения к другому. Мягкое нёбо часто малоподвижно, голос с назальным оттенком. Характерно обильное слюнотечение. Затрудняется жевать и глотать.

Тяжелый дефект произношения - следствие нарушения функций артикуляционного аппарата. Речь детей обычно очень тихая, невнятная,

смазанная, нечеткая из-за того, что губы и язык очень малоподвижны. Артикуляция гласных, произносимых обычно с сильным носовым выдохом искажается. Звуки [а] и [у] недостаточно четкие, звуки [и] и [ы] часто смешиваются. Из согласных чаще сохранены [п], [т], [м], [н], [к], [х]. Звуки [ч] и [ц], [р] и [л] произносятся приближенно, как носовой выдох с неприятным «хлопающим» призвуком. Выдыхаемая ротовая струя чувствуется очень слабо. Обычно звонкие согласные заменяются глухими. Часто опускаются звуки в конце слова и в совокупности согласных. В результате речь детей, страдающих псевдобульбарной дизартрией, непонятна, поэтому они часто молчат, а не говорят. [19] Наряду с обычно поздним развитием речи (в возрасте 5-6 лет) сложившаяся ситуация резко ограничивает для ребенка опыт речевого общения со сверстниками и со взрослыми.

В общеобразовательной школе с подобным нарушением не могут успешно обучаться дети. Лучшие условия для их обучения и воспитания созданы в специальных адаптированных школах для детей с тяжелыми нарушениями речи, где к этим обучающимся осуществляется индивидуальный подход на каждом уроке и вне стен класса.

Тяжелая степень псевдобульбарной дизартрии — анартрия. Она характеризуется глубоким поражением мышц и полной бездеятельностью речевого аппарата. Лицо ребенка, страдающего анартрией, часто маскообразное, начинает отвисать нижняя челюсть, рот открыт постоянно. Язык неподвижно лежит на дне ротовой полости, движения губ резко ограничены. Затруднены акты глотания и жевания. Полностью отсутствует речь, иногда замечаются

1.2. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи

Общее недоразвитие речи — различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном интеллекте и слухе. Отмечается позднее становление речи, а так же скудный словарный запас слов, аграмматизмы, дефекты произношения и фонемообразования.

Эти проявления вообще указывают на системное нарушение всех компонентов речевой деятельности.

Общее недоразвитие речи может наблюдаться при сложных формах детской речевой патологии: дизартрии, алалии, афазии и ринолалии.

В исследованиях Р. Е. Левиной [16], М. Е. Хватцева [37], О. В. Правдиной [29], Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной [36], М. В. Богданова-Березовского (1909), В. К. Орфинской (1959, 1968), Н. Н. Трауготт (1940), Н. А. Никашиной (1968), Г. А. Каше (1985), С. Н. Шаховской (1971), Б. М. Гриншпуна (1988) показано особенность развития словарного состава и грамматического строя языка при общем недоразвитии речи.

В работах Р. Е. Левиной [16] применяется системный подход к анализу речевых нарушений у детей, что вызывает большой интерес. Автор рассматривает каждое anomальное речевое развитие на фоне причинно-следственной зависимости. Розой Евгеньевной Левиной было совершено испытание, которое привело всю информацию разнообразия речевого недоразвития к трем уровням.

Каждый из уровней характеризуется определенным соответствием первичного дефекта и вторичными проявлениями, задерживающими формирование речевых компонентов. Переход от одного уровня к другому проявляется в новых речевых возможностях.

Первый уровень речевого развития проявляется в полном отсутствие словесных средств общения, в то время, как у обычных детей речь уже полностью сформирована. Активный словарь состоит из небольшого количества нечетко произносимых обиходных слов, звукоподражаний и звуковых комплексов. Слова и их заменители употребляются для обозначения конкретных предметов и действий, и они начинают использоваться в разнообразных значениях. Дети начинают широко пользоваться паралингвистическими средствами общения — жесты, мимика. Так же типична неоднозначность употребляемых слов. Речь ребенка становится понятной только в конкретной ситуации.

Фонетической неопределенностью характеризуется звуковая сторона речи. Отмечается нестойкость оформления. Произношение звуков имеет диффузный характер, обусловленный неустойчивыми артикуляциями и низкими возможностями их слухового распознавания. Число дефектных звуков может быть наибольшим, чем правильно произносимые. [20]

Вместе с этим отмечается ограниченная способность восприятия и воспроизведения слоговой структуры слова.

Взросшая речевая активность наблюдается на *втором уровне речевого развития*. Начинает появляться фразовая речь, но она остается искаженной в фонетическом и грамматическом отношении. Словарь становится многообразным, в спонтанную речь добавляются существительные, глаголы, прилагательные, наречия, местоимения, некоторые предлоги и союзы.

Используя картинки, дети могут ответить на вопросы, связанные с семьей, домом, в котором живут, обязанностях, которые выполняют по дому, окружающей природой, но не знают многих слов, обозначающих группы животных, самих названий животных, частей тела, профессии, одежду, мебель и пр.

Фонетическая сторона речи характеризуется наличием значительных искажений звуков, замен и смещений. Нарушено произношение звонких и глухих, мягких и твердых звуков, шипящих, свистящих и аффрикатов.

Замечается нарушение звуконаполняемости слова: перестановка слогов, звуков, замена и употребление слогов. Редуцируются многосложные слова.

Наблюдается недостаточность фонематического восприятия, аграмматизмы, неполное понимание обращенной речи.

Появление подробной речи без грубых лексико-грамматических и фонетических отклонений отмечается *на третьем уровне речевого развития*. Чаще всего не дифференцированность произнесения звуков (в основном это группы соноров, шипящих, свистящих и аффрикатов), когда один звук заменяет одновременно два или немного звуков данной или близкой фонетической группы.[21] Так же отмечаются смешения звуков и нестойкие замены, при произнесении одного звука по-разному, в разных словах.

В активном словаре начинают преобладать существительные и глаголы. Недостаточно слов, указывающих на признаки, качества, условия предметов и действий. Неумение пользоваться способами словоизменения затрудняет в использовании вариантов слов, не всегда удается подбор родственных слов, образование новых слов с помощью суффиксов и приставок. Часто они заменяют названия части предметов названиями целых предметов, нужных слово другими, сходными по значению.[22]

В большинстве простые, распространенные предложения, сложные конструкции почти не используются в разговорной речи.

Отмечены ошибки в соотношении числительных с существительными, прилагательных в роде, числе, падеже. Наибольшее количество ошибок наблюдается в использовании любых предлогов.

К норме приближается понимание обращенной речи.

Отмечается недостаточность понимания изменений значения слов, выражающихся приставками, суффиксами; наблюдаются трудности в различении морфологических элементов, выражающих значение числа и рода, понимание логико-грамматических структур, показывающих причинно - следственные, временные и пространственные отношения. [31]

С расстройствами речи тесно связано нарушение моторики артикуляционного аппарата: изменение мышечного тонуса и затрудненность в тонких артикуляционных дифференцировках, и моторики рук: неловкость, замедленность в движениях, задержка на одной позе, недостаточная координация пальцев рук.

На четвертом уровне речевого недоразвития по Т. Б. Филичевой[19] в речи детей встречаются отдельные нарушения слоговой структуры слов и звуконаполняемости: элизии — сокращение звуков и не часто пропуски слогов. Так же встречаются парафазии — перестановка звуков и персеверации (редкие).[24]

Понимание речи ограничено. Затруднено понимание существительных с суффиксом единичности — например горошина, льдина, штанина, икринка; притяжательных прилагательных, малознакомых сложных слов.

Во фразовой речи задержка на второстепенных деталях, пропуски главных событий, так же повтор отдельных эпизодов и нарушение логической последовательности. Прослеживаются трудности при планировании высказывания и отборе языковых средств. [25]

В собственном рассказывании пользуются простыми не распространенными, малоинформативными предложениями.

Недостаточно сформирован фонематический слух, низкий уровень сформированности операций анализа и синтеза, абстрагирования, обобщения и сравнения. Единичные латеральные парафазии.

Отмечается незаконченность процесса фонемообразования: смешение звуков, недостаточная выразительность, внятность, нечеткая дикция и общая смазанность речи.[40]

Недостаточный предметный словарь. Так же замены родовых и видовых понятий: лес — березки, деревья — ёлочки, семья — мама.

При обозначении действий и признаков предметов замена на синонимы: овальный — круглый, бежать — идти.

Трудности при дифференцированном обозначении лиц мужского и женского рода: летчик — вместо летчица.

При обследовании грамматического строя выявляются стойкие ошибки:

- Уменьшительно-ласкательных существительных: пальтовка — пальтишко, платенка — платьце.
- Существительные с суффиксом единичности: горошка: гороховка — горошинка; пуховка: пушка — пушинка.
- Прилагательные, образованные от существительных с различными значениями соотнесенности: сосный — сосновый.
- Прилагательные с суффиксами, характеризующими эмоционально — волевое и физическое состояние: хвостовый — хвастливый; улыбниный — улыбчивый.
- Притяжательные прилагательные: волкин — волчий
- Трудности в образовании малознакомых сложных слов.
- Трудности в выражении антонимических отношений: вежливость — злой, добродушный — не вежливость.
- Ошибки в употреблении существительных родительного и винительного падежа множественного числа.
- Ошибки в конструкции предложений: пропуски союзов, замена союзов, инверсия.

1.3 Особенности формирования звукового анализа и характеристика его нарушений у младших школьников с общим недоразвитием речи

Основная характеристика развития ребенка - формирование речи. *Речь* — связь ребенка с окружающим миром. Ушакова О. С. [34], анализируя зарубежных исследователей, говорит о том, что речеслуховое внимание, как функция мозга, начинает развиваться внутриутробно, то есть ребенок

реагирует на интонацию, на звуки речи матери, выделяя их из фоновых шумов. Так же формируются механизмы реагирования на речеслуховые раздражители, которые в будущем, после рождения, станут основой для формирования речи.[2]

У детей с общим недоразвитием речи встречаются затруднения во всех формах фонематического анализа: при вычленении звуков в слове, при выделении звуков на фоне слова, при выделении количества и места звуков.[37]

У детей с ОНР основная трудность проявляется в определении наличия стечения согласных звуков в двух – трех сложных словах, так же выбор картинок, в названии которых содержится данный звук. Дети плохо разделяют заданную фонему или фонемы, акустически близкие ему. Из этого следует, что недоразвитие фонематического восприятия оказывает негативное влияние на реализацию заданий по фонематическому анализу. [8]

Обособление первого и последнего звука из слова — сложная операция фонематического анализа, дети с ОНР часто затрудняются в выполнении такого рода заданий, особенно если в слове нужно определить крайний согласный звук.

Для младших школьников с ОНР, характерной трудностью является разделение слога, на входящие в него звуки, при этом отмечается слог, который включает это звук, так как произносительной единицей речи является слог, а не звук.

Одной из особых форм фонематического анализа, для детей с ОНР, является определение очередности звука, его количество и место в слове. Даже на простом речевом материале сложно младшего школьника с ОНР научить выделять численность звуков в слове, их очередность и место.

По установлению звуковой структуры ряда, слога, слова — наблюдаются затруднения в выполнении таких заданий, однако степень трудности довольно различна, она формируется характером задания. [27]

Одним из сложных заданий — преобразование слов, так как дети с ОНР не могут определить разницу в звуковом составе слов. Исходные задания требуют знания фонематических представлений о слове, умение анализировать каждое слово и умение выделять очередность звуков в слове.

Фонематический анализ, легче осуществлять со зрительной опорой, например, графическая схема слова. Особую трудность вызывает анализ звуковой структуры слова на основе фонематических представлений. [26]

Действие фонематического анализа в таких случаях происходит во внутреннем, умственном плане.

Иначе говоря, большее число ошибок трактуется наличием множества причин, часто действующих в комплексе:

1. нарушения слухопроизносительной дифференциации (в процессе анализа структуры слова одни звуки начинают заменяться другими, сходными акустически и артикуляторно);
2. трудности интериоризации действия фонематического анализа (перенос действий во внутренний план);
3. неумение расчленять слоги на составляющие их звуки (при анализе слова вместо звука часто называется слог);
4. несформированность фонематического анализа (действия по определению временной очередности составляющих его звуков);
5. характер и степень трудностей анализа звуковой структуры слова (определяется формой фонематического анализа и степенью сложности речевого материала).

Вывод по главе 1:

Развитие становление фонематических процессов и фонетической стороны речи в онтогенезе возникает по порядку.

Доречевой период является подготовительным и самым важным в отношении к собственно речевому высказыванию. Ребенок начинает практиковаться в произношении отдельных звуков, слогов и слоговых комбинаций, отрабатывая тембральные структуры родного языка. Вместе с

этим формируются условия для развития фонематического слуха, без которого трудно произнести любое, даже самое простое слово.

Формирование должным образом произношения будет зависеть от умения ребенка к анализу и синтезу речевых звуков, то есть от конкретного уровня развития фонематического слуха. Фонематическое восприятие звуков речи появляется в ходе взаимодействия поступающих в кору слуховых и кинестетических раздражений. Постепенно эти раздражения разграничиваются, и становится возможным выделение отдельных фонем. При этом большую роль играют первичные формы аналитико-синтетической деятельности, с помощью которых ребенок объединяет признаки одних фонем и отличает их от других.

Фонематические нарушения являются распространенными и ведущими в структуре речевого дефекта у детей с ОНР в целом. Нарушения, которые возникли при произношении звуков, не позволяют формироваться четким и правильным кинестезиям, необходимым при становлении звукопроизношения. За этим следует недоразвитие фонематического слуха, которое затрудняет процесс формирования правильного произношения звуков у детей с ОНР. Взаимозависимость этих процессов и является причиной стойких нарушений звукопроизношения у детей с ОНР.

ГЛАВА 2 КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ

Экспериментальной базой являлось Государственное казённое общеобразовательное учреждение Свердловской области "Екатеринбургская школа-интернат №6, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы".

Обследование проводилось с 27 февраля по 30 апреля 2017 года индивидуально с каждым ребенком.

В констатирующем эксперименте принимало участие 10 детей в возрасте 7-8 лет. Подбор испытуемых осуществлялся на основе протокола ПМПК и логопедического заключения.

Для получения информации о детях была изучена имеющая документация, проводилась беседа с учителем-логопедом данного класса. В дальнейшем, проводилось обследование общей, мелкой и артикуляционной моторики; обследование звукопроизношения, фонематического слуха и восприятия, звукового анализа, активного словаря у детей с ОНР III уровня и псевдобульбарной дизартрией.

Выбор методических организаций и приемов осуществлялись на основе методических пособий: Н. М. Трубникова «Структура и содержание речевой карты»[33]; О. Б. Иншакова «Альбом для логопеда».

Результаты оценивались количественно и качественно. Для количественной оценки нами была разработана трехбалльная система оценивания.

Эксперимент был направлен на выявления особенностей формирования звукового анализа у младших школьников с ОНР.

В ходе эксперимента всем детям были предложены одинаковые задания на исследование моторного праксиса, звукопроизношения, фонематического слуха и восприятия, звукового анализа, понимания речи у детей.

2.1 Методика исследования артикуляционного праксиса

В ходе эксперимента всем детям были предложены одинаковые задания на исследование артикуляционного и моторного праксиса.

По окончании проведенной работы с детьми нами были обработаны полученные данные. Исходя из результатов, полученных в ходе обследования, мы сопоставили данные развития всех исследуемых процессов, и сделали выводы, что затруднения у детей встречаются на каждом этапе обследования, при этом уровень выполнения у всех детей примерно одинаков, ошибки и темп выполнения работы совпадают.

Методика обследования состояния общей моторики

Представлена в приложении 27

Результаты обследования общей моторики представлены в таблице 1 и на рисунке 1 приложения 8

В таблице 1 видно, что меньше нарушены следующие пробы: двигательная память, переключаемость движений и самоконтроль, произвольное торможение движений. Средний балл — 3.

Наибольшие затруднения вызвала проба на ритмическую организацию движений, средний балл 1,6.

Из приведенной таблицы 1 видно, что 100% детей верно выполнили приемы на двигательную память, переключаемость движений, самоконтроль и на произвольное торможение.

У 100% детей возникли незначительные затруднения при выполнении проб на статическую и динамическую координации движений. Средний балл — 2.

У 80% детей возникли затруднения при выполнении пробы на пространственную ориентацию. 10% (1 ребенок) успешно справился с пробой на пространственную организацию. 10% (1ребенок) не смог выполнить задание даже по показу. Средний балл — 2.

10% (1 ребенок) справились с заданиями и верно выполнили пробу на темп. У 50% детей вызвало затруднение при выполнении, допускали ошибки. 40% детей не выполнили.

У 50% детей темп ускоренный. У 40% — замедленный. 10% детей имеет нормальный темп. Средний балл — 1,7.

Пробу на ритмический рисунок выполнили верно 10% (1 ребенок). 40% детей выполнили верно, но в ускоренном или замедленном темпе. У 50% — нарушен темп и количество элементов в ритмическом рисунке. Средний балл — 1,6.

Таким образом, нарушения общей моторики наиболее ярко выражено у детей в исследовании темпа и ритмического чувства. Дети допускали ошибки при повторении темпа и воспроизведении ритмического рисунка: в быстром или замедленном темпе, было нарушено количество элементов в данном ритмическом рисунке. Двигательная память, переключаемость движений и самоконтроль, произвольное торможение движений наиболее сохранены у детей.

Методика обследования произвольной моторики пальцев рук

Представлена в приложении 28.

Результаты обследования произвольной пальцевой моторики представлены в таблице 2 и на рисунке 2.

При обследовании статической координации движений наблюдались затруднения в формировании позы одновременно на двух руках.

Из таблицы 2 и по рисунку 2 видно, что 40% обучающихся, верно, выполнили 5 проб из 6.

100% обучающихся успешно справились с 2-мя пробами: распрямить ладонь со сближенными пальцами на правой руке и удерживать в вертикальном положении, так же и на левой и обеих руках одновременно; выставить первый и пятый пальцы и удерживать эту позу под счет в той же последовательности. Средний балл — 3.

Результаты обследования произвольной пальцевой моторики представлены в приложении 9

60% обучающихся верно выполнили следующие три пробы: показать второй и третий пальцы, остальные пальцы собрать в щепоть — поза «зайчик»; второй и пятый пальцы выпрямлены, остальные собраны в кулак — на правой, левой и обеих руках; второй и пятый пальцы выпрямлены, остальные собраны в кулак, удержать позу под счет от 1 до 15 на правой, левой и обеих руках одновременно; сложить первый и второй пальцы в кольцо, остальные выпрямить. Но вызвали наименьшие трудности при выполнении у 40% обучающихся. Средний балл за выполнение — 2,6.

20% обучающихся верно выполнили прием положить третий палец на второй, остальные собраны в кулак под счет (1-15), в той же последовательности. У 80% обучающихся отмечаются наименьшие затруднения при выполнении задания. Средний балл — 2,2.

Средний балл по группе детей составляет 2,67.

Обследование динамической координации движений показало, что 10% (1 ребенок) выполнил верно 5 проб из 6.

80% детей верно выполнили задание пальцы сжать в кулак — разжать на правой, левой и обеих руках. У 20% детей вызвало наименьшее затруднение. Средний балл — 2,8.

50% детей верно выполнили пробу держа ладонь на поверхности стола, разъединить пальцы, соединить вместе на правой, левой, обеих руках; вызвала затруднение у 50% детей. Средний балл за выполнение 2,5.

30% детей справились с заданием сложить пальцы в кольцо — раскрыть ладонь в той же последовательности; 70% — вызвало затруднение при выполнении данной пробы. Средний балл — 2,3.

20% детей смогли попеременно соединить все пальцы руки с большим пальцем, начиная со второго пальца правой руки, затем левой, обеих рук одновременно. У 70% детей вызвало незначительное затруднение при

выполнении данного приема. 10% (1 ребенок) не выполнил пробу. Средний балл — 2,1.

Проба менять положение обеих рук одновременно (одна кисть в позе «ладони», другая сжата в кулак), являются наиболее сложными для выполнения. Выполнило верно 10% (1ребенок). У 60% детей отмечается напряженность, скованность движений при выполнении приема. У 30% детей возникли значительные затруднения и невозможность выполнения задания. Средний балл за выполнение 1,8.

1 ребенок (10%) справился с заданием положить вторые пальцы на третьи на обеих руках одновременно. У 70% детей возникли незначительные затруднения. У 20% детей отмечается нарушение переключения от одного движения к другому, невозможность удержания данной позы. Средний балл — 1,9.

Средний балл по группе составляет 2,23.

Наиболее нарушена в статической координации движений поза — положить третий палец на второй, остальные собрать в кулак. Средний балл — 2,2. В динамической координации движений — менять положение обеих рук одновременно: одна кисть в позе «ладони», другая сжата в кулак. Средний балл — 1,8.

Таким образом, у детей наблюдаются нарушения в динамической координации движений. Наиболее сохранной является статическая координация движений пальцев рук.

Обследование лицевой моторики

Методика представлена в приложении 29

Результаты обследования лицевой моторики представлены в приложении 10

У 70% детей объем движений мышц лба в норме, 30% детей не могут нахмурить брови, сморщить лоб.

60% детей справились с пробой, когда предлагалось подмигнуть, открыть глаза по очереди, 40% детей затруднялись при выполнении данной пробы.

С предложенной пробой надуть щеки и держать в таком положении 5 сек. Справились 70% детей, у 30% детей проба получилась в неполном объеме.

40% детей справились с предложенной пробой: поскакали на лошадке, широко улыбнуться и т.д. 60% детей с трудом выполняли пробу.

Проанализировав таблицу можно сделать вывод: исследование объема и качества движения мышц лба показало, что объем движений снижен, дети с трудом могут нахмурить брови, наморщить лоб. Задания были выполнены с напряжением.

При обследовании объема и качества движений мышц глаз, было установлено, что дети не могут выполнять задания без затруднений. Вызвало трудности при выполнении заданий закрыть левый глаз, затем правый, подмигнуть. Исследование объема и качества движений мышц щек так же вызвали трудности у детей, упражнения выполнялись не в полном объеме. При исследовании символического праксиса вызвало у детей значительные трудности: оскал, улыбка, цоканье все упражнения выполнялись с напряжением и большим затруднением.

Методика обследования двигательных функций артикуляционного аппарата

Представлена в приложении 29

Результаты обследования моторики артикуляционного аппарата представлены в таблице 4 и на рисунке 3 и 4.

90% обучающихся верно выполнили 4 пробы на двигательную функцию губ: округлить губы, как при произношении звука [о], — удержать позу под счет до 5; вытянуть губы в трубочку, как при произношении звука [у], и удержать позу под счет до 5; сделать «хоботок» (вытянуть губы и сомкнуть их), удержать позу по счет до 5; растянуть губы в «улыбке» (зубов

не видно) и удержать позу по счет до 5; поднять верхнюю губу вверх (видны верхние зубы), удержать позу.

В первом задании у 1 ребенка (10%) возникли затруднения при выполнении. 2, 3 и 4 пробы вызвали трудности у 10% обучающихся. Средний балл — 2,9.

90% обучающихся правильно выполнили прием поднять верхнюю губу вверх, удержать под счет. 10% обучающихся не выполнили. Средний балл — 2,8.

Проба опустить нижнюю губу вниз у 70% обучающихся вызвала незначительные затруднения. 30% обучающихся не смогли выполнить данную пробу. Средний балл — 1,7.

60% обучающихся верно выполнили прием одновременно поднять верхнюю губу вверх и опустить нижнюю. 20% обучающихся столкнулись с незначительными затруднениями при выполнении данного задания. 20% обучающихся не смогли выполнить. Средний балл — 2,4.

У 60% обучающихся многократно произнести губные звуки «б-б-б», «п-п-п» вызвало затруднение («б-б-б» — «б-п-п-б-б», «п-п-п-б-б», «б-п-п-б-б-п»; «п-п-п» — «п-п-б»). 40% — справились с данным заданием. Средний балл — 2,4.

При обследовании двигательной функции челюсти было выявлено следующее:

100% обучающихся правильно выполнили прием широко раскрыть рот при произношении звука [а] и закрыть. Средний балл — 3.

70% обучающихся справились со следующими заданиями: сделать движение нижней челюстью вправо; сделать движение влево. У 10% вызвало затруднение. 20% — не выполнили. Средний балл — 2,5.

60% детей смогли выдвинуть нижнюю челюсть вперед. У 40% — движение не удалось. Средний балл — 2,2.

При обследовании двигательной функции языка было выявлено: 80% обучающихся правильно выполнили пробу положить широкий язык на

нижнюю губу языка. У 20% обучающихся вызвало затруднение при выполнении задания. Средний балл — 2,8.

70% обучающихся верно выполнили прием положить широкий язык на нижнюю губу и подержать под счет. У 30% обучающихся возникли затруднения. Средний балл — 2,7.

Переводить кончик языка поочередно из правого угла рта в левый угол, касаясь губ, справились с заданием 100% обучающихся. Средний балл — 3.

При выполнении пробы сделать язык «лопаточкой», а затем «иголочкой», вызвало затруднение у 100% обучающихся. Средний балл — 2.

Упереть кончик языка в правую, а затем в левую щеку смогли выполнить 60% обучающихся. У 30% обучающихся вызвало затруднение. 10% не смогли выполнить данную пробу. Средний балл — 2,5.

40% обучающихся верно выполнили пробу поднять кончик языка к верхним зубам, подержать под счет и опустить к нижним зубам. 50% обучающихся выполнили с затруднением. 10% обучающихся не выполнили задание. Средний балл — 2,3.

У 70% обучающихся получилось выполнить 2 пробы: выдвинуть широкий язык вперед, а затем занести назад в ротовую полость; стоя вытянуть руки вперед, кончик языка положить на нижнюю губу и закрыть глаза. 30% обучающихся данные пробы выполнили с затруднением. Средний балл — 2,7.

Результаты обследования моторики артикуляционного аппарата представлены в приложении 11, 19.

При обследовании двигательной функции губ значительных отклонений не выявлено. Наблюдалась истошность движений, саливация. У некоторых детей выполнение движений не удавалось. Средний балл по группе — 2,61.

Обследование двигательной функции челюсти показало: движение челюсти недостаточного объема, саливация. Некоторые дети не могли

выполнить движение нижней челюстью вправо, влево, выдвинуть нижнюю челюсть вперед. Средний балл по группе — 2,55.

При обследовании двигательной функции языка было выявлено: недостаточный диапазон, движение неуклюжее всей массы, гиперкинезы, истощаемость движений, саливация, средний балл по группе — 2,59.

Обследование моторики артикуляционного аппарата показало, что наиболее сохранены двигательные функции губ и языка. У всех детей отмечаются нарушения статической и динамической координации движений челюсти.

На рисунке 4 представлены результаты обследования состояния моторной сферы: общей, мелкой и артикуляционной моторики. (приложение 20)

Проанализировав рисунок 4 можно выделить определенные взаимосвязи между развитием общей, пальцевой и артикуляционной моторикой.

У Сергея пальцевая моторика уступает общей, в то время как артикуляционная моторика развита лучше.

У Дамира, Дмитрия, Екатерины уровень развития общей моторики уступает пальцевой. Развитие артикуляционной моторики превалирует.

У Анастасии, Анны, Владислава общая моторика уступает артикуляционной, в то время как пальцевая моторика развита лучше.

У Артема, Елизаветы и Антона артикуляционная моторика уступает в развитии общей и пальцевой.

2.2 Методика исследования звукопроизношения и просодических компонентов языка

Методика исследования звукопроизношения

Обследование состояния звукопроизношения проводится по общепринятой в логопедии методике, опубликованной в работах Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, Р.Е. Левиной. (Приложение 30)

При обследовании звукопроизношения применяются методические приемы отраженного и самостоятельного воспроизведения лексического материала. Детям предлагаются сюжетные и предметные картинки, слоги, слова, предложения, чистоговорки, включающие исследуемые звуки. [26]

Одним из основных требований к лексическому материалу было понимание значения слов, предлагаемых ребенку для воспроизведения при обследовании звукопроизношения.

Обследование произношения остальных звуков, проводилось дополнительно, по речевой карте Н.М. Трубниковой.[33]

Результаты обследования звукопроизношения представлены в таблице 5 и на рисунке 5 в приложении 12

Примеры заданий указаны в (приложении 2)

По результатам таблицы видно, что 10% обучающихся справились с 4 пробами из 5, 40% обучающихся допустили ошибки в двух пробах, 20% обучающихся допустили ошибки в трех пробах и 30 % обучающихся допустили незначительные ошибки в четырех пробах.

На рисунке 5 представлены результаты обследования звукопроизношения. (приложение 21)

70% обучающихся выполнили верно пробу изолированное произнесение звука (группа свистящих), 30% обучающихся не ошиблись при выполнении пробы изолированное произнесение звука (группа шипящих),

10% обучающихся справились с заданием изолированное произнесение звука (группа соноров), 70% обучающихся справились с заданием произнесение звука в словах в разных позициях, 50% обучающихся справились с пробой на произнесение звука в предложении. Средний балл по группе 2,45.

Методика исследования фонематического слуха

Предлагаемая система обследования фонематического слуха включает традиционные для логопедической практики приемы для оценки речи детей.

Система носит тестовый характер, процедура ее проведения и система балльной оценки стандартизированы, что позволяет наглядно представлять картину дефекта и определить степень выраженности нарушения фонематического слуха. В дальнейшем система удобна для прослеживания динамики развития фонематического слуха ребенка и эффективности коррекционного воздействия.

С целью более точной квалификации нарушения фонематического слуха полезно определить, какие операции еще не сформированы у ребенка в большей степени. Балльная оценка результатов в совокупности дает полное представление о картине нарушения, так же позволяет выработать стратегию направленной коррекционной работы.

Система адаптирована для обследования фонематического слуха у детей с ОНР. Она состоит из ряда проб для обследования предпосылок формирования фонематического слуха и самого фонематического слуха у детей с ОНР. Перед обследованием восприятия речевых звуков на слух необходимо ознакомиться с результатами исследования физического слуха ребенка. [19]

Система включает пробы (приложение 23)

При исследовании фонематического слуха используются задания, исключающие проговаривание, чтобы трудности звукопроизношения не влияли на качество его выполнения (Приложение 2).

Оценка выполнения и результаты обследования фонематического слуха представлены в таблице 6 в приложении 13.

По результатам таблицы видно, что все обучающиеся допустили ошибки в одном и более заданиях. 30% обучающихся допустили ошибки в одном задании: Владислав и Дамир допустили ошибки при выполнении пробы «придумывание слов со звуком», Сергей допустил незначительные ошибки при выполнении пробы на различение фонем, близких по способу и месту образования и акустическим признакам. 20% обучающихся допустили ошибки в 2 заданиях, 10% обучающихся затруднились справиться с тремя заданиями, 20% обучающихся справились только с двумя пробами, 10% обучающихся справились только с одним заданием, 10% обучающихся правильно справились с одним заданием, но при этом при выполнении пробы на выделение звука среди слогов, слов, допустили грубые ошибки, получив 1 балл.

Средний балл по группе 2,4.

Методика обследования звукового анализа слова

Пробы, по которым проводилось обследование звукового анализа слова и оценка выполнения представлены в приложении 24

Результаты обследования звукового анализа слова представлены в приложении 14

По результатам таблицы 7 видно, что проба на определение количества звуков в словах практически не составила трудностей, 90% обучающихся успешно справились с данным заданием, 10% обучающихся понадобилась помощь.

В пробе на последовательное выделение каждого звука в словах 30% обучающихся справились, не допустив ни одной ошибки, 70% обучающихся допустили ошибки при выполнении задания.

Назвать первый ударный гласный звук безошибочно смогли 30% обучающихся, 70% обучающихся неправильно называли первый ударный гласный звук.

В пробе на название ударного гласного звука в конце слова, а также на определение согласного звука из начала слова допустили ошибки 40%

обучающихся, остальные 60% обучающихся назвали правильно ударный гласный звук в конце слова и верно определили согласный звук из начала слова.

Методика обследования фонематического восприятия

Пробы, по которым проводилось обследование фонематического восприятия и оценка выполнения представлены в приложении 25

Результаты обследования фонематического восприятия представлены в таблице 8 в приложении 15

Из данных, представленных в таблице 8 можно сделать следующие выводы: все пробы вызвали затруднения у детей. Выполнялись с подсказками. Наибольшую трудность для детей составила проба на определение последовательности звуков, а также проба на определение места звука в слове 90% детей не смогли выполнить данные пробы верно.

В пробе на определение ударного звука справились 80% детей, 20% детей справились, допуская 2-3 ошибки, или с подсказками.

Обследование понимания речи

Условные обозначения и оценка результатов представлены в приложении 26.

Результаты обследования понимания речи представлены в приложении 16.

По результатам таблицы 9 видно понимание номинативной стороны речи нарушено средний балл по группе 2,42. Понимание предложений нарушено меньше, чем понимание номинативной стороны речи – средний балл по группе 2,5. А понимание грамматических форм более развито, средний балл по группе составляет 2,62.

Самый высокий балл у Сергея: 2,84, она справился со всеми пробами, допустив одну ошибку в первом задании на показ называемых предметов. Екатерина получила 2,69 допустив ошибки в трех пробах. У Анастасии тоже высокий балл 2,61, она не справилась с пятью пробами.

Таким образом можно сделать вывод: 10% обучающихся допустили ошибки в 1 задании, 10% обучающихся, в трех, 10% обучающихся частично ошибались в пяти заданиях из 13. 10% обучающихся допустили ошибки в 6 пробах, 30% обучающихся не справились с 7 заданиями, 30% обучающихся частично правильно справились с 9 пробами.

2.3 Анализ результатов изучения умений и навыков звукового анализа у младших школьников с ОНР

В результате обследования фонетико-фонематической стороны речи построен сводный график результатов, отражающий средние баллы обучающихся.

Результаты обследования речевых функций представлены в приложении 22

Анализ результатов обследования речевых функций у обследуемых обучающихся позволил выявить нарушение во всех этих сферах.

У детей из обследуемой группы отмечается полиморфный дефект звукопроизношения, нарушение фонематического слуха, недостаточная сформированность звукового анализа и синтеза.

У обучающихся выявлен низкий уровень развития звукового анализа. Для познания звуковой стороны языка нужна развитая способность слышать звучащее слово. А что нужно, чтобы узнать звук? — услышать его.

Можно сделать вывод о том, что недостатки звукопроизношения, а также низкий уровень развития речевого внимания, вторично влияют на развитие звукового анализа.

Преодоление нарушения развития звукового анализа требует целенаправленной логопедической работы в ходе специально организованного обучения.

Вывод по главе 2:

По окончании констатирующего эксперимента удалось выявить у обследуемых детей уровень звукопроизношения, общей, мелкой и артикуляционной моторики, фонематических процессов на данный момент

Для этого использовались серии различных проб и заданий на выявление уровня организации статической и динамической организации движений, ритмического чувства, степени владения мелкими движениями рук, движений органов артикуляции (двигательной функции губ, челюсти, языка, мягкого неба), различение и определение различных фонем в слогах, словах. В свою очередь, обследование показало, что у детей младшего школьного возраста с ОНР.

При исследовании общей моторики грубо нарушено темпоритмическое чувство, статическая и динамическая организация движений.

Наиболее нарушена в статической координации движений поза — положить третий палец на второй, остальные собрать в кулак.

Трудности при выполнении заданий закрыть левый глаз, затем правый, подмигнуть. Исследование объема и качества движений мышц щек так же вызвали трудности у детей, упражнения выполнялись не в полном объеме. При исследовании символического праксиса вызвало у детей значительные трудности: оскал, улыбка, цоканье все упражнения выполнялись с напряжением и большим затруднением.

При обследовании двигательной функции губ значительных отклонений не выявлено. Наблюдалось истощаемость движений, саливация, движение челюсти недостаточного объема.

При обследовании двигательной функции языка было выявлено: недостаточный диапазон, движение неуклюжее всей массы, гиперкинезы, истощаемость движений, саливация.

Обследование моторики артикуляционного аппарата показало, что наиболее сохранены двигательные функции губ и языка. У всех детей

отмечаются нарушения статической и динамической координации движений челюсти.

Понимание номинативной стороны речи нарушено средний балл по группе 2,42. Понимание предложений нарушено меньше, чем понимание номинативной стороны речи — средний балл по группе 2,5. А понимание грамматических форм более развито, средний балл по группе составляет 2,62.

По результатам обследования фонематического слуха видно, что наибольшее затруднение вызвала проба на выделение звука среди слогов и слов, затем при проведении пробы на придумывание слов со звуком, так же многие обучающиеся допустили ошибки.

По результатам обследования фонематического восприятия видно, что все пробы вызвали затруднения у детей. Выполнялись с подсказками. Наибольшую трудность для детей составила проба на определение последовательности звуков, а также проба на определение места звука в слове 90% детей не смогли выполнить данные пробы верно.

Результаты эксперимента убедили нас в необходимости организации активной и насыщенной логопедической работы с использованием индивидуального подхода.

ГЛАВА 3 ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ ЗВУКОВОГО АНАЛИЗА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОНР НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ

3.1. Теоретическое обоснование формирования звукового анализа у младших школьников с ОНР

Цель: формировать звуковой анализ у младших школьников с общим недоразвитием речи.

Задачи:

1. Изучить литературу о методах и приёмах развития звукового анализа у детей с ОНР.
2. Рассмотреть формирование звукового анализа в онтогенезе.
3. Разработать содержание логопедической коррекции по преодолению нарушений звукового анализа у детей с ОНР.

Для достижения положительных результатов в процессе коррекционной работы по преодолению нарушений звукового анализа у детей с ОНР, следует учитывать следующие принципы:

1. Общедидактические принципы: научность; доступность; наглядность; прочность; воспитывающий характер обучения; индивидуальный подход.
2. Специфические принципы:
 - *принцип развития* предполагает выделение в процессе логопедической работы тех задач, трудностей, этапов, которые находятся в зоне ближайшего развития ребенка (по Л. С. Выготскому), а также эволюционно-динамический анализ возникновения дефекта. Необходимость оценивания не только непосредственных результатов первичного дефекта, но и его отсроченное влияние на формирование речевых и познавательных функций.

□ *принцип системности* предполагает изучение речи, процесса ее развития и коррекции нарушений предполагает воздействие на все компоненты и на все стороны речевой функциональной системы.

□ *принцип комплексности* предполагает созданную обогащенную и поддерживающую речевую среду не только на логопедических занятиях, но и в свободное общение ребенка с детьми или взрослыми.

□ *принцип связи речи с другими сторонами психического развития ребенка* (Р. Е. Левина). Речевая деятельность формируется и функционирует в тесной связи со всей психикой ребенка, с различными ее процессами, протекающими в сенсорной, интеллектуальной, афферентно-волевой форме. Принцип связи речи с другими сторонами психического развития ребенка помогает определить пути воздействия на психические процессы, которые участвуют в образовании речевого дефекта и позволяет воздействовать на те или иные психические процессы, прямо или косвенно мешающие нормальному функционированию речевой деятельности.

□ *принцип деятельностного подхода* предполагает организацию логопедической работы с учетом основной ведущей деятельности ребенка (предметно-практической, игровой, учебной).

Логопедическая работа включает развитие фонематического слуха, формирование произносительных навыков, фонематического восприятия и навыков звукового анализа и синтеза.

Логопедическая работа ведется по четырем направлениям:

1. Развитие фонематического анализа и синтеза:

- Умение слушать и выделять звуки, определять их последовательность. Задания представлены в приложении 27

2. Развитие слогового анализа и синтеза.

- Умение называть звуки и составлять из них слова.

3. Развитие анализа предложений.

- умение составлять из звуков слова — из слов предложения и определять количество, последовательность и место слова в предложении.

4. Развитие навыка слухового самоконтроля. В определенной последовательности через систему слуховых упражнений происходит различение правильности и дефектности произнесения звука в чужой речи. Детям предлагается определить неправильное произношение:

В момент постановки звуков необходимо следующее: воспитание артикуляторных навыков и развитие фонематических процессов.

По мнению З.А. Репиной, ребенку важно наблюдать за положением органов артикуляции, ощущать их, сравнивать, находить особенности в работе и управлять органами речи, контролировать их работу.

Взаимосвязь и взаимозависимость речевой и моторной деятельности, тренировка тонких движений пальцев рук является стимулирующим для развития речи. Необходимо развивать статическую и динамическую движений пальцев рук, темпо-ритмическую организацию, пространственную ориентировку.

В момент формирования звукового анализа и синтеза логопед проводит разные типы занятий:

1. Индивидуальные — отдельно с каждым ребенком.
2. Подгрупповые — с тремя-четырьмя детьми, объединенными по принципу схожести дефекта.
3. Фронтальные — со всеми детьми или половиной группы, в зависимости от уровня речевого развития.

Коррекционная работа строилась в зависимости от степени нарушения фонематического восприятия и индивидуальных психолого-педагогических особенностей детей.

Коррекционная работа проводилась в течение восьми недель, с 30 января 2017 по 23 марта 2017. Обучающиеся были разделены на 2 группы: экспериментальная и контрольная.

В экспериментальную группу вошли следующие обучающиеся: Анастасия, Анна, Артём, Дамир и Сергей. На основании результатов

исследования для каждого обучающегося экспериментальной группы был составлен перспективный план (приложение 7).

Экспериментальная группа была поделена на 2 подгруппы. Первая подгруппа: Анна и Сергей, вторая подгруппа: Анастасия, Артём и Дамир.

С каждым обучающимся было проведено 12 индивидуальных занятий и 8 подгрупповых занятий.

3.2. Содержание логопедической работы по формированию умений и навыков звукового анализа у младших школьников с ОНР

Звуковой анализ — это выделение звука на фоне слова. Он спонтанно проявляется у детей дошкольного возраста. Но если этого не произошло, нужно формировать это умение у детей.

Особой формой является вычленение первого и последнего звука из слова, определение его места (начало, середина, конец слова).

Самая сложная форма звукового анализа – определение звуков в слове, их количества, места по отношению к другим звукам (после какого звука, перед каким звуком). Таким звуковым анализом дети овладевают лишь в процессе специального обучения (В. К. Орфинская).

Констатирующий эксперимент позволил определить нарушения у детей как в речевых, так и в неречевых функциях. Коррекционная работа необходима как для всей группы, так и для каждого ребенка индивидуально.

Логопедическая работа, направленная на развитие звукового анализа и синтеза

Для примера можно использовать такие задания как выделение гласного звука из рядов звуков, выделение согласного звука из рядов звуков и т.д остальные примеры можно просмотреть в Приложении 3,4.

1. Выделение гласного звука из ряда звуков
 - Игра «Поймай гласную».

- Хлопните в ладоши, если услышите гласный звук. Приготовьте ушки.

Будьте внимательны!

р, а, п, к, у, о, с, ы, в, и, ш, и, ф.

2. Выделение согласного звука из ряда звуков

□ Игра «Поймай согласную».

- «подними квадратик, если услышишь согласный звук».

к, а, п, и, я, м, щ, ч, о, з, й, у, ж.

Логопедическая работа, направленная на развитие слогового анализа и синтеза представлена в приложении 31

3.3 Контрольный эксперимент и анализ его результатов

Контрольный эксперимент проводился с целью выявления динамики изменений в развитии звукового анализа у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня, а также с целью выявления эффективности проведённой коррекционной работы. Исследование проводилось с помощью методики, применявшейся на констатирующем этапе. Использовались те же параметры и шкала оценивания.

В ходе исследования были выявлены следующие результаты (приложение 17, 18).

По результатам таблицы видно, что результаты обучающихся увеличились примерно на 0,5 раз. Изменение в баллах по одному-двум показателям у обучающихся экспериментальной группы прослеживается в таблице, в то время как у контрольной группы произошли изменения по одному — двум показателям, а обучающихся из контрольной — по одному, либо без изменений.

Наиболее сильные изменения у обучающихся экспериментальной группы произошли в пробе на название первого ударного гласного звука.

Изменения произошли у четырех обучающихся из пяти. Показатели существенно улучшились.

При назывании более сложных слов, например, аромат или аппетит обучающиеся допускали ошибки. На контрольном этапе эксперимента все обучающиеся безошибочно определили все гласные звуки в начале слова. Так же при выполнении пробы на выделение последовательности каждого звука в словах, при проведении констатирующего этапа эксперимента, только Анна, верно, справилась с заданиями, на контрольном этапе только у Артема возникли трудности.

При определении согласного звука из начала слова на констатирующем этапе эксперимента у Артема возникали трудности, например, в словах дрова, друзья, называл первый звук [т], то есть происходила замена парного звонкого звука на парный глухой. При проведении контрольного этапа эксперимента, все обучающиеся справились с заданием без ошибок.

На констатирующем этапе у Анастасии и Артема вызвала затруднение проба на называние ударного гласного звука в конце слова. На контрольном этапе все обучающиеся справились с пробой без ошибок, показатели улучшились у Анастасии и Артема.

Без изменений осталась проба на определение количества звуков в словах, ошибки остались только у Артема. Например, в слове ягода, Артем забывает, что буква я в начале слова обозначает два звука [й] и [а], поэтому часто возникают трудности при определении звуков в словах, начинающихся с буквы я.

У остальных обучающихся не возникло проблем с выполнением этой пробы.

Для наглядности результатов, полученных в ходе контрольного эксперимента представлена диаграмма экспериментальной группы:

Сопоставление результатов обследования звукового анализа слова, на этапах констатирующего и контрольного эксперимента экспериментальной группы и сопоставление результатов обследования звукового анализа слова,

на этапах констатирующего и контрольного эксперимента контрольной и экспериментальной группы представлены в приложениях 17, 18.

Исходя из данных, полученных в результате проведения контрольного этапа эксперимента, в сравнении их с данными полученными при проведении констатирующего этапа эксперимента, отмечено: у обучающихся из экспериментальной группы улучшились результаты, прослеживается положительная динамика, у обучающихся из контрольной группы динамика тоже положительная, но отстает, от обучающихся экспериментальной группы, что свидетельствует об эффективности проведённой работы.

Обучающиеся стали более уверенно и верно выполнять предложенные задания. Повысились их возможности при выполнении заданий на выделение последовательности каждого звука в словах, название первого ударного гласного звука, определение согласного звука из начала слова, название ударного гласного звука в конце слова. Уровень звукового анализа стал значительно выше.

Вывод по 3 главе:

Коррекционная работа для обучающихся с общим недоразвитием речи должна проводиться систематически, последовательно, целенаправленно, методы и приемы по формированию звуковой культуры речи должны зависеть от уровня речевого развития ребенка — от тяжести проявления недостатков звукопроизношения и от степени снижения фонематических процессов.

В ходе логопедической работы должны учитываться следующие принципы:

- **Общедидактические принципы:** научность; доступность; наглядность; прочность; воспитывающий характер обучения; индивидуальный подход.
- **Специфические принципы:** принцип развития, принцип системности, принцип комплексности, принцип связи речи с другими

сторонами психического развития ребенка, принцип деятельностного подхода.

Для обучающихся из обследуемой группы выделены следующие направления работы по развитию звукового анализа: называние гласных звуков слова, выделение гласных звуков с использованием соответствующих, раскладывание картинок под гласными буквами, раскладывание картинок под определенным сочетанием гласных букв, определение количества слогов в названии картинок с помощью схем, выкладывание под каждой картинкой схемы, которая будет соответствовать количеству слогов в слове, раскладывание картинок в два ряда под соответствующими схемами в частности от количества слогов в их названиях, составление слова из слогов, данных в разбивку, с опорой на соответствующие картинки, придумывание слов с определенным количеством слогов.

На всех этапах коррекционного обучения происходит закрепление правильного произношения звуков, развивается дикция и усваивается произношение слов сложного звуко-слогового состава.

Работа проводится в форме индивидуальных и подгрупповых занятий.

Для того, чтобы дети всесторонне развивались, логопед должен построить свою работу так как будет интересно ребенку, используя различные приемы на занятиях.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблема изучения сформированности умений и навыков звукового анализа у младших школьников с ОНР на логопедических занятиях является очень актуальной на сегодняшний день.

Целью данной работы являлось систематизировать, разработать, теоретически обосновать и апробировать содержание логопедической работы по формированию звукового анализа у младших школьников с общим недоразвитием речи на логопедических занятиях.

Данная цель была достигнута благодаря решению всех поставленных задач, а именно

- Проанализировать научно-методическую литературу
- Провести констатирующий эксперимент, направленный на выявление специфических особенностей формирования звукового анализа у младших школьников с общим недоразвитием речи
- Провести контрольный эксперимент, направленный на динамику коррекционного обучения

Спланировано содержание логопедической работы для детей изучаемой группы;

Сформулированы выводы по теме исследования.

Анализ литературных данных позволил выделить, что звуковой анализ является основой всей сложной речевой системы, а также позволяет выделять и различать фонемы, по определению звукового состава слова. Таким образом, от развития звукового анализа будет зависеть развитие функций фонематического слуха и восприятия, развитие и формирование фонематической стороны речи, лексико-грамматической стороны речи, навыков чтения и письма, высших психических функций, личностных качеств и социальной адаптации ребенка.

Экспериментальное изучение было проведено на базе государственного казённого общеобразовательного учреждения Свердловской области "Екатеринбургская школа-интернат №6, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы". Исследованием было охвачено 10 обучающихся младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня. Анализ речевых нарушений проводился с учётом принципов:

Общедидактические принципы: научность; доступность; наглядность; прочность; воспитывающий характер обучения; индивидуальный подход.

Специфические принципы: принцип развития, принцип системности, принцип комплексности, принцип связи речи с другими сторонами психического развития ребенка, принцип деятельностного подхода.

При проведении процедуры обследования опора была сделана на учебно-методическое пособие «Структура и содержание речевой карты» Н. М. Трубниковой. В частности, разделы обследования фонетической стороны речи, обследования фонематического слуха, обследования звукового анализа слова.

У всех обучающихся из обследуемой группы был выявлен полиморфный дефект звукопроизношения, нарушение фонематического слуха, недостаточная сформированность звукового анализа и синтеза.

На основе данных полученных в ходе констатирующего этапа эксперимента обследуемые обучающиеся были разделены на две группы (экспериментальную и контрольную) Для участников экспериментальной группы была разработан план коррекционной работы. Реализация программы проходила в течение восьми недель в форме индивидуальных и подгрупповых занятий.

По итогам обучающего этапа эксперимента был проведён контрольный этап эксперимента, который позволил установить положительную динамику у участников экспериментальной группы. Обучающиеся стали более уверенно и верно выполнять предложенные задания, у них улучшилось

слуховое восприятие. Уровень развития звукового анализа стал значительно выше.

На данном этапе работа по развитию звукового анализа еще не закончена, поэтому необходимо продолжать работать с младшими школьниками с общим недоразвитием речи III уровня в этом направлении.

Результаты, которые мы получили в ходе работы, можно применить в коррекционном и учебно-воспитательном процессе с целью формирования и развития звукового анализа у обучающихся младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи.

Перспективой дальнейшей разработки проблемы является составление перспективно-тематического плана и системы занятий по коррекции звукового анализа у детей младшего школьного возраста с ОНР.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамович, О. Д. Домашний логопед: полный справочник [Текст] / О. Д. Абрамович, О. Ю. Артапухина, О. П. Астафьева. — М. : Эксмо, 2007. — 496 с.
2. Агранович, З. Е. Логопедическая работа по преодолению нарушений слоговой структуры слов у детей [Текст] — Спб.: Детство-Пресс, 2001. — 48 с.
3. Архипова, Е. Ф. Псевдобульбарная дизартрия у детей [Текст] — М. : АСТ: Астрель, 2007. — 331 с.
4. Архипова, Е. Ф. Стертая дизартрия у детей [Текст] : учебное пособие (высшая школа) / Е. Ф. Архипова. — М. : АСТ: Астрель, 2006. — 319 с.
5. Белова-Давид, Р. А. К вопросу систематизации речевых расстройств у детей. Нарушение речи у дошкольников [Текст] — М. , 1969. — 25 с.
6. Бумарскова, К. П. История логопедии в лицах. Персоналии [Текст] : методическое пособие. — Саратов: изд. «Наука образования», 2014. — 70 с.
7. Винарская, Е. Н. Раннее речевое развитие ребёнка и проблемы дефектологии [Текст] / Е. Н. Винарская. — М. : Просвещение, 1987. — 223 с.
8. Волкова, Л. С. Логопедия [Текст] / Л. С. Волкова, Р. И. Лалаева, Е. М. Мастюкова; под ред. Волковой Л. С. — М. : ВЛАДОС, 2008. — С. 24-30.
9. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] — М. : Просвещение, 1973. — 321 с.
10. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] / А. Н. Гвоздев. — СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2007. — 472 с.
11. Жинкин, Н. И. К вопросу о развитии речи у детей [Текст] — М. : Учпедгиз, 1968. — 342 с.

- 12.Иншакова, О. Б. Альбом для логопеда [Текст] — М. : ВЛАДОС, 2008. — 279 с.
- 13.Колесникова, Е. В. Развитие фонематического слуха у дошкольников [Текст] / Е. В. Колесникова. — М. : Гном и Д, 2000. — 15 с.
- 14.Коноваленко, В. В. Экспресс-обследование фонематического слуха и готовности к звуковому анализу у детей дошкольного возраста. / В.В. Коноваленко, С. В, Коноваленко: пособие для логопедов. — М. : Гном-Пресс : Новая школа, 1996. — 16 с.
- 15.Крупенчук, О. И. Исправляем произношение [Текст] : Комплексная методика коррекции артикуляционных расстройств. / О. И. Крупенчук, Т. А. Воробьева. — СПб. : Литера, 2009. — 42 с.
- 16.Левина, Р. Е. Нарушение письма у детей с недоразвитием речи [Текст] / Р. Е. Левина // М., 1961.
- 17.Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии [Текст] — М., 1968. — 144 с.
- 18.Логопедия [Текст] учеб для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений/ под ред. К. П. Беккер, М. Совак. — М. : Просвещение, 1983 — 267 с.
- 19.Логопедия. Теория и практика [Текст] / Под ред. Д.п.н. профессора Филичевой Т. Б. — Москва : Эксмо, 2017. — 608 с.
- 20.Логопедические упражнения [Текст] / Т.А. Ткаченко; ил. Татьяны Ляхович. — М. : Эксмо, 2014. — 88 с.
- 21.Лопатина, Л. В. Некоторые особенности восприятия речи у дошкольников со стёртой формой дизартрии [Текст] / Распад и недоразвитие языковой системы. — СПб., 1991. — 54 с.
- 22.Лукина, Н. А. Научи меня слышать [Текст] / Н.А. Лукина, И.И. Никкинен. — СПб. : Паритет, 2003. — С.35-38.
- 23.Лурия, А. Р. Речь и развитие психических процессов у ребенка. Экспериментальное исследование [Текст] / А.Р. Лурия, Ф.Я. Юдович. — М.: АПН РСФСР, 1956. — 94 с.

24. Орфинская, В. К. Спорные вопросы обучения слышащих детей без речи [Текст] / В. К. Орфинская. — Л. : ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1959.
25. Основы дошкольной логопедии [Текст] / Т. Б. Филичева, О. С. Орлова, Т. В. Туманова и др. — Москва : Эксмо, 2015. — 320 с.
26. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению [Текст] : Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / М. Ф. Фомичева, Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутепова и др.; под ред. Т. В. Волосовец. — М. : Издательский центр «Академия», 2002. — 200 с.
27. Основы теории и практики логопедии [Текст] / Под ред. Р. Е. Левиной. — М. : Просвещение, 1968.
28. Полушкина, Н.Н. Диагностический справочник логопеда [Текст] / Н. Н. Полушкина. — М. : АСТ [и др.], 2010. — 608 с.
29. Правдина, О. В. Логопедия [Текст] / Учеб. пособие для студентов дефектолог. фак-тов пед. ин-тов. Изд. 2-е, доп. и перераб. — М. : "Просвещение", 1973. — 272 с.
30. Спирина, Л. Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи [Текст] : (1-4 кл.) / Л. Ф. Спирина; Науч.-исследоват. ин-т дефектологии Акад. пед. наук СССР. — М. : Педагогика, 1980. — 192 с.
31. Трубникова, Н. М. Логопедические технологии обследования речи [Текст]: Учебно-методическое пособие. / Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2005.
32. Трубникова, Н. М. Практическая логопедия [Текст] : учеб.-метод. пособие / Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург : [б. и.], 2002. — 97 с.
33. Трубникова, Н. М. Структура и содержание речевой карты [Текст] : Учеб.-метод. пособие / Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 1998. — 50 с.
34. Ушакова, О. С. Методика развития речи детей дошкольного возраста [Текст] : Учеб.-метод. пособие для воспитателей дошк. образоват.

- учреждений. / О. С. Ушакова, Е. М. Струнина. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. — 288 с.
35. Филичева, Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста [Текст] / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. — М. : Айрис-пресс, 2004.
36. Филичева, Т. Б. Коррекционное обучение и воспитание детей 5-летнего возраста с общим недоразвитием речи [Текст] / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. — М., 1991. — 44 с.
37. Хватцев, М. Е. Логопедия [Текст] Книга для преподавателей и студентов высших педагогических учебных заведений. В двух книгах. Книга 1. Педагогическое наследие. / М. Е. Хватцев ; под ред. Р. И. Лалаевой, С. Н. Шаховской. — М. : Гуманитар. Изд. центр ВЛАДОС, 2009. — 272 с.
38. Черкасова, Е. Воспитание речевого слуха у детей с общим недоразвитием речи [Текст] / Е. Черкасова // Дошкол. Воспитание, № 11, 2006. — С. 65-75.
39. Шмаков, С. А. Игры шутки-минутки [Текст] — М. : Новая школа, 1996 — 112 с.
40. Эльконин, Д. Д. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л. С. Выготского) [Текст] — М.: Тривола, 1994. — 168 с.
41. Эльконин Д. Б. Детская психология [Текст] / Д. Б. Эльконин. — М. : Издательский центр «Академия», 2005. — 384 с.