



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГПУ»)

**ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ
И ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК**

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА И
СИНТЕЗА У УЧАЩИХСЯ ПЕРВЫХ КЛАССОВ С ОНР 3 УРОВНЯ

Выпускная квалификационная работа

по направлению 44.03.03

Специальное (дефектологическое) образование

Направленность (профиль) «Логопедия»

Проверка на объем заимствований:
60,68 % авторского текста
Работа реценз. к защите
рекомендована/не рекомендована
«16 12 2020 ур. 4
Зав. кафедрой СПиПМ
(название кафедры)

Дружинина Л.А.

Выполнила:
Студентка группы ЗФ 406-101-3-1
Соколова Наталья Александровна
Научный руководитель: к.п.н.,
доцент кафедры СПиПМ
Бородина Вера Анатольевна

Челябинск, 2021

Содержание

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОНР 3 УРОВНЯ	5
1.1 Закономерности формирования фонематического анализа и синтеза в онтогенезе	5
1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика младших школьников с ОНР 3 уровня.....	11
1.3 Особенности формирования фонематического анализа и синтеза у младших школьников с общим недоразвитием речи 3 уровня.....	17
ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ	21
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У УЧАЩИХСЯ ПЕРВЫХ КЛАССОВ С ОНР 3 УРОВНЯ	23
2.1 Организация экспериментального исследования	23
2.3 Коррекционная работа по развитию фонематического анализа и синтеза у учащихся первых классов с ОНР 3 уровня.....	28
ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ	36
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	38
СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	40

ВВЕДЕНИЕ

Речь является важной частью развития человека, в настоящее время проблемы, связанные с речью, широко изучаются, благодаря этому раннее их диагностика способствует гармоничному развитию ребенка.

Формирование у детей грамматически правильной, лексически богатой и фонетически четкой речи, дающей возможность речевого общения и подготавливающей к обучению в школе – одна из важных задач в общей системе работы по обучению ребёнка родному языку. Ребёнок с хорошо развитой речью легко вступает в общение с окружающими, он может понятно выразить свои мысли, желания, задать вопросы, договориться со сверстниками о совместной игре. И наоборот, невнятная речь ребёнка затрудняет его взаимоотношения с людьми и нередко накладывает отпечаток на его характер. К 6-7 годам, а иногда и раньше, дети с речевой патологией начинают осознавать дефекты своей речи, болезненно переживают их, становятся молчаливыми, застенчивыми, раздражительными [7]

Особенно необходимым для ребёнка становится правильное произношение звуков и слов тогда, когда он начинает овладевать грамотой. Важным условием эффективного освоения навыков чтения и письма служит определённый (и достаточно высокий) уровень развития фонематических процессов (А. Н. Гвоздев, Л. Е. Дурова, Г. А. Каше, Р. Е. Левина, А. Р. Лурия, Е. Ф. Соболевич, Д. Б. Эльконин, Н. Х. Швачкин и др). Анализируя фонематические процессы, следует различать в них три аспекта: фонематическое восприятие, фонематические представления, навыки фонематического анализа и синтеза.

Если первая из перечисленных функций формируется у ребёнка спонтанно, без направленного обучения, то последние две нуждаются в нём. Поэтому педагогу необходимо проводить нацеленную работу по развитию фонематического слуха и совершенствованию произносительных возможностей учеников.

Отмечая актуальность темы, нами определены цель и задачи работы, а также объект и предмет исследования.

Цель: теоретически изучить и практически обосновать содержание коррекционной работы по развитию фонематического анализа и синтеза у младших школьников с ОНР 3 уровня

Объект исследования – процесс развития фонематического анализа и синтеза и процесс его развития у младших школьников.

Предмет исследования – коррекционная работа по развитию фонематического анализа и синтеза у младших школьников.

Задачи:

- 1) Провести анализ специальной научной и методической литературы по проблеме исследования.
- 2) Выявить особенности звукового анализа и синтеза у младших школьников с общим недоразвитием речи третьего уровня.
- 3) Составить и реализовать в логопедической работе комплекс логопедических игр по коррекции фонематического анализа и синтеза у младших школьников с общим недоразвитием речи третьего уровня.

Исследование проводилось на базе школа-интернат №11 города Челябинска, в котором принимали участие ученики 1 класса в количестве 5 человек.

Методы исследования: теоретические – анализ психологической и педагогической литературы, обобщение информации; эмпирические – методы логопедической диагностики, педагогический эксперимент.

Работа состоит из введения, двух глав и выводов по ним, заключения, список литературы.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОНР 3 УРОВНЯ

1.1 Закономерности формирования фонематического анализа и синтеза в онтогенезе

Теория и практика логопедической работы показывает, что важнейшим условием полноценного развития речи являются своевременно сформированные фонематические процессы, благодаря которым ребёнок способен дифференцировать речевые и неречевые звуки, различать слова, разные по значению, но схожие по звучанию, анализировать звуковой состав слова, а также понимать смысл обращённой к нему речи.

Исследованием фонематических процессов занимались такие отечественные ученые, как Л.С. Выготский, А. Н. Гвоздев, А. Н. Корнев, Р. Е. Левина, Н. Х. Швачкин, Д. Б. Эльконин, и другие.

Фонематическая система включает в себя фонематический слух, фонематическое восприятие, фонематический анализ, фонематический синтез и фонематические представления. Понятие «фонема» впервые было введено известным советским учёным Л. С. Выготским. По его мнению, фонема является звуком, имеющим определённое значение. Ученый обратил особое внимание на восприятие фонем, упомянув о том, что оно происходит только на фоне звучащей человеческой речи. Так же Л. С. Выготским был введён термин «фонематический слух», который включает в себя способность слышать наличие звука в слове, различать слова, состоящие из одних и тех же фонем, а также слова близко звучащие, но разные по значению [13].

Понятия «фонематический слух» и «фонематическое восприятие» часто считают тождественными. Однако Г. В. Чиркина отмечает, что их необходимо отличать друг от друга. Поэтому следует уточнить их значение [50]. В понятийно-терминологическом словаре логопеда «фонематический слух» определяется способностью человека к анализу и синтезу речевых

звуков, то есть слуха, обеспечивающего восприятие фонем родного языка [40]. Исследователи речевого развития понимают сформированность фонематического слуха по - разному, однако сходятся в том, что уже в два года «первичный» фонематический слух становится основой речевого развития дошкольников. А. Р. Лурия определяет фонематический слух как способность к обобщению разных звучаний в определённые группы. При этом существенные признаки звуков используются, а случайные игнорируются [33].

Т. В. Туманова и Т. Б. Филичева понимают данный термин как способность практическим обобщениям понятий как о звуковом, так и морфологическом составе слова [49]. М. Е. Хватцев говорит о том, что благодаря фонематическому слуху человек способен воспринимать звуки речи как смысловые единицы. И только при наличии данного компонента возможно восприятие не только звуков речи, но и смысла отдельных слов [53]. Также Г. В. Чиркина отмечает, что фонематический слух является частью физиологического слуха человека. Его роль заключается в сопоставлении услышанных звуков с их эталонами, хранящимися в памяти человека. Развитый фонематический слух позволяет слышать фонемы родного языка [50]. В. И. Бельтюков, Н. Х. Швачкин, Г. М. Лямина доказали, что необходимо развивать наиболее высокие формы фонематического слуха, при которых бы детям удавалось разделять слова на звуки, определять порядок звуков в слове, то есть анализировать звуковую структуру слова [3].

Д. Б. Эльконин называет такие специфические действия по анализу звукового состава слова фонематическим восприятием. Также он предположил, что фонематическое восприятие включает в себя умение определять наличие или отсутствие звука в слове, местоположение звука в слове, последовательность звуков, а также их количество. Однако, по мнению Г. В. Чиркиной, фонематическое восприятие – есть способность различать фонемы родного языка, а также определять звуковой состав слова [36]. По мнению А. М. Бородич, фонематическое восприятие представляется

аналитической деятельностью ребёнка, в которой речь делится на составляющие элементы и последовательно анализируется. Иначе говоря, под данным процессом понимается выделение предложения на фоне речи, слова на фоне предложения, звука на фоне слова [7]. М. Г. Генинг и Н. А. Герман определяют фонематическое восприятие как способность воспринимать звуки речи на слух, а также дифференцировать их. Исследователи рассматривают данный процесс как способность, а не умение, тем самым приравнивая исследуемое понятие к фонематическому слуху [16]. Согласно данным Л. Е. Журовой и Д. Б. Эльконина, фонематическое восприятие у детей формируется только в процессе специального обучения и является результатом развития наиболее высоких форм фонематического слуха. Под данным термином понимается специальное действие по выделению звуков языка и установлению звуковой структуры слова [20]. Восприятие речевых звуков реализуется в процессе взаимодействия слуховых и кинестетических раздражений, поступающих в кору головного мозга. С течением времени такие раздражения дифференцируются, далее становится возможным выделение определённых фонем. Благодаря аналитико-синтетической деятельности происходит обобщение признаков фонем, а также различение их со схожими. В. И. Бельтюков и Л. В. Бондаренко определяют сущность механизма «фонематического восприятия». Она связана с интегративной природой фонем, которые включают акустические и артикуляционные признаки. Они взаимосвязаны друг с другом, ассоциируются одновременно и составляют единое целое. Но если хоть один из этих компонентов деформируется, способность дифференцировать определённые фонемы утратится [2]. Напротив, по мнению А. Н. Корнева, количество дифференциальных признаков фонем весьма избыточно, что позволяет различать их, опираясь не на все признаки. Нарушение фонематического восприятия приводит к утрате способности различать определённые звуки, что влечёт за собой трудности в образовании условных связей между образами звуков и их значениями [23]. На основе

понятийного анализа, мы можем сделать вывод о том, что фонематический слух способствует узнаванию и различению фонем родного языка, а фонематическое восприятие позволяет дифференцировать фонемы и определять звуковой состав слов. Далее мы рассмотрим такие понятия, как «фонематический анализ», «фонематический синтез», «фонематические представления».

По мнению Т. В. Волосовец, фонематический анализ – это операция мысленного деления различных звукокомплексов на фонемы: слов, слогов, а также сочетаний звуков [28]. Л. Г. Парамонова считает, что фонематический анализ – это умение разделять услышанное слово на составляющие его звука, а также ясно представлять его звуковую структуру. Фонематический синтез представляет собой умение соединять отдельные звуки в целое слово, а в последующем узнавать это слово [39]. Фонематический синтез – мысленный процесс соединения отдельных частей в единое целое. Фонематический анализ и синтез являются противоположными, но неотделимыми друг от друга понятиями, находящимися в тесной взаимосвязи.

Г. В. Чиркина и Т. Б. Филичева подчёркивают неопределимую роль фонематического анализа и синтеза. По их мнению, опираться на осознанный анализ и синтез звукового состава слова целесообразно с самого начала обучения. Умение выделять звуки из состава слова играет весомую роль при устранении недостатков фонематического развития [50]. Фонематические представления – способность осуществлять фонематический анализ и синтез слов в умственном плане, на основе представлений [25].

Р. И. Лалаева определила, что фонематическое представление – это образы звуковых оболочек слов, которые сохранились в сознании и образовались на основе раннего восприятия данных слов [24].

Исследованием восприятия и развития речи занимались такие ученые, Л. С. Выготский, А. Н. Гвоздев, Р. Е. Левина, Б. Г. Ананьев, Н. Х. Швачкин, М. Е. Хватцев, и многие другие. В. К. Орфинская выделила следующие функции фонематической системы: Смыслоразличительная, то есть при

изменении одной фонемы происходит изменение смысла. Слухопроизносительная дифференциация фонем (все фонемы отличаются друг от друга по акустике и артикуляции). Фонематический анализ, т.е. расчленение слова на составляющие его фонемы.

Фонематическое восприятие проходит определенные стадии развития в онтогенезе [28]. Е. Н. Винарская, к примеру, выделяет два уровня восприятия речи: Первый уровень – фонетический. Здесь возникает различие звуков речи на слух и преобразование их в артикуляторные образы. Второй уровень – фонологический. Происходит распознавание в речи фонем родного языка, определение количества и последовательности звуков в слове [11]. Н. Х. Швачкин выделяет два периода в развитии речи. Для первого периода характерна дофонемная речь, а для второго - фонемная. Учёный также выявил, что последовательность различения звуков начинается от контрастных к более близким по звучанию. Различение оппозиционных звуков происходит постепенно. Сначала ребёнок различает гласные и согласные, далее он дифференцирует гласные между собой, затем согласные.

Р.Е. Левина выделила пять стадий развития фонематического восприятия. На первой стадии отмечается полное отсутствие различения звуков. Отсутствует понимание речи. Стадия является дофонематической. На второй стадии акустически близкие звуки не различаются, однако дифференциация акустически далёких фонем представляется возможной. Ребёнок слышит иначе, чем взрослый. Неправильное восприятие обосновывается искажённым произношением. На третьей стадии ребенок слышит звуки со смыслоразличительными признаками. Но с предметом может соотноситься как правильное, так и искажённое слово. Также Р. Е.

Левина на этом этапе отмечает два типа языкового фона: прежнего, (косноязычного) и нового, который только формируется. На четвертой стадии при восприятии речи у ребенка формируются новые образы. Экспрессивная речь практически в норме, однако дифференциация фонем остаётся нестойкой. На пятой стадии завершается процесс фонематического

развития, когда и фонетическая сторона речи, и фонематическая сформированы. На данной стадии ребёнок различает правильное и неправильное произношение [26].

Согласно данным А. Н. Корнева, ребёнок проходит те же стадии развития фонематической системы, что описала Р. Е. Левина, однако он выделяет ещё одну, шестую стадию, которая характеризуется осознанием звуковой стороны слова и входящих в его состав сегментов. Достижение данной стадии является необходимой предпосылкой для развития фонематического анализа [23].

В. К. Орфинская выделяет простые и сложные формы фонематического анализа. К простой форме относится выделение звука на фоне слова. При нормальном речевом развитии эта форма появляется у детей к четырём годам. К пяти годам ребёнок должен выделять ударный гласный в начале слова. Более сложной формой является выделение первого и последнего звука из слова и определение его места, то есть начало, середина или конец слова. Самой сложной формой фонематического анализа является определение количества, последовательности звуков в слове, их места по отношению к другим звукам. Эта форма звукового анализа появляется у детей в процессе специального обучения и должна быть сформирована к шести годам. Фонематические представления формируются в несколько периодов. В связи с неправильным звукопроизношением на первых этапах они складываются соответственно. Однако в дальнейшем ребенок овладевает способностью не всегда считаться с дефектной артикуляцией, тем самым избавляя речеслуховой анализатор от тормозящего эффекта речедвигательного [28]. Фонематические функции в процессе онтогенеза проходят определенные стадии своего развития. Слуховое внимание активно формируется ещё в первые недели жизни ребенка. Он реагирует на звуки. Обращать внимание на звуковую оболочку слова, то есть на входящие в его состав фонемы, ребёнок начинает к концу первого года жизни. К концу второго года жизни ребенок воспринимает на слух все звуки родного языка.

На третьем, четвёртом и пятом году жизни фонематическое восприятие совершенствуется. Ребёнок овладевает всеми фонематическими процессами в полной мере.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что понятие «фонематическое восприятие» и понятие «фонематический слух» не являются тождественными; развитие и становление фонематических процессов происходит постепенно. В овладении речью главная роль принадлежит фонематическому слуху. Овладение звуковой стороной речи базируется на акустическом различении фонем и установления фонематических отношений, формирующихся в процессе овладения ребёнком речью. Уровень развития фонематического слуха ребёнка влияет на способность овладения им звукового анализа. Фонематический анализ и синтез представляет собой более сложную функцию фонематической системы. В онтогенезе развитие фонематического анализа и синтеза происходит постепенно.

1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика младших школьников с ОНР 3 уровня

Общее недоразвитие речи – различные сложные речевые расстройства, при которых нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к звуковой и смысловой стороне [6,65с].

Из истории логопедии, впервые теоретическое обоснование такому отклонению как общее недоразвитие речи было дано в пятидесятые, шестидесятые годы двадцатого века Р. Е. Левиной, Г. А. Каше, Л. Ф. Спириной, Т. Б. Филичевой, Г. М. Чевелёвой, Н. А. Чиркиной и многими другими исследователями.

Под общим недоразвитием речи понимается такая форма речевого отклонения, при которой нарушено формирование всех компонентов речи.

Общее недоразвитие речи может наблюдаться при различных клинико-неврологических диагнозах [23,44].

В связи с этим в психолого-педагогической классификации речевых нарушений, предложенной Р. Е. Левиной, выделяется 3 уровня, каждый из них характеризуется определенным соотношением первичного и вторичного дефектов, определяющих степень сформированности различных компонентов языка. Выделяют три уровня речевого развития, отражающие типичное состояние компонентов языка у детей дошкольного и школьного возраста с общим недоразвитием речи.

Первый уровень речевого развития. Речевые средства общения крайне ограничены. Активный словарь детей состоит из небольшого количества нечетко произносимых обиходных слов, звукоподражаний и звуковых комплексов. Широко используются указательные жесты, мимика.

Дети пользуются одним и тем же комплексом для обозначения предметов, действий, качеств, интонацией и жестами, обозначая разницу значений. Лепетные образования в зависимости от ситуации можно расценить как однословные предложения.

Дифференцированное обозначение предметов и действий почти отсутствует. Названия действий заменяются названиями предметов (открывать – «дверь» (дверь), и наоборот – названия предметов заменяются названиями действий (кровать – «пат»). Характерна многозначность употребляемых слов. Небольшой запас слов отражает непосредственно воспринимаемые предметы и явления.

Дети не используют морфологические элементы для передачи грамматических отношений. В их речи преобладают корневые слова, лишённые флексий. «Фраза» состоит из лепетных элементов, которые последовательно воспроизводят обозначаемую ими ситуацию с привлечением поясняющих жестов. Каждое используемое в такой «фразе» имеет многообразную соотнесенность и вне конкретной ситуации понято быть не может.

Пассивный словарь детей шире активного. Однако исследованием Г. И. Жаренковой (1967) показана ограниченность импрессивной стороны речи детей, находящихся на низком уровне речевого развития.

Отсутствует или имеется лишь в зачаточном состоянии понимание значений грамматических изменений слова. Если исключить ситуационно ориентирующие признаки, дети оказываются не в состоянии различить формы единственного и множественного числа существительных, прошедшего времени глагола, формы мужского и женского рода, не понимают значения предлогов. При восприятии обращенной речи доминирующим оказывается лексическое значение.

Звуковая сторона речи характеризуется фонетической неопределенностью. Отмечается нестойкое фонетическое оформление. Произношение звуков носит диффузный характер, обусловленный неустойчивой артикуляцией и низкими возможностями их слухового распознавания. Число дефектных звуков может быть значительно большим, чем правильно произносимых. В произношении имеются противопоставления лишь гласных – согласных, ротовых – носовых, некоторых взрывных – фрикативных. Фонематическое развитие находится в зачаточном состоянии.

Задача выделения отдельных звуков для ребенка с лепетной речью в мотивационном и познавательном отношении непонятна и невыполнима.

Отличительной чертой речевого развития этого уровня является ограниченная способность восприятия и воспроизведения слоговой структуры слова.

Второй уровень речевого развития. Переход к нему характеризуется возросшей речевой активностью ребенка. Общение осуществляется посредством использования постоянного, хотя все еще искаженного и ограниченного запаса общеупотребительных слов.

Дифференцированно обозначаются названия предметов, действий, отдельных признаков. На этом уровне возможно пользование

местоимениями, а иногда союзами, простыми предлогами в элементарных значениях. Дети могут ответить на вопросы по картине, связанные с семьей, знакомыми событиями окружающей жизни.

Речевая недостаточность отчетливо проявляется во всех компонентах. Дети пользуются только простыми предложениями, состоящими из 2-3, редко 4 слов. Словарный запас значительно отстает от возрастной нормы: выявляется незнание многих слов, обозначающих части тела, животных и их детенышей, одежды, мебели, профессий.

Отмечаются ограниченные возможности использования предметного словаря, словаря действий, признаков. Дети не знают названий цвета предмета, его формы, размера, заменяют слова близкими по смыслу.

Отмечаются грубые ошибки в употреблении грамматических конструкций: смешение падежных форм («едет машину» вместо на машине); нередко употребление существительных в именительном падеже, а глаголов в инфинитиве или форме 3-го лица единственного и множественного числа настоящего времени; в употреблении числа и рода глаголов, при изменении существительных по числам («два каси» – два карандаша, «де тун» – два стула); отсутствие согласования прилагательных с существительными, числительных с существительными.

Много трудностей испытывают дети при пользовании предложными конструкциями: часто предлоги опускаются вообще, а существительное при этом употребляется в исходной форме («книга идет то» – книга лежит на столе); возможна и замена предлога («гриб лятет на далевим» – гриб растет под деревом). Союзы и частицы употребляются редко.

Понимание обращенной речи на втором уровне значительно развивается за счет различения некоторых грамматических форм (в отличие от первого уровня), дети могут ориентироваться на морфологические элементы, которые приобретают для них смысловозначительное значение.

Это относится к различению и пониманию форм единственного и множественного числа существительных и глаголов (особенно с ударными

окончаниями), форм мужского и женского рода глаголов прошедшего времени. Затруднения остаются при понимании форм числа и рода прилагательных.

Значения предлогов различаются только в хорошо знакомой ситуации. Усвоение грамматических закономерностей в большей степени относится к тем словам, которые рано вошли в активную речь детей.

Фонетическая сторона речи характеризуется наличием многочисленных искажений звуков, замен и смешений. Нарушено произношение мягких и твердых звуков, шипящих, свистящих, аффрикат, звонких и глухих («пат книга» – пять книг; «папутка» – бабушка; «дупа» – рука). Проявляется диссоциация между способностью правильно произносить звуки в изолированном положении и их употреблением в спонтанной речи.

Типичными остаются и затруднения в усвоении звуко-слоговой структуры. Нередко при правильном воспроизведении контура слов нарушается звуконаполняемость: перестановка слогов, звуков, замена и уподобление слогов («морашки» – ромашки, «кукика» – клубника).

Многосложные слова редуцируются. У детей выявляется недостаточность фонематического восприятия, их неподготовленность к овладению звуковым анализом и синтезом.

Третий уровень речевого развития характеризуется наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития.

Характерным является недифференцированное произнесение звуков (в основном это свистящие, шипящие, аффрикаты и соноры), когда один звук заменяет одновременно два или несколько звуков данной или близкой фонетической группы.

Например, мягкий звук [с'], сам еще недостаточно четко произносимый, заменяет звук [с] («сяпоги»), [ш] («сюба» вместо шуба), [ц] («сяпля» вместо цапля), [ч] («сяйник» вместо чайник), [щ] («сетка» вместо

щетка); замены групп звуков более простыми по артикуляции. Отмечаются нестойкие замены, когда звук в разных словах произносится по-разному; смешения звуков, когда изолированно ребенок произносит определенные звуки верно, а в словах предложениях их взаимозаменяет.

Правильно повторяя вслед за логопедом трех - четырехсложные слова, дети нередко искажают их в речи, сокращая количество слогов (Дети слепили снеговика – «Дети синили новика»).

Множество ошибок наблюдается при передаче звуко-наполняемости слов: перестановки и замены звуков и слогов, сокращения при стечении согласных в слове.

На фоне относительно развернутой речи наблюдается неточное употребление многих лексических значений. В активном словаре преобладают существительные и глаголы. Недостаточно слов, обозначающих качества, признаки, состояния предметов и действий. Неумение пользоваться способами словообразования создает трудности в использовании вариантов слов, детям не всегда удается подбор однокоренных слов, образование новых слов с помощью суффиксов и приставок. Нередко они заменяют название части предмета названием целого предмета, нужное слово другим, сходным по значению.

В свободных высказываниях преобладают простые распространенные предложения, почти не употребляются сложные конструкции.

Отмечается аграмматизм: ошибки в согласовании числительных с существительными, прилагательных с существительными в роде, числе, падеже. Большое количество ошибок наблюдается в использовании как простых, так и сложных предлогов.

Понимание обращенной речи значительно развивается и приближается к норме. Отмечается недостаточное понимание изменений значения слов, выражаемых приставками, суффиксами; наблюдаются трудности в различении морфологических элементов, выражающих значение числа и

рода, понимание логико-грамматических структур, выражающих причинно-следственные, временные и пространственные отношения.

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

Таким образом общее недоразвитие речи затрагивает все компоненты речи. Характерным для ОНР 3 является недифференцированное произнесение звуков свистящих, шипящих, аффрикатов и сонорных звуков. Не своевременное устранение, может привести к трудностям овладения школьной программы.

1.3 Особенности формирования фонематического анализа и синтеза у младших школьников с общим недоразвитием речи 3 уровня

Своеобразие развития словарного состава и грамматического строя языка при общем недоразвитии речи показано в исследованиях М. В. Богданова-Березовского, В. К. Орфинской, Б. М. Гриншпуна, Т. Б. Филичёвой и других.

Большой интерес представляют работы Р. Е. Левиной, в которых используется системный подход к анализу речевых нарушений у детей.

Общее недоразвитие речи имеет разную степень выраженности: от полного отсутствия речевых средств общения до развёрнутой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития.

У детей с общим недоразвитием речи (ОНР) полноценное взаимодействие с окружающим миром нарушено: речь формируется с задержкой, наблюдаются недостатки звукопроизношения, отклонения в состоянии лексической и грамматической языковых подсистем. В основе этих расстройств лежит нарушение различения смыслоразличительных

признаков звуков – фонем, что затрудняет формирование фонематического анализа, синтеза, а также фонематических и морфологических обобщений. Это приводит к ограниченности словаря, недостаточному пониманию смысловых значений, грамматических категорий.

Нарушение фонематического восприятия как вторичного в структуре речевого дефекта приводит к тому, что словарь не пополняется словами с трудноразличимыми звуками; многие предлоги и морфологические элементы слов употребляются неверно. В результате ребёнок постепенно начинает отставать от нормально развивающихся сверстников в объёме лексического запаса и умении грамматически правильно оформлять собственные высказывания.

При первичном нарушении фонематического восприятия возможности к овладению звуковым анализом ниже, чем при вторичном. От состояния фонематического анализа зависит степень трудности при овладении чтением и письмом, что отмечается в работах О. Л. Жильцовой, Г. А. Каше, В. А. Ковшикова, Р. И. Лалаевой, Р. Е. Левиной, Н. А. Никашиной, В. К. Орфинской, Л. Ф. Спириной, М. Е. Хватцева, Г. В. Чиркиной, А. В. Ястребовой.

Фонематическое восприятие формируется у детей с нарушениями речи поэтапно. Р. Е. Левина, Г. А. Каше, Т. Б. Филичёва, Г. В. Чиркина выделяют 5 этапов становления фонематического восприятия:

1 этап характеризуется полным отсутствием дифференциации звуков в речи окружающих и аморфным, неотчётливым произнесением ряда звуков;

2 этапе дети начинают различать наиболее далёкие акустические фонемы - близкие же остаются недифференцированными: дети ещё не отличают в чужой речи правильное произношение наиболее трудных для них звуков от неправильного;

3 этапе дети уже в состоянии оценить произношение всех звуков в чужой речи, хотя ещё не все звуки умеют произносить правильно;

4 этапе отмечается нестойкое употребление звуков, их смешение в речи, но дети осознают неправильность слов в чужой речи;

5 этапе ребёнок не только правильно указывает на недостатки речи окружающих, но и сам хорошо произносит все звуки, умеет контролировать свою речь. Процесс фонематического развития можно считать завершённым.

Т. А. Фотековой проведена исследование по всем показателям речевой системы школьников с ОНР, которые на протяжении всего школьного обучения показали выраженное и стойкое отставание от нормы практически по всем характеристикам. Низкий уровень сформированности вербальных функций у первоклассников с общим недоразвитием речи третьего уровня проявляется в характеристиках слухоречевой памяти, моторной сферы звукопроизношения. Выявила, что занижены показатели способности к становлению навыков письма и чтения [46]. Основываясь на моделях порождения речи (А. Р. Лурия, Т. А. Ахутиной), Т. Д. Фотекова констатирует у школьников с общим недоразвитием речи несформированность этапов создания внутриречевого замысла высказывания, грамматического структурирования и построения послоговой кинетической программы синтагмы (которая проявляется в выраженности и стойкости недостатков слоговой структуры слова). Школьники с трудом осуществляют операции выбора языковых элементов (лексем по значению и звучанию, фонем и артикулем по кинестетическим признакам), что проявляется в вербальных заменах, трудностях фонематического анализа и нарушениях звукопроизношения. Дефектность выбора артикулем по фонетическим и кинестетическим признакам в сочетании с недостатками построения послоговой кинетической программы у школьников с общим недоразвитием речи приводят к грубой несформированности этапа внешнего речевого высказывания [3,44,46]. У детей выявляется недостаточность фонематического восприятия, их неподготовленность к овладению звуковым анализом и синтезом.

Третий уровень речевого развития характеризуется наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. Характерным является недифференцированное произнесение звуков (в основном это свистящие, шипящие, аффрикаты и соноры), когда один звук заменяет одновременно два или несколько звуков данной или близкой фонетической группы. Например, мягкий звук [с'], сам еще недостаточно четко произносимый, заменяет звук [с] («сяпоги»), [ш] («сюба» вместо шуба), [ц] («сяпля» вместо цапля), [ч] («сяйник» вместо чайник), [щ] («сетка» вместо щетка); замены групп звуков более простыми по артикуляции. Отмечаются нестойкие замены, когда звук в разных словах произносится по – разному; смешения звуков, когда изолированно ребенок произносит определенные звуки, верно, а в словах и предложениях их взаимозаменяет. Правильно повторяя вслед за логопедом трех-четырёхсложные слова, дети нередко искажают их в речи, сокращая количество слогов (Дети слепили снеговика – «Дети синили новика»). Множество ошибок наблюдается при передаче звуконаполняемости слов: перестановки и замены звуков и слогов, сокращения при стечении согласных в слове. На фоне относительно развернутой речи наблюдается неточное употребление многих лексических значений. В активном словаре преобладают существительные и глаголы. Недостаточно слов, обозначающих качества, признаки, состояния предметов и действий. Неумение пользоваться способами словообразования создает трудности в использовании вариантов слов, детям не всегда удается подбор однокоренных слов, образование новых слов с помощью суффиксов и приставок. Нередко они заменяют название части предмета названием целого предмета, нужное слово другим, сходным по значению. В свободных высказываниях преобладают простые распространенные предложения, почти не употребляются сложные конструкции. Отмечается аграмматизм: ошибки в согласовании числительных с существительными, прилагательных с существительными в роде, числе, падеже. Большое количество ошибок наблюдается в

использовании как простых, так и сложных предлогов. Понимание обращенной речи значительно развивается и приближается к норме. Отмечается недостаточное понимание изменений значения слов, выражаемых приставками, суффиксами; наблюдаются трудности в различении морфологических элементов, выражающих значение числа и рода, понимание логико-грамматических структур, выражающих причинно-следственные, временные и пространственные отношения. Описанные пробелы в развитии фонетики, лексики и грамматического строя у детей школьного возраста проявляются более отчетливо при обучении в школе, создавая большие трудности в овладении письмом, чтением и учебным материалом [7].

Таким образом развитие фонетических процессов при ОНР 3 проходит несколько этапах, каждый этап имеет свою характеристику. Огромное значения развития лексики и грамматического строя у школьников, так как влияют на дальнейшее обучение в школе, при овладении чтением и письмом.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Особенно необходимым для ребёнка становится правильное произношение звуков и слов тогда, когда он начинает овладевать грамотой. Важным условием эффективного освоения навыков чтения и письма служит определённый (и достаточно высокий) уровень развития фонематических процессов (А. Н. Гвоздев, Л. Е. Дурова, Г. А. Каше, Р. Е. Левина, А. Р. Лурия, Е. Ф. Соболевич, Д. Б. Эльконин, Н. Х. Швачкин и др). понятие «фонематическое восприятие» и понятие «фонематический слух» не являются тождественными; развитие и становление фонематических процессов происходит постепенно. В овладении речью главная роль принадлежит фонематическому слуху. Овладение звуковой стороной речи базируется на акустическом различении фонем и установления фонематических отношений, формирующихся в процессе овладения

ребёнком речью. Уровень развития фонематического слуха ребёнка влияет на способность овладения им звукового анализа. Фонематический анализ и синтез представляет собой более сложную функцию фонематической системы. В онтогенезе развитие фонематического анализа и синтеза происходит постепенно. общее недоразвитие речи затрагивает все компоненты речи. Характерным для ОНР 3 является недифференцированное произнесение звуков свистящих, шипящих, аффрикатов и сонорных звуков. Не своевременное устранение, может привести к трудностям овладения школьной программы. развитие фонетических процессов при ОНР 3 проходит несколько этапах, каждый этап имеет свою характеристику. Огромное значения развития лексики и грамматического строя у школьников, так как влияют на дальнейшее обучение в школе, при овладении чтением и письмом.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У УЧАЩИХСЯ ПЕРВЫХ КЛАССОВ С ОНР 3 УРОВНЯ

2.1 Организация экспериментального исследования

Исследование фонематического анализа и синтеза проводилось на базе школа-интернат №11 Челябинска. В нём принимали участие 5 учащихся 1-го класса в возрасте 7-8 лет. Цель исследования: выявление особенностей сформированности, а также уровень развития фонематического анализа и синтеза у учащихся первых классов с ОНР 3 уровня. Основной нашего экспериментального исследование стала методика Р. И. Лалаевой из которой мы взяли:

Исследование фонематического анализа.

1. Выделение звука на фоне слова.

Материалом исследования являются следующие слова: марка, окно, комар, дом, шапка, чашка, рама, цапля, обруч, шар, кольцо, огурец, ласточка, карман.

Процедура и инструкция. Ребенку предлагаем определить, есть ли звук [м] ([ц] или [р] в словах.

2. Определение первого и последнего звука в словах.

Материал исследования включает слова: лук, окна, улица, рыбак, трава, сумка, трактор, шиповник, камыш, танк, пакет, букет, горнист, мотоцикл, кенгуру.

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

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

Материал исследования тот же. Процедура и инструкция. Задаем вопросы типа «Где слышится звук М в слове рама (камыш, мотоцикл и т.д.)?»

4. Определение количества звуков в словах.

Материал исследования составляют следующие слова: дом, лук, рама, лапа, окна, астра, крыша, трава, кошка, лампа, карман, Барбос, клумба, палата, капуста. Процедура и инструкция. Даем ребенку следующую инструкцию: «Сейчас я буду называть тебе слова, а ты внимательно слушай и определяй, сколько звуков в слове». Называем слово. Задаем вопрос: «Сколько же звуков в этом слове?»

5. Определение последовательности звуков.

Процедура и инструкция. Ребенку предлагаем последовательно назвать звуки слова.

6. Определение «соседей» звука в слове.

Материалом исследования служат слова: муха, лужа, крыса, дочка, лампа, крошка, крапива, скатерть, скакалка, крыжовник. Процедура и инструкция. Называем слово и даем следующую инструкцию: «Какой звук в слове муха слышится перед звуком [х], после звука [х]»

7. Определение позиционного места звука в слове (какой по счету звук в слове?).

Материал исследования – слова: рама, лампа, сумка; крыша, пароход, карман; мышка, лягушка, окошко; скатерть, скамейка, локоть. Процедура и инструкция. Ребенку даются следующие задания: определить, какой по счету звук [м] в словах рама, лампа, сумка; какой по счету звук Р в словах крыша, пароход, карман; какой по счету звук [ш] в словах мышка, окошко, лягушка; какой по счету звук К в словах скатерть, скамейка, локоть.

Исследование фонематического синтеза.

Материалом исследования служат звуки и слова: мак, сук, рука, лужа, мошка, ручка, канава, сухари, капуста, крошка. Процедура и инструкция. называем звуки слова и просим ребенка узнать слово.

3) исследование фонематические представления;

Придумывание слов из определенного количества звуков.

Процедура и инструкция. Предлагаем придумать по три слова из 3-х, затем из 4-х, далее из 5-ти звуков.

Нахождение картинок, в названии которых три, четыре, пять звуков.

Процедура и инструкция. Ребенку предлагаем внимательно рассмотреть 6-7 картинок и показать те, в названии которых три звука. Аналогичным образом дается задание отобрать картинку, в названии которых четыре, а затем пять звуков.

Критерием оценки служит количество правильно выполненных заданий. Оценка каждого выполненного задания будем проводить в баллах 1 до 5.

1-2 балла – ничего не выполнил, или более 5 ошибок;

3-4 балла – до пяти ошибок, ошибки не значительны, приходилось повторять и направлять;

5 баллов – выполнил задание без ошибок.

Сумма всех баллов означает какой уровень занимает ребенок.

25-30 баллов – высокий уровень, 19-24 балла – средний, 0-18 – баллов низкий.

2.2 Результаты исследования состояния фонематического анализа и синтеза у учащихся первых классов с ОНР 3 уровня

Исследование проводилось на базе школы-интернат №11 города Челябинска, в котором принимали участие пять детей младшего школьного возраста. Список учащихся представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Список учащихся экспериментальной группы

№	Список учащихся	Логопедическое заключение
1	Карина	ОНР3 (дизартрия)
2	Артем	ОНР 3
3	Александр	ОНР 3
4	Лида	ОНР 3
5	Азат	ОНР3

Результаты проведения вышеописанной методики исследования навыка звукового анализа у младших школьников с общим недоразвитием речи третьего уровня были обработаны и наглядно представлены в таблица 2 результаты исследования фонематического анализа

Таблица 2 – результаты обследования фонематического анализа в баллах

Задание	Карина	Артем	Александра	Лида	Азат
1.Выделение звука на фоне слова	3	3	3	4	4
2. Определение первого и последнего звука в словах	3	3	3	4	4
3. Определение места звука в слове (начало, середина, конец	3	3	3	4	4
4. Определение последовательности звуков.	2	3	4	4	4
5. Определение «соседей» звука в слове.	3	3	4	3	4
6. Определение позиционного места звука в слове	3	3	3	4	5
Всего баллов	17	18	20	23	25

Таким образом при исследовании фонематического анализа, мы можем проанализировать по представленным результатов, что низкий уровень не выявлен, средний уровень - Лида, Азат. Трудности вызвали определение последовательности звуков у Карины. Определение места звука в слове большинство ребят справились, были ошибки с определением у Карины, Артема и Александра. Согласно данным, мы их оформили графически (рисунок 1).



Рисунок 1 – уровень фонематического анализа

Исследование фонематического синтеза.

Материалом исследования служат звуки и слова: мак, сук, рука, лужа, мошка, ручка, канава, сухари, капуста, крошка. Процедура и инструкция. называем звуки слова и просим ребенка узнать слово.

Таблица 3 – результаты исследования фонематического синтеза

Список учащихся	Задание
Карина	Рука – ручка, сук – веточка, канаваяма. Трудности в произношении сонорных, замена свистящих на шипящих, аффрикатов.
Артем	Цветок, ветка – заменил на знакомые ему слова. Трудности в проговаривание звука [p]
Александр	Задание по названию слов выполнил верно, трудности вызвало произнесение звуков: замена шипящие на свистящие
Лида	Выполнила задание верно
Азат	Выполнила задание верно

Таким образом согласно предложенному заданию, можно сделать вывод трудности возникли при произношении и угадывание свистящих, шипящих и сонорных у трех детей так как они заменяли их. испытуемых детей, которые имеют логопедическое заключение ОНР 3 уровня. Фонематический синтез предложенных слов вызвал затруднение в виде

обобщения у двух испытуемых. Данные исследования представлены в диаграмме.

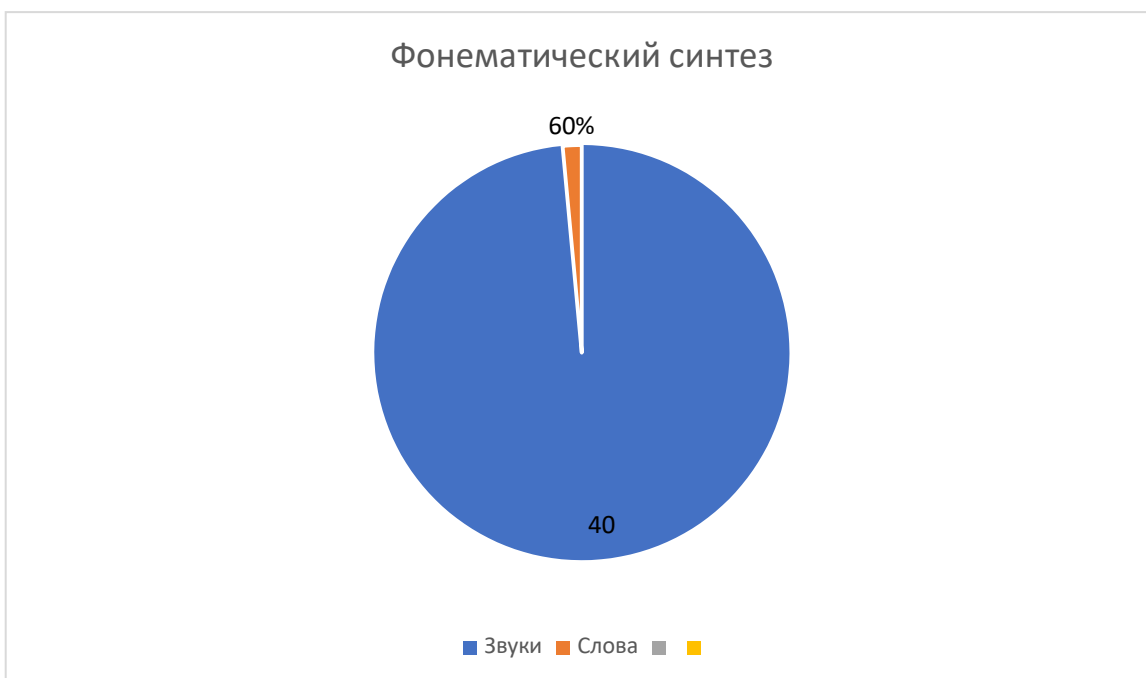


Рисунок 2 – развитие фонематического синтеза

2.3 Коррекционная работа по развитию фонематического анализа и синтеза у учащихся первых классов с ОНР 3 уровня

Логопедическая работа по формированию звукового анализа заключается в последовательном ее проведении. В связи с изучением результатов исследования, нами было разработано календарное планирование комплекса упражнений и игр по развитию фонематического анализа и синтеза по периодам в неделю по три раза. В качестве смены деятельности для учителя, которые были предложены включить в уроки русского языка. Что позволит развивать фонематический анализ и синтез у учащихся. Первый период обучения: сентябрь, октябрь, ноябрь. Данное календарно-тематическое планирование охватывает три этапа коррекционно-развивающего обучения детей, имеющих ОНР - 3 уровня, в условиях средней общеобразовательной школы [20]. Организация работы по формированию фонематического анализа и синтеза у детей строится на основе выделенных

принципов в несколько этапов. Была разработана система игровых упражнений, чтобы дети с интересом шли на логопедические занятия [2].

Первый этап коррекционной работы направлен на преодоление пробелов в фонематического анализа у учащихся и включает в себя 61 занятие (из расчёта 3 раза в неделю). При планировании коррекционной работы на данном этапе особое внимание уделено развитию фонематическому анализу.

Второй этап коррекционной работы направлен на восполнение пробелов в развитии фонематического синтеза. Этот этап включает в себя 48 занятий. Количество занятий увеличено за счёт частичного повторения материала, пройденного учащимися на первом этапе коррекционного обучения.

Третий этап коррекционной работы направлен на восполнение пробелов в формировании фонематического анализа и синтеза. Этот этап включает в себя 22 занятия. На этом этапе усугубляется работа над предложением, в частности вводятся новые виды работы: восстановление деформированных предложений; выделение предложений из сплошного текста.

Таблица 4 – календарное планирование комплекса игровых упражнений

Месяц	Раздел	Игры
Первый период обучения: сентябрь, октябрь, ноябрь	1 этап. Развитие фонематического анализа и синтеза Выделение звука на фоне слова	Покажи букву, если в слове есть соответствующий звук. Разделить страницу на две части: с одной стороны записать букву, с другой сделать прочерк. Логопед читает слова. если в слове имеется заданный звук, ребёнок ставит крестик под буквой, если нет звука – крестик под прочерком. Это задание можно проводить с помощью выкладывания фишек. Показывается картинка, если в слове есть заданный звук, выкладывается фишка. Д/и «Поле чудес». Необходимо подобрать слова на определённый звук. Д/и «Паровоз». Рассадить зверей по вагонам: 1 – в названии которых есть звук Л, во 2 – со звуком Ш, в 3 – со звуком С (каждое задание можно проводить на разные буквы) Д/у «Сочиним сказку».

		Дети сочиняют сказку с подбором слов на определённый звук. Например, со звуком А (каждое занятие можно проводить на разные буквы)
Второй период обучения: декабрь, январь, февраль, март	Развитие фонематического анализа и синтеза	<p>Письменные задания:</p> <p>Корректурная проба</p> <p>Задание:</p> <p>В матрице с рядами букв необходимо одну из заданных букв подчеркнуть, другую вычеркивать крестиком. Г – вычеркнуть, К – подчеркнуть</p> <p>п о л в г у т л м л а ш а в у л к у ф г р т л в г а к</p> <p>Задание:</p> <p>Выполнить математические действия и получить слово. $R A + C \times 2 + K A + 3 Y C - Y C = ?$ рассказ</p> <p>Игра «Слово потерялось»</p> <p>Задание:</p> <p>Детям необходимо как можно быстрее в последовательности букв найти слова. вркотанлошадьябжуккрыюлягцешубарама вр кот ан лошадь яб жук крыюлягце шуба рама</p> <p>Игра «Шифровки»</p> <p>Задание:</p> <p>Детям необходимо расшифровать предложение, используя один из шифров:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 – буквы выписываются через одну 2 – буквы выписываются через две 3 – буквы выписываются через три <p>Начинать следует с первой буквы в каждой строке. Знаки препинания просто переписываются. Получаемая последовательность букв черточками разделяется на слова и переписывается в виде предложения.</p> <p>Игра «Секретный код»</p> <p>Задание:</p> <p>Детям необходимо перевести последовательность значков в последовательность букв, опираясь на условные обозначения и узнать закодированное слово или предложение.</p> <p>Развитие слухового внимания при различении сходных по звучанию звуков</p> <p>Игра «Самый внимательный»</p> <p>Игра «Незнайка перепутал»</p> <p>Игра «Волшебные превращения»</p> <p>Игра «Звук потерялся»</p> <p>ЗАДАНИЕ</p> <p>Повторить слова, вставив тот или иной недостающий звук (или слог)</p> <p>Письменные задания:</p> <p>Вставить вместо пропусков одну из 2-х заранее заданных букв и записать слова в 2 столбика. Вставляемые буквы выделяются двумя цветными ручками.</p> <p>_ аяц, поя_, _ анки, ко _ а</p>

		<p>заяц пояс коза санки</p> <p>Придумать и записать в первый столбик слова с одним заданным звуком, во второй столбик с другим звуком. Развитие фонематического анализа (определение наличия или отсутствия заданного звука) устные задания Устные задания: Угадать какой звук повторяется в ряде картинок или названных слов: кот, тест, бегемот, март – звук Отобразить картинки с заданным звуком. Повторить из названного предложения, (цепочки слогов) только те слова (слоги), в которых есть заданный звук: Зимой Захар охотился с ружьем на зайцев: Зимой, Захар, зайцев Игра «Звук спрятался» Задание: Логопед называет слова или показывает картинки, а дети хлопают, когда слышат или видят слова с заданным звуком Игра «Запрещенная буква» Задание: Выбираются 1 или 2 буквы, которые нельзя называть. Детям задаются простые вопросы. Отвечать необходимо словами, не содержащими запрещенных букв. Запрещена буква Щ. - Как называется детеныш собаки? (маленькая собачка) - Как назвать, одним словом, морковь, лук, помидоры? (полезная еда) Игра «Логопедическое лото» Детям раздаются большие карточки с 1-й буквой. Затем показываются маленькие картинки. «Мне» должен сказать тот ребенок, у которого есть буква, входящая в название картинки. Письменные задания: Выписать из предложений или ряда слов только те слова, в которых встречается заданный звук Выписать из диктуемых или записанных на доске слов слог, в котором есть заданный звук. Составить из данных слов предложение, записать, заданный звук выделить другим цветом и подчеркнуть. Тропинка, по, быстро, Катя, бежать Катя быстро бежала по тропинке Развитие фонематического синтеза (подбор слогов слов и предложений с заданным звуком) Устные задания. Игра «Кто больше»</p>
--	--	--

	<p>Задание: Подобрать (или записать) названия овощей, цветов, животных...или просто слова на заданный звук. За каждое слово ребенку (или команде) дается фишка. Кто наберет больше – побеждает. Игра «Королевская буква»</p> <p>Задание: Выбирается любая буква, которая будет королевой. Логопед задает вопросы, все ответы детей (кроме предлогов) должны начинаться с королевской буквы. Игра «Города» Игра «Солнышко»</p> <p>Задание: В кружочке записывается буква (слог). От кружочка отходят лучики, на конце которых детям необходимо придумать и записать продолжение слова, начинающееся на букву (слог) в круге Игра «Кто длиннее»</p> <p>Задание: Составить и записать предложение, в котором каждое слово начинается на заданный звук Установление количества месторасположения и последовательности звуков в слове Устные задания: Определить, где находится заданный звук в слове (в начале, в середине или в конце), отгадав загадку, посмотрев на картинку или прослушав слово. Поднять цифру, соответствующую: - количеству звуков в слове количеству гласных, количеству согласных. Повторить только гласные (согласные) из названного слова. Определить, каким по счету является звук в названном слове, в каком по счету слоге встречается. Определить между какими звуками находится заданный звук в том или ином слове Игра «Буквы рассыпались»</p> <p>Задание: Называются буквы в любой последовательности. Учащиеся находят эти буквы в разрезной азбуке и пытаются расставить их в нужном порядке, чтобы получилось слово. О, Я, К, Б, Л, ЯБЛОКО</p> <p>Игра «Кубик» Дети по очереди кидают кубик и придумывают слова, состоящие из количества букв, соответствующего выпавшему числу. Игра «Живые слова» Детям прикрепляются к одежде буквы. Логопед называет слово. Учащиеся, у которых есть буквы, входящие в состав названного слова, выстраиваются слева-направо так,</p>
--	--

		<p>чтобы можно было прочесть слово.</p> <p>Игра «Печатная машинка» Каждому ребенку присваивается определенная буква алфавита. Логопед называет слово, а дети должны хлопнуть в том порядке, в котором следуют буквы в названном слове.</p> <p>Игра «Кубик» Дети по очереди бросают кубик и называют слова, в которых количество букв равно количеству точек на верхней грани кубика</p> <p>Письменные задания: Отгадывание кроссвордов Ребусы Придумать и записать слова в 3 столбика, чтобы заданная буква была: а) в начале, б) в середине, в) в конце Придумать слова со звуком С собака каска нос сом рисунок укус сумка воск автобус</p> <p>Дописать к данным словам по одной букве так, чтобы получилось слово с другим значением кот, мех, кол: крот, смех, укол</p> <p>Восстановить и записать слова с пропущенными гласными (из 2-х, 3-х открытых слогов) м_л_к_ молоко м_ш_н_ машина р_к_ рука</p> <p>Игра «Слово рассыпалось» Задание: Логопед сообщает детям, что карета, в которой ехали слова (обозначающие фрукты, животных и т. д.) перевернулась и буквы поменялись местами. «Рассыпанные» слова записываются на доске. Побеждают те дети, которые быстрее всех восстановят и запишут слова.</p> <p>Игра «Винегрет» Игра «Лесенка» Задание: Дописывать к слогу каждый раз на одну букву больше, чтобы получились слова.</p> <p>Игра «Буквенная эстафете» Дети делятся на 2 команды. Каждой команде выдается по листку с буквой. Игрокам необходимо дописывать по одной букве и передавать лист товарищу.</p>
--	--	---

		<p>Выигрывает та команда, которая первой напишет любое слово</p> <p>Игра «Поле чудес» Один из учащихся загадывает слово и объясняет его значение. Другие угадывают его по буквам (логопед следит за правильностью произнесения названия букв). Буквы, которые отсутствуют в слове, учащиеся записывают в тетрадь. За пропуск неверной буквы даются штрафные фишки. Отгаданные буквы ведущий вписывает в соответствующие клетки. Отгадавший слово ученик становится ведущим. Побеждает тот, кто больше отгадает слов и меньше наберет штрафных.</p> <p>Игра «Клетка» Задание: На доске чертится таблица 5 на 5 клеток. В 3 строке вписывается слово из 5 букв. Необходимо придумывать слова, добавляя по 1 букве в любую клетку. Слова могут читаться в любом направлении кроме вертикального. За каждую букву в придуманном слове дается 1 балл. Игра продолжается до тех пор, пока не будут заполнены все клетки. Выигрывает тот, кто наберет наибольшее количество баллов.</p>
<p>Третий период – апрель, май, июнь</p>	<p>Третий этап. Восполнение пробелов в формировании фонематического анализа и синтеза</p>	<p>Образования относительных прилагательных с использованием продуктивных суффиксов (ов, ин, ев, ан, ян); Образование наиболее употребительных притяжательных прилагательных («волчий», «лисий»); Образование прилагательных, имеющих ласкательное значение, с использованием суффиксов: енък – онък; усвоение наиболее доступных антонимических отношений между словами" («добрый» – «злой», «высокий» – «низкий» и т.п.); уточнение значений обобщающих слов Формирование практического навыка согласования прилагательных с существительными в роде, числе, падеже: - с основой на твердый согласный («новый», «новая», «новое», «нового» и т.п.); - с основой на мягкий согласный («зимний», «зимняя», «зимнюю» и т.п.); расширение значения предлогов: «к» употребление с дательным, «от» – с родительным падежом, «с-со» – с винительным и творительным падежом; отработка словосочетаний с названными предлогами в соответствующих падежах; Составление разных типов предложений: - простых распространенных из 5-7 слов с предварительной обработкой элементов структуры предложения (отдельных словосочетаний); - предложений с противительным союзом «а» в облегченном варианте («сначала надо нарисовать дом, а</p>

		<p>потом его раскрыть»), с противительным союзом «или»;</p> <p>-сложноподчиненных предложений с придаточными причины (потому что), с дополнительными придаточными, выражающими желательность или нежелательность действия (я. хочу, чтобы.); преобразование предложений путем изменения главного члена предложения, времени действия к моменту речи, залога («встретил брата» – «встретился с братом»; «брат умывает лицо» – «брат умывается» и т.п.);</p> <p>Изменением вида глагола («мальчик писал письмо» – «мальчик написал письмо»; «мама варила суп» – «мама сварила суп»); умение определять количество слов в предложении в собственной и чужой речи («два» – «три» – «четыре»); умение выделять предлог как отдельное служебное слово;. развитие и усложнение навыка передачи в речи последовательности событий, наблюдений за серией выполняемых детьми действий («Миша встал, подошел к шкафу, который стоит у окна. Потом он открыл дверцу и достал с верхней полки книги и карандаш. Книги он отнес воспитательнице, а карандаш взял себе»);</p> <p>«Весна», «День рождения В. И. Ленина», «Праздник 1 Мая», «Лето», «Сад - огород», «Профессии», «Мебель», «Транспорт»</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. усвоение звуков [л], [с], [ш], [с]-[з], [р] - [л], [ы] – [и] в твердом и мягком звучании в прямом слоге; 2. дифференциацию звуков по участию голоса [с] – [з], по твердости-мягкости [л] – [л], [т] – [т], по месту образования [с] – [ш]; 3. овладение навыком звукового анализа и синтеза прямого и обратного слова (ас — са), односложных слов типа «суп».
--	--	--

Таким образом приведены игры на развитие фонематических процессов и на формирование навыка звукового анализа. С этими играми упражнениями с детьми испытуемой группы проведена коррекционная работа. Детям очень нравилось посещать занятия. Каждый раз они узнавали что-то новое для себя, у них был соревновательный интерес, а это большая работоспособность. Все дети ко мне были хорошо расположены и с удовольствием шли на контакт.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Исходя из полученных результатов исследования фонематического анализа и синтеза в эксперименте, а также основываясь на логопедических принципах, была определена следующая коррекционно-развивающая работа с данной категории детей – включить в систему коррекционного логопедического воздействия направление по развитию навыка звукового анализа и синтеза у младших школьников с общим недоразвитием речи третьего уровня, включающего комплекс специальных игровых. После проведения коррекционно-развивающих упражнений по формированию навыка звукового анализа и синтеза. На основе полученных данных эксперимента мы можем наблюдать следующую картину: после выполненных заданий на фонематическое анализ и фонематический синтез можно отметить, что задания были выполнены хорошо. По среднему баллу таблицы видно, что после коррекционной работы средний балл испытуемых повысился до четырех, а это значит, что дети испытуемой группы имеют уровень выше среднего. Однако, исходя из данных, нет ни одного ребенка с высоким баллом, а это значит, что работу на формирование навыков фонематического анализа и синтеза нужно продолжать со всеми детьми до более высокого результата; после проведения исследования на навык фонематического синтеза согласно предложенному заданию, можно сделать вывод трудности возникли при произношении и угадывание свистящих, шипящих и сонорных у трех детей так как они заменяли их. испытуемых детей, которые имеют логопедическое заключение ОНР 3 уровня. Фонематический синтез предложенных слов вызвал затруднение в виде обобщения у двух испытуемых. Самое главное в этом исследовании – это реакция детей, когда что-то получилось, или получается уже без проблем, дети сразу окрыляются и становятся еще более работоспособными. Они просят еще задать им такие задачки, потому что у них получилось и их похвалили. Какое счастье смотреть на восторженные лица. Как же это хорошо, когда есть надежда, шанс на улучшение качества успеваемости, а

значит и уверенности в себе. А когда маленький, но уже по-своему взрослый человек уверен в себе – это другая жизнь, другое общение, другое восприятие мира в целом

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ научно-методической литературы показал, что дети с общим недоразвитием речи значительно отстают по всем показателям по сравнению с нормой, страдают все компоненты речевой системы. Инструкцию воспринимаю не в полном объеме, не могут сосредоточить свое внимание на выполнении заданий, на его правильном решении. Они не могут сформулировать уточняющие вопросы, чтобы понять заданный материал и соответственно правильно, без ошибочно его выполнить. Страдают все виды контроля, особенно текущий. Таким образом, дети с общим недоразвитием речи третьего уровня не готовы усваивать школьную программу в полной мере, они испытывают трудности в обучении по многим предметам, если это конечно не речевая школа. Развитие же самого фонематического анализа и синтеза находится в прямой связи с развитием всех сторон речи что, в свою очередь, обусловлено общим развитием ребенка. Во второй главе моей работы были определены основные принципы организации исследования: принцип развития, анализа речевых нарушений, системности, возрастных особенностей. Определена структура и этапность исследования, а также совершена выборка испытуемых детей. Исследование проводился в школе - интернат № 11 города Челябинска. Отобрано 5 детей с общим недоразвитием речи третьего уровня. Исследование проводилось в несколько этапов, результаты исследования качественно и количественно анализировались и наглядно изображались. Полученные данные явились основой для формирования логопедического заключения. На завершающем этапе, на основе анализа полученных данных, разработаны принципы и организация коррекционной работы. Организация работы по формированию фонематического анализа и синтеза у детей строится на основе выделенных принципов в несколько этапов. Была разработана система игровых упражнений, чтобы дети с интересом шли на логопедические занятия. Конечно им предстоит еще много трудиться и наш эксперимент стал только начальным этапом в жизни этих детей, но есть положительная динамика, а

значит этих детей можно вывести на более высокий уровень, а соответственно и по общешкольным предметам у них будет положительный результат

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бельтюков, В. И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоении устной речи [Текст] / Владимир Бельтюков – Москва: СФЕРА, 2007. – 117 с.
2. Бондаренко, А. К. Дидактические игры [Текст] / Антонина Бондаренко – Москва: Просвещение, 2011. – 123 с.
3. Бородич, А. М. Методика развития речи детей [Текст] / Алиса Бородич – Москва: Просвещение, 2004. – 342 с.
4. Брюховских, Л. А. Некоторые подходы к разработке алгоритма комплексной диагностики как основы психолого-медико-педагогического сопровождения школьников с речевой патологии на этапе становления инклюзивного образования [Текст] / Людмила Брюховских – Москва: Школьный логопед, 2014.- №-4. – 215 с.
5. Власенко, И. Т. Методы обследования речи у детей [Текст] / И. Т. Власенко, Г. В. Чиркина – Москва: Педагогика, 2006. – 111 с.
6. Волкова, Л. С. Логопедия [Текст]: Учебник для студентов дефектологического факультета педагогических институтов / Л. С. Волкова, Р. И. Лалаева, Е. М. Мастюкова, Б. М. Гриншпун, Г. В. Чиркина, Е. В. Лаврова, Г. А. Волкова, В. И. Селиверстов, С. Н. Шаховская, М. К. Бурлакова, Л. Г. Парамонова, Т. Б. Филичева, Л. И. Белякова. – Москва: ВЛАДОС, 1998. – 65 с.
7. Волкова, Л. С. Логопедия [Текст] Учебное пособие для студентов педагогических вузов / Лариса Волкова - Москва: Просвещение, 2009. – 48 с.
8. Выготский, Л. С. Мышление и речь: психологические исследования [Текст] / Лев Выготский – Москва. – Л.: Гос. Учеб.-пед. Изд-во, 1934. – 324 с.
9. Выготский, Л. С. Собрание сочинений [Текст] 1 часть / Лев Выготский. – Москва: Педагогика, 1979. – 415 с.

10. Выготский, Л. С. Педагогическая психология: собрание сочинений [Текст] 2 часть / Лев Выготский – Москва: Педагогика, 1983. – 368 с.
11. Гаркуша, Ю. Ф. Коррекционно–логопедическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушением речи [Текст] / Юлия Гаркуша. – Москва: Сфера, 2008. – 128 с.
12. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] / Александр Гвоздев – Москва: АСТ: Астрель, 2011. – 156 с.
13. Гвоздев, А. Н. Усвоение ребенком звуковой стороны русского языка [Текст] / Александр Гвоздев. – Москва: Сфера, 2007 – 34 с.
14. Ефименкова, Л. Н. Формирование речи у дошкольников [Текст] / Людмила Ефименкова. Москва: АСТ: Астрель, 2010. – 69 с.
15. Жовницкая, О. Н. Фонетико-фонематическое восприятие у младших школьников [Текст] / Ольга Жовницкая. Москва: Начальная школа, 2001 № 11. - С. 41-46.
16. Жукова, Н. С. Если ваш ребенок отстает в развитии [Текст] / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова – Москва: ИЦ «Академия» 2003. – 67 с.
17. Жукова, Н. С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников [Текст] / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. М.: Астрель, 2010. – 98 с.
18. Зеeman, М. Расстройство речи в детском возрасте [Текст] / Перевод с чешского / М. Зеeman; под ред. В. К. Трутнева, С. С. Ляпидевского. – Москва: Высшая школа 2002. – 76 с.
19. Иванова, А. Я. Принципы психологических исследований умственной деятельности детей с патологией речи [Текст] / А. Я. Иванова, Э. С. Мандрусова – Москва: 2002. – 91 с.
20. Лалаева Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей / Раиса Лалаева-Москва,2004 с 61
21. Лалаева, Р. И. Коррекция ОНР у дошкольников [Текст] / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова – СПб.: Союз, 2009. - 167 с.

22. Лебединский, В. В. Нарушение психического развития у детей [Текст] / Владимир Лебединский – М.: Просвещение, 2005. – 119 с.
23. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии [Текст] / Роза Левина – Москва: АПН РСФСР, 1968. – 123 с.
24. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность [Текст] / Алексей Леонтьев – Москва: ВЛАДОС, 2009. – 56 с.
25. Лопухина, И. С. Логопедия [Текст] / Ирина Лопухина. – Москва: Просвещение, 2006. – 256 с.
26. Лубовский, В. И. Развитие словесной регуляции действий у детей [Текст] / Владимир Лубовский – Москва: Просвещение, 2008. – 119 с.
27. Лурия, А. Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования [Текст]: Учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. Заведений / Александр Лурия – Москва: Издательский центр «Академия», 2002. – С.3-28.
28. Мазанова, Е. В. Коррекция дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза [Текст] / Е. В. Мазанова – Москва: Владос, 2006. – 205с.
29. Мазанова, Е. В. Формы и методы логопедической работы по коррекции дисграфии [Текст] / Елена Мазанова // Развитие и коррекция – Санкт - Петербург: 2001. – 362с.
30. Максаков, А. И. Воспитание звуковой культуры речи у дошкольников [Текст]: Пособие для педагогов дошкольных учреждений / А. И. Максакова – Москва: Мозаика-Синтез, 2005 – .64 с.
31. Максаков, А. И. Учителе, играя [Текст]: Игры и упражнения со звучащим словом / Анна Максакова, Г. А. Тумакова – Москва: Просвещение, 1997. – 127с.
32. Миронова, С. А. Обучение и воспитание детей с нарушениями речи [Текст] / Светлана Миронова - Москва, 2007. – 56 с.
33. Мисаренко, Г. Г. Коррекционно-развивающие технологии в работе логопеда общеобразовательной школы [Текст] / Галина Мисаренко // Логопед – 2004. – № 1. – С. 4-10.

34. Правдина, О. В. Логопедия [Текст] / Ольга Правдина – Москва: Просвещение, 1973. – 294 с.
35. Садовникова, И. Н. Дисграфия, дислексия: технология преодоления [Текст]: Пособие для логопедов, учителей, психологов, студентов педагогических специальностей / Ирина Садовникова – Москва: Парадигма, 2011. – 279с.
36. Сековец, Л. С. Коррекция нарушений речи у детей школьного возраста [Текст] / Составители: Л. И. Разумова, Н. Я. Дюнина, Г. П. Ситников – Нижний Новгород, 2009. – 34 с.
37. Селиверстов, Д. Я. Понятийно-терминологический словарь логопеда [Текст] / Д. Я. Селиверстов, Ю. Г. Гаубих, Л. Б. Перчук, О. А. Братанова; под ред. В. И. Селиверстова – Москва: Просвещение, 1999. – 456с.
38. Селиверстов, В. И. Речевые игры с детьми [Текст] / В. И. Селиверстов – Москва: Астрель, 2004. – 212 с.
39. Селиверстов, В. И. Вопросы формирования правильной речи у детей в трудах основоположников отечественной и зарубежной педагогики [Текст] Хрестоматия по логопедии / В. И. Селиверстов, Ю. Г. Гаубих – Москва: ГИЦ ВЛАДОС, 1997. – 554 с.
40. Симерницкая, Э. Г. Мозг человека и психические процессы в онтогенезе [Текст] / Эсфирь Семирницкая – Москва: Просвещение, 2005. – 117 с.
41. Смирнова, И. А. Логопедическая диагностика, коррекция и профилактика нарушений речи у дошкольников с ДЦП. Алалия, дизартрия, ОНР [Текст]: Учебно-методическое пособие для логопедов и дефектологов / Ирина Смирнова. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004. – 320 с.
42. Трубникова, Н. М. Логопедические технологии обследования речи [Текст]: Учебно-методическое пособие / Надежда Трубникова. Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2005. – 50 с.
43. Тумакова, Г. А. Ознакомление со звучащим словом [Текст] / Галина Тумакова. – Москва: Астрель, 2011. – 34 с.

44. Филичева, Т. Б. Развитие речи [Текст] / Т. Б. Филичева, А. В. Соболева – Москва: Владос, 2006. – 112 с. 74.
45. Филичева, Т. Б. Коррекционное воспитание и обучение детей с общим недоразвитием речи [Текст] / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина – Москва: Просвещение, 2011. – 67 с.
46. Фомичева, М. Ф. Воспитание у детей правильного звукопроизношения [Текст]: практикум по логопедии: учеб. пособие для учащихся педагогических училищ / Мария Фомичева. – Москва: Просвещение, 1989, – 239 с.
47. Фотекова, Т. А. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов [Текст]: пособие для логопедов и психологов / Т. А. Фотекова, Т. В. Ахутина. – М.: АРКТИ, 2002. —136 с.
48. Хватцев М.Е. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / Сост. М.М. Алексеева, В.И. Яшина – Москва: Академия, 1999 – 331 с.
49. Хватцев, М. Е. Общее учение о косноязычии [Текст] / Марина Хватцев // Хрестоматия по логопедии, т. 1, – Москва: ГИЦ ВЛАДОС, 1997г.- С.13-17.
50. Чиркина, Г. В. Основы коррекционного обучения [Текст] / Галина Чиркина // Хрестоматия по логопедии. Т.1, – Москва: ГИЦ ВЛАДОС, 1997г.- С.68-76.
51. Шаховская, С. Н. Методические поиски в зарубежной логопедии [Текст] / С. Н. Шаховская, Ю. Ф. Гаркуша // Ребёнок. Раннее выявление отклонений в развитии речи и их преодоление / Под ред. Ю.Ф. Гаркуши – Москва: НПО МОДЭК, 2001 – С.247-253.
52. Швачкин, Н. Х. Развитие фонематического восприятия речи в раннем возрасте [Текст]: Хрестоматия по теории и методике развития речи

детей дошкольного возраста / Н. Х. Швачкин, М. М. Алексеева, В. И. Яшина - Москва: Академия, 1999 – с.312.

53. Шклярова, Т. В. Памятки 1-5 классы [Текст]: справочные таблицы и алгоритмы действий / Т.В. Шклярова – Москва: Грамотей, 2005. – 45 с.

54. Эльконин, Д. Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте [Текст]: Хрестоматия по возрастной психологии: учебное пособие для студентов / Д. Б. Эльконин, Л.М. Семенюк. Под ред. Д. И. Фельдштейна. – М.: Институт практической психологии, 1996. – 304 с.

55. Ястребова, А. В. Коррекция недостатков речи у учащихся общеобразовательных школ [Текст] / Алла Ястребова – М.: АРКТИ, 1997. – 214с.

56. Ястребова, А. В. Обучаем читать и писать без ошибок: Комплекс упражнений для работы учителей-логопедов с младшими школьниками по предупреждению и коррекции недостатков чтения и письма [Текст] / А. В. Ястребова, Т. П. Бессонова – Москва: АРКТИ, 2007. – 360 с.