



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

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

**Развитие языкового анализа и синтеза у детей старшего дошкольного
возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) в процессе
подготовки к обучению грамоте**

**Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.03.03
Специальное (дефектологическое) образование
Направленность программы бакалавриата
«Логопедия»
Форма обучения очная**

Проверка на объем заимствований:

65,76 % авторского текста
Работа реклам к защите
рекомендована/не рекомендована
«27» 03 2024 г.
зав. кафедрой СПиПМ
Дружинина Л.А.

Выполнила:

студентка группы ОФ-406/101-4-1
Чигинцева Мария Дмитриевна

Научный руководитель:

к.п.н., доцент кафедры СПиПМ
Щербак Светлана Геннадьевна

Челябинск

2024

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|---|----|
| ВВЕДЕНИЕ | 3 |
| ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВЕНЬ) В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ | 5 |
| 1.1 Понятие «языковой анализ и синтез» в современной литературе | 5 |
| 1.2 Закономерности развития языкового анализа и синтеза в онтогенезе ... | 10 |
| 1.3 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) ... | 15 |
| 1.4 Особенности языкового анализа и синтеза у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) | 21 |
| Выводы по 1 главе | 26 |
| ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ЯЗЫКОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВЕНЬ) В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ ... | 28 |
| 2.1 Изучение состояния языкового анализа и синтеза у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) | 28 |
| 2.2 Состояние языкового анализа и синтеза у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) | 31 |
| 2.3 Содержание коррекционной работы по развитию языкового анализа и синтеза у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) в процессе подготовки к обучению грамоте | 42 |
| Выводы по 2 главе | 52 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ | 54 |
| СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ | 56 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ | 60 |

ВВЕДЕНИЕ

Проблема нарушений языкового анализа и синтеза у детей дошкольного возраста – одна из самых актуальных для дошкольного, а в дальнейшем и школьного обучения, поскольку степень сохранности различных форм языкового анализа и синтеза влияет не только на успеваемость, но и на письменную речь ребенка, т.е. на письмо и чтение, и определяет успешность овладения ребенком грамотой.

Основные закономерности формирования языкового анализа и синтеза при общем недоразвитии речи описаны в работах Г.А. Каше, Р.И. Лалаевой, Р.Е. Левиной, И.Н. Садовниковой, Г.В. Чиркиной, А.Н. Корнева и других.

В настоящее время количество детей, имеющих отклонения в речевом развитии, неуклонно растет. Среди них значительную часть составляют дети с общим недоразвитием речи. Эти дети составляют основную группу риска по неуспеваемости, особенно при овладении чтением и письмом.

Основная причина – несформированность различных форм языкового анализа и синтеза: деления предложений на слова, слогового и фонематического анализа и синтеза. Недоразвитие языкового анализа и синтеза проявляется на письме в искажениях структуры слова и предложения.

Следовательно, непременным условием овладения чтением и письмом является приобретение ребенком умения членить целостно звучащий речевой поток на составляющие его элементы. И если ребенок в дошкольном возрасте не овладел самыми элементарными формами звукового анализа и синтеза, то при обучении грамоте ему не удастся справиться с этой сложной задачей.

Цель исследования: теоретически изучить и практически определить необходимость включения дидактических игр и упражнений в коррекционно-образовательный процесс по развитию языкового анализа и синтеза у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).

Объект исследования: процесс развития языкового анализа и синтеза у детей дошкольного возраста.

Предмет исследования: особенности методов и приёмов коррекционной работы по развитию навыков языкового анализа и синтеза у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) в процессе подготовки к обучению грамоте.

Задачи исследования:

1) изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования;

2) изучить состояние сформированности языкового анализа и синтеза у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень);

3) составить комплекс дидактических игр и упражнений для коррекции нарушений языкового анализа и синтеза у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) в процессе подготовки к обучению грамоте.

Методы исследования: изучение и анализ психолого-педагогической и логопедической литературы, диагностические мероприятия по обследованию и выявлению проблем нарушений языкового анализа и синтеза у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень), методы качественного анализа и методы количественной обработки результатов исследования.

Базой для проведения исследования являлось МДОУ «ДС № 27» Копейского городского округа.

Структура и объем выпускной квалификационной работы: выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка использованных источников и приложения. Общий объем работы составляет 68 страниц.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВЕНЬ) В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ

1.1 Понятие «языковой анализ и синтез» в современной литературе

Для полноценного развития ребенка на ступени перехода от дошкольного к школьному образованию необходимы успешно сформированные навыки языкового анализа и синтеза, которые позволят осваивать письмо и чтение без затруднений [2].

Термин «языковой анализ и синтез» часто используется в теории и практике логопедии. Согласно логопедической классификации нарушений письменной речи, разработанной Р.И. Лалаевой, именно нарушения разных его форм представляются в качестве основного механизма дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза и сопровождаются характерными, «специфическими» ошибками письма [20]. При этом обращает на себя внимание отсутствие определения термина «языковой анализ и синтез» в словарях и справочных изданиях по специальной педагогике.

Обратимся к современным словарям (толковым, психологическим, лингвистическим, лингвопедагогическим, иностранных слов, педагогическим) для определения понятия «языковой анализ и синтез». Дословно анализ понимается как «разбор, разложение целого на составляющие его части» в противопоставлении синтезу, подразумевающему «сведение в единое целое отдельных элементов». Также, анализ определяется как «метод научного исследования путем рассмотрения отдельных сторон, свойств, составных частей чего-нибудь» в противопоставлении методу исследования какого-нибудь явления «в его единстве и взаимной связи частей», который определяется как синтез [7, 27, 36]. Синонимами слова «анализировать» являются слова «разбирать, рассматривать», при этом

отмечается, что данное слово используется в большинстве случаев в научной литературной речи, чтобы подчеркнуть логический характер анализа, исследования чего-нибудь [35].

Термин «языковой анализ и синтез», а также разные его варианты встречаются в работах авторов, которые рассматривали вопросы коррекции нарушений письменной речи и развития языковой способности: навыки языкового анализа [39], языковые анализ и синтез, представления [32], языковой анализ и синтез [26].

В.А. Ковшиков подчёркивает, что языковой анализ и синтез представляет собой «широкую область операций над языком, включающей, в том числе, и фонематический анализ». Несмотря на то, что, по мнению В.А. Ковшикова, фонематический анализ как языковую операцию можно разделить на три части: фонематический анализ, фонематический синтез, фонематические представления, автор «для удобства изложения» предлагает использовать один обобщающий термин – «фонематический анализ» [15].

Р.И. Лалаева указывает, что языковой анализ и синтез предполагает: анализ предложений на слова и синтез слов в предложении; слоговой анализ и синтез; фонематический анализ и синтез [20]. Рассмотрим каждую позицию более подробно.

Анализ структуры предложения предполагает умение определять количество, последовательность и место слов в предложении.

Анализ предложения – это определение последовательности и места слов в предложении, а также их количества, т. е. анализ его структуры и состава.

Синтез предложения представляет собой конструирование или построение предложения из слов.

Предложение – это грамматически и интонационно оформленная по законам данного языка целостная единица речи, которая является основным средством формирования, выражения и сообщения мысли о некоторой действительности и отношения к ней говорящего.

С.Н. Карповой рассматривались особенности выделения дошкольниками слов из предложения в условиях стихийного становления понятий о языковых явлениях и специального обучения. Было выявлено, что при самостоятельном формировании данный процесс протекает очень медленно, наблюдается ограниченная и неустойчивая ориентировка ребенка на слово. Дошкольники часто вместо одного слова выделяют комплекс слов, повторяют услышанное предложение, не осознавая существенных признаков слова. Если организовано специальное обучение, основанное на поэтапном формировании умственных действий, то достаточно быстро и успешно формируются представления о словесном составе предложения и умение анализировать предложения [13].

Слоговой анализ – это деление слов на отдельные слоги, определение количества слогов в слове и их последовательности. Слоговой синтез – это составление слова из слогов.

Слоговой анализ и синтез предполагает умение разделять и соединять слоги в определенной последовательности в единую структуру – слово [22].

В речевом потоке слова не делятся на слоги, так как в речи паузы между слогами не используются, отсутствуют границы между слогами, соседние звуки как внутри одного слога, так и между слогами произносятся непрерывно, «перетекают» один в другой. Н.С. Валгина определяет слогораздел как реальную или потенциальную границу между слогами, то место в слове, где при скандировании можно сделать паузу. Для составляющих частей слога характерно обладание монолитностью или слитностью. М.И. Фомина выделяет слитность как основной критерий целостности слога [4].

Слоговой анализ является значимым этапом ознакомления ребенка со звуковой стороной слова. Слог служит единицей чтения и письма. По мнению Н.И. Жинкин, основной задачей данного этапа служит формирование у детей осознания принципа слогового строения слова,

умений слышать и называть количество слогов в слове, определять их последовательность, составлять слова из заданных слогов [9].

Умения слогового анализа, как и анализ предложения, предполагают сложные умственные действия, поэтому они формируются не сразу. Трудности заключаются также в том, что во время обучения слоговому делению слов требуется познакомить детей с ударением, не существующим независимо от слогов. Слог определяется лингвистами как физический носитель ударения [1].

Ударение представляет собой выделение различными фонетическими средствами (например, усилением голоса, повышением тона в сочетании с увеличением громкости, длительности, интенсивности) одного слога в составе слова или словосочетания [31]. Слово воспринимается как звуковое единство именно благодаря ударению. Умение слышать и выделять ударный слог требуется как для подготовки к овладению письмом и чтением, так и для усвоения норм орфоэпии, повышения общей речевой культуры личности, а также для дальнейшего изучения родного языка в школе [1].

Фонематический анализ – это разложение слова на составляющие его фонемы. Функция фонематического анализа является сложной и многоплановой. Фонематический анализ включает в себя выделение звуков на фоне слова, сопоставление слов по выделенным звукам, определение количественного и последовательного звукового состава слова.

Д.Б. Эльконин включил в фонематический анализ: выяснение порядка следования фонем в слове; установление различительной функции фонем; выделение основных фонематических противопоставлений, свойственных данному языку [42].

В.К. Орфинской были выделены формы оперирования фонемами: узнавание звука на фоне слова; выделение первого и последнего звуков из слова; определение последовательности, количества звуков, места звуков по отношению к другим звукам в слове [28].

По мнению Г.А. Каше, звуковой анализ способствует решению сразу нескольких поставленных задач. Во-первых, он формирует правильное звукопроизношение, вследствие чего увеличиваются возможности ребенка быть понятым. Во-вторых, он способствует звукоразличению в потоке речи, что позволяет учиться правильной речи. Вместе с тем, именно звуковой анализ позволяет осуществлять различение звуков, сравнивать их между собой и удерживать изученный материал. Данные качества будут необходимы ребёнку в дальнейшем школьном обучении.

Л.С. Цветкова определяет звуковой анализ слова как одно из звеньев сенсомоторного уровня письма, предполагая при этом умение выделять отдельные звуки из звучащего слова и превращение их в устойчивые фонемы наряду с операциями по установлению последовательности звуков в слове [40].

Фонематический анализ может быть элементарным и сложным. Элементарный фонематический анализ появляется у детей дошкольного возраста спонтанно. Он включает выделение (узнавание) звука на фоне слова. Более сложной формой является выделение первого и последнего звука из слова, определение его места (начало, середина, конец слова). Самой трудной формой фонематического анализа является установление последовательности звуков в слове, их количества, места по отношению к другим звукам (перед каким звуком, после какого звука). Дети овладевают данной формой фонематического анализа только в процессе специального обучения [28].

Фонематический синтез представляет собой умственное действие по синтезу звуковой структуры слова, слиянию звуков в слово. Т.Г. Егоров отмечает, что процесс фонематического синтеза не только не уступает по сложности процессу фонематического анализа, но и во много раз труднее анализа [8].

Сложность процесса фонематического синтеза объясняется преимущественно тем, что в процессе фонематического синтеза ребёнок воспроизводит в представлении речь, искусственно разделённую на звуки.

Таким образом, языковой анализ и синтез включает анализ предложений на слова и синтез слов в предложении, слоговой анализ и синтез, фонематический анализ и синтез. Навыки языкового анализа и синтеза не формируются самостоятельно, а требуют системного, целенаправленного обучения.

1.2 Закономерности развития языкового анализа и синтеза в онтогенезе

Формирование языкового анализа в онтогенезе имеет свои закономерности. Принцип развития является одним из основных положений, лежащих в основе формирования речи у детей. Данный принцип предполагает, что существуют общие закономерности онтогенеза речи в условиях нормального и нарушенного развития. Следовательно, при изучении развития языкового анализа у детей с общим недоразвитием речи, следует принимать к сведению его основные закономерности.

Развитие языкового анализа в онтогенезе представлено в работах А.Н. Гвоздева, В.И. Бельтюкова, Д.Б. Эльконина, М.Е. Хватцева, Е.И. Радиной, Н.Х. Швачкина, Н.С. Жуковой.

Рассмотрим закономерности формирования фонематического анализа и синтеза в онтогенезе.

По мнению А.Н. Гвоздева, функция слухового анализатора ребёнка формируется рано, значительно раньше, чем речедвигательного. В двухнедельном возрасте ребёнок начинает проявлять реакцию на звуковые раздражители, которая проявляется в повороте головы в сторону слышимого звука. Ребёнок перестаёт плакать, успокаивается, когда слышат голос. В раннем возрасте дети могут различать человеческий голос. Первоначально дети учатся различать голоса близких людей – мамы и папы. Воспринимать голоса окружающих они могут по-разному, так как для ребенка голоса будут

являться раздражителем. Ответ на этот раздражитель будет неодинаков, в зависимости от интонации – плач или улыбка [6].

С шести месяцев дети могут произносить отдельные фонемы, слоги, подражания заданному тону, темпу, ритму, мелодике и интонации. Это умение формируется в ходе подражания речи взрослых, которые непосредственно взаимодействуют с ребёнком. По мере формирования фонематического слуха появляются первые слова. Ребенок слышит и запоминает названия предметов и действия с ними, которые произносят взрослые.

В два года дети учатся различать слова-паронимы. Формирование фонематического слуха заканчивается к этому возрасту, что подтверждает умение ребёнком различать все звуки родного языка, а также слова, отличающиеся одной фонемой [6].

Л.И. Божович говорит об интенсивно протекающем фонематическом развитии, которое опережает артикуляционные возможности ребёнка, что и служит основой совершенствования произношения [3].

По мнению Л.С. Волковой, в усвоение звуковой стороны языка входят два процесса: развития произносительной стороны речи, а также развития восприятия звуков речи. Эти два процесса взаимосвязаны. [23].

Н.Х. Швачкин установил последовательность различения звуков:

– сначала дети различают наиболее противопоставленные звуки – гласные и согласные. Причём внутри этих групп наблюдаются большие различия: согласные звуки пока не дифференцируются, а из гласных звуков выделяется звук [а], являющийся легко артикулируемым; этому звуку противопоставляются все остальные гласные звуки, которые между собой также не дифференцируются;

– после этого осуществляется дифференциация «внутри» гласных звуков: [и]-[у], [э]-[о], [и]-[о], [э]-[у]; позже остальных он начинает различать высокочастотные гласные [и]-[э], низкочастотные звуки [у]-[о]; сложнее воспринимается звук [ы];

– далее формируется дифференциация «внутри» согласных звуков: выявляется наличие или отсутствие согласного звука в слове как широко обобщенного звука, последующее различение сонорных – шумных; твердых – мягких; взрывных – фрикативных; глухих – звонких; свистящих – шипящих. Приблизительно к трём годам дети умеют различать на слух все звуки речи [41].

Н.Х. Швачкин выделяет две стадии восприятия речи – дофонемную, которая протекает от рождения ребёнка до одного года и фонемную, начинающуюся после года.

На дофонемной стадии ребёнок не различает фонем и звуко-слогового состава слова. До одного года интонация, ритм, общий звуковой рисунок слова несёт основную смысловую нагрузку. При этом до полугода жизни ребёнка интонация играет ведущую роль, а с шести месяцев семантическую направленность получает ритм.

Фонемная стадия характеризуется тем, что активно протекает фонематическое развитие, которое постоянно опережает артикуляционные возможности ребёнка. С этого этапа ребёнок начинает различать фонемы, сначала контрастные, затем сложные, последними – акустически близкие [41].

С четырёх лет ребёнок умеет выделять звук на фоне слова. В пять лет начинает выделять ударный гласный звук в начале слова. С шести лет ребенок может определить первый согласный звук в слове, последний звук в слове, согласный звук в середине слова, а также определить количество и последовательность звуков в слове. Полным фонематическим анализом ребёнок овладевает в процессе обучения грамоте.

Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова отмечают, что к концу дошкольного возраста ребёнок правильно слышит каждую фонему языка, не смешивает её с другими фонемами, овладевает их произношением [37].

Основываясь на данных, которые были получены В.К. Орфинской, можно выделить три способа оперирования фонемами. Первый способ

заключается в умении определять наличие или отсутствие заданного звука в слове. Второй способ состоит в назывании первого и последнего звука в том или ином слове. Третий способ – умение указывать последовательность звуков в слове и точно определять место определенного звука по отношению к другим звукам слова. В. К. Орфинская отмечает, что простые формы фонематического анализа и синтеза могут сформироваться спонтанно (в возрасте четырёх-пяти лет), тогда как сложные формы появляются в процессе специально организованного обучения [28].

Рассмотрим онтогенез формирования навыков слогового анализа и синтеза.

А.Н. Гвоздев рассматривает усвоение слогового состава слова и отмечает, что при овладении слоговой структурой ребенок учится воспроизводить слоги в слове в порядке их сравнительной силы. Первым из слова передается только ударный слог, после этого появляется первый предударный, а последними – слабые безударные слоги. Сравнительную силу слогов А.Н. Гвоздев называет «главной причиной, влияющей на сохранение одних слогов в слове и на пропуск других». Слова состоят из нескольких слогов и имеют ударный слог, который обладает наибольшей силой и четкостью произношения. С ударным слогом граничат безударные слоги, которые обладают меньшей силой. Для слоговой структуры русского языка характерно, что сила безударных слогов неодинакова: среди них наиболее сильным является первый предударный слог. Данные свойства слоговой структуры слова заметно сказываются на воспроизведении слов ребёнком. Дети не сразу усваивают навык воспроизведения всех слогов слова, некоторое время наблюдается пропуск слогов [6].

Ориентируясь на схему системного развития нормальной детской речи Н.С. Жуковой, составленной по материалам пособия А.Н. Гвоздева «Вопросы изучения детской речи», формирование слоговой структуры слов проходит по следующим этапам:

1 год 3 мес. - 1 год 8 мес. – ребенок часто воспроизводит один слог услышанного слова (ударный) или два одинаковых слога: «га-га», «ту-ту»;

1 год 8 мес. - 1 год 10 мес. – воспроизводятся двусложные слова; в трехсложных словах часто опускается один из слогов: «мако» (молоко);

1 год 10 мес. - 2 года 1 мес. – в трехсложных словах иногда все еще опускается слог, чаще предударный: «кусу» (укушу); может сокращаться количество слогов в четырехсложных словах;

2 года 1 мес. - 2 года 3 мес. – в многосложных словах чаще опускаются предударные слоги, иногда приставки: «ципилась» (прицепилась);

2 года 3 мес. - 3 года – слоговая структура нарушается редко, главным образом в малознакомых словах [11].

По данным А.Н. Гвоздева, Е.М. Мастюковой и других авторов, навык определения слогового состава слова формируется в процессе развития фонематического восприятия. К возрасту трёх-четырёх лет ребёнок овладевает структурными особенностями слов родного языка. В шесть-семь лет ребенок должен уметь делить слова на слоги, выделять ударный слог, определять звуко-слоговой состав слова, уметь синтезировать слово из отдельных его элементов – звуков или слогов [6].

Перейдем к рассмотрению формирования анализа и синтеза структуры предложений в онтогенезе.

Первые детские слова являются одновременно и первыми высказываниями ребенка. В два года дети с нормальным речевым развитием ещё не умеют строить сложные предложения, выражают мысли с помощью ограниченного набора слов, пользуясь невербальными средствами коммуникации – мимикой, взглядом, жестами. Ребёнок говорит только о том, что видит непосредственно в данный момент, что касается его самого и его собеседника. Первые предложения из двух слов появляются у большинства детей к полутора годам. К концу периода предложений из двух слов в речи многих детей происходит лексический взрыв, проявляющийся в быстром росте активного словаря, который даёт возможность перехода к

многословным высказываниям. К двум годам большинство детей умеют составлять предложения из трёх или четырёх слов. Изначально многословные предложения представляют собой комбинации двусложных предложений [6].

В период освоения многословных предложений осуществляется активное развитие морфологической системы – ребенок усваивает категорию падежа, овладевает склонением существительных, категориями вида, наклонения и времени глагола, а также способами глагольного словоизменения [33].

В работах А.Н. Гвоздева с учетом тесного взаимодействия морфологической и синтаксической системы языка выделяются следующие три периода формирования грамматического строя речи. Первый период – период предложений, состоящих из аморфных слов-корней (от 1 года 3 мес. до 1 года 10 мес.). Он включает в себя два этапа: однословного предложения и предложений из нескольких слов-корней. Второй период – период усвоения грамматической структуры предложения (от 1 года 10 мес. до 3 лет). Данный период включает три этапа: этап формирования первых форм слов, этап использования флективной системы языка для выражения синтаксических связей слов, этап усвоения служебных слов для выражения синтаксических отношений. Третий период (с 3 до 7 лет) – период дальнейшего усвоения морфологической системы языка [6].

Таким образом, готовность к языковому анализу и синтезу формируется в процессе развития устной речи на протяжении всего дошкольного возраста. Практические представления о звуковом составе языка формируются на основе фонематического анализа и восприятия.

1.3 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень)

Под общим недоразвитием речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом следует понимать такую форму речевой

аномалии, при которой нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и к смысловой сторонам речи [29].

При общем недоразвитии речи отмечается позднее ее начало, скудный запас слов, аграмматизм, дефекты произношения и фонемообразования [29].

Общее недоразвитие речи может выступать и как самостоятельная патология, так и являться следствием других, более сложных, дефектов, таких как алалия, дизартрия, ринолалия и др.

Самостоятельным или «чистым» дефектом речи можно считать такой, при котором оказываются несформированным в соответствии с возрастной нормой звукопроизношение и фонематическое восприятие, а также словарный запас и грамматический строй языка.

Причины общего недоразвития речи могут быть различны. К ним относятся: неправильные условия формирования речи ребенка в семье, билингвизм в семье, недостаточность речевого общения детей в условиях детских домов, неблагоприятные социальные условия, в которых находится ребенок, нарушения здоровья ребенка вследствие соматических заболеваний.

Е.М. Мастюковой были описаны этиологические факторы общего недоразвития речи. Автором была выделена достаточно большая категория детей с выраженной речевой недостаточностью в результате раннего органического поражения центральной нервной системы. Тяжелое поражение мозга обычно возникает в период раннего эмбриогенеза. Наиболее обширные изменения структуры головного мозга происходят на 3-4 месяце внутриутробной жизни, т.е. в период наибольшей дифференциации нервных клеток. Так как в этот период наиболее интенсивно развиваются лобные доли левого полушария, недоразвитие речи, прежде всего, затронет формирование речевой функции. В некоторых случаях недоразвитие речи может быть обусловлено наследственным фактором.

Клиническая характеристика детей с общим недоразвитием речи неоднородна. По данным Е.М. Мастюковой, среди них можно выделить три основных группы.

1. Неосложненный вариант общего недоразвития речи, при котором отсутствуют явно выраженные указания на поражение центральной нервной системы. Недоразвитие всех компонентов речи у этих детей сопровождается незначительными неврологическими нарушениями, такими, как недостаточная регуляция мышечного тонуса, неточность двигательных дифференцировок и пр.; наблюдается эмоционально-волевая незрелость, слабая регуляция произвольной деятельности.

2. Осложненный вариант общего недоразвития речи. Собственно речевой дефект сочетается с рядом неврологических и психопатологических синдромов, таких, как синдром повышенного внутричерепного давления, цереброастенические и неврозоподобные синдромы, синдромы двигательной расторможенности и дефицита внимания. У детей этой группы наблюдаются повышенная истощаемость всех психических процессов, выраженная моторная неловкость, нарушения отдельных видов гнозиса и праксиса.

3. Глубокое и стойкое недоразвитие речи, обусловленное органическим поражением речевых зон коры головного мозга. Как правило, эту группу составляют дети с моторной алалией [10].

Речевое недоразвитие у детей может быть выражено в разной степени: от полного отсутствия речи до развернутой речи с элементами фонетического и лексико-грамматического недоразвития.

По степени тяжести проявления речевого недоразвития выделяют четыре уровня общего недоразвития речи. Р.Е. Левина рассматривает три уровня общего недоразвития речи. Первые два уровня характеризуют глубокие степени нарушения речи, а на третьем, более высоком уровне, у детей остаются лишь отдельные пробелы в развитии звуковой стороны речи, словарного запаса и грамматического строя [29]. Т.Б. Филичевой был выделен четвертый уровень речевого развития, при котором наблюдаются нерезко выраженные остаточные проявления лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития речи [38].

Третий уровень речевого развития характеризуется тем, что обиходная речь детей оказывается более или менее развернутой, отсутствуют грубые лексико-грамматические и фонетические отклонения, отмечаются отдельные нарушения в развитии фонетики, лексики и грамматического строя речи.

В устной речи детей наблюдаются отдельные аграмматичные фразы, неправильное или неточное употребление некоторых слов, менее разнообразные, по сравнению с детьми, находящимися на первом и втором уровнях речевого развития, фонетические недостатки.

В самостоятельных высказываниях детей наблюдается неправильная связь слов в предложениях, выражающих временные, пространственные и другие отношения.

У детей наблюдается неточное знание и употребление некоторых слов, ошибки словообразования и словоизменения. Если дети не знают то или иное слово, они употребляют другое слово, обозначающее сходный предмет.

Отмечается бедный запас слов, выражающих оттенки значений. Эта бедность частично обуславливается неумением различить и выделить общность корневых значений. Наблюдается достаточно большое количество ошибок в словоизменении, вследствие чего нарушается синтаксическая связь слов в предложениях.

Изредка возникают ошибки в понимании речи, которые обусловлены недостаточным различением форм числа, рода и падежа существительных и прилагательных, временных форм глагола.

Звуковая сторона речи более сформирована; дефекты произношения звуков позволяют обнаруживать закономерные затруднения; в различении фонем, принадлежащих лишь к родственным группам. Прежняя диффузность смешений, случайный их характер исчезают. Поэтому на данном уровне становится возможным не только подготовительное, но и непосредственное обучение чтению и письму. Однако чтение и письмо детей с этим уровнем развития речи оказываются неполноценными.

На данном уровне дети пользуются полной слоговой структурой слов. В качестве остаточного явления отмечаются перестановки звуков, слогов и слов.

Итак, третий уровень общего недоразвития речи у детей характеризуется следующими недостатками.

1. Неточное знание и употребление многих обиходных слов на фоне сравнительно развернутой речи. В активном словаре детей преобладают существительные и глаголы. Мало слов, характеризующих качества, признаки, состояния предметов и действий, а также способы действий. Наблюдается большое количество ошибок при употреблении простых предлогов, в речи практически не используются сложные предлоги.

2. Наблюдается недостаточная сформированность грамматических форм языка – ошибки в падежных окончаниях, смешение временных и видовых форм глаголов, ошибки в согласовании и управлении. Способами словообразования дети почти не пользуются.

3. В активной речи используются преимущественно простые предложения. У детей возникают большие затруднения, а часто и полное неумение распространять предложения и строить сложносочиненные и сложноподчинённые предложения.

4. У большинства детей на этой стадии еще сохраняются недостатки произношения звуков и нарушения структуры слова, что создает большие трудности в овладении звуковым анализом и синтезом [29].

Для всех детей с общим недоразвитием речи характерны общая моторная неловкость, нарушения оптико-пространственного гнозиса. Недостаточно сформированы основные двигательные умения и навыки. Движения плохо координированы, снижены скорость и четкость их выполнения. Наибольшие трудности выявляются при выполнении движений по словесной инструкции, снижены двигательная память и внимание. У детей с общим недоразвитием речи отмечается недостаточная координация

движений во всех видах моторики – общей, мимической, мелкой и артикуляционной.

Общее речевое недоразвитие сказывается на формировании у детей интеллектуальной, сенсорной и волевой сфер. Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обуславливает наличие вторичных дефектов. Обладая полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями (сравнения, классификации, анализа, синтеза), дети отстают в развитии словесно-логического мышления, с трудом овладевают мыслительными операциями. Зрительное восприятие сформировано недостаточно.

Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, А.В. Ястребова отмечают у детей с общим недоразвитием речи снижение устойчивости и объема внимания, а также ограниченные возможности его распределения. При относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. Они трудно запоминают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий.

Недостаточная психическая активность выражается или в повышенной возбудимости, или в крайней медлительности, вялости, безучастности. В обоих случаях имеет место ослабление произвольной деятельности и познавательной активности, которые могут привести к отклонениям в речевом развитии [29].

Дети малоактивны, обычно не проявляют инициативы в общении. В исследованиях Ю.Ф. Гаркуши и В.В. Коржевиной отмечается, что у дошкольников с общим недоразвитием речи отмечаются нарушения общения, которые проявляются в незрелости мотивационно-потребностной сферы. Имеющиеся трудности связаны с комплексом речевых и когнитивных нарушений [5].

Таким образом, при общем недоразвитии речи наблюдается позднее появление речи, отставание в формировании всех структурных компонентов языка. У детей с общим недоразвитием речи недостаточно сформированы

интеллектуальная, сенсорная, волевая сфера. Наблюдаются нарушения зрительного восприятия, пространственных представлений, внимания, памяти, мышления, моторной сферы – общей, мелкой, мимической и артикуляционной моторики.

1.4 Особенности языкового анализа и синтеза у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень)

Основные закономерности формирования языкового анализа и синтеза при общем недоразвитии речи описаны в работах Г.А. Каше, Р.И. Лалаевой, Р.Е. Левиной, И.Н. Садовниковой, Г.В. Чиркиной, А.Н. Корнева и других.

Г.А. Каше были выделены направления работы по подготовке детей с нарушениями речи к обучению грамоте: введение понятий «слово», «предложение», обучение слоговому, звуко-слоговому анализу слова и анализу предложения.

Р.И. Лалаева отмечает, что у детей с нарушением формирования фонематических процессов наблюдаются общая смазанность речи, недостаточная ее выразительность и четкость. Их смазанная, непонятная речь не дает возможности для формирования четкого слухового восприятия и контроля. Это еще более усугубляет нарушение фонематического анализа структуры слова, так как неразличение собственного неправильного произношения и произношения окружающих затормаживает процесс фонематического восприятия речи в целом [21].

Р.Е. Левина считает, что для детей III уровня речевого развития характерно недифференцированное произнесение звуков (свистящих, шипящих, сонорных), когда один звук заменяет одновременно два или несколько звуков данной или близкой фонетической группы. То есть фонематическое недоразвитие детей данной группы проявляется в несформированности процессов дифференциации звуков [29].

Отмечаются нестойкие замены, при которых звук в разных словах произносится по-разному; смешение звуков, при котором изолировано

ребёнок правильно произносит определенные звуки, но взаимозаменяет их в словах и предложениях.

Правильно повторяя вслед за логопедом трех-четырёхсложные слова, дети нередко искажают их в речи, сокращая количество слогов. Множество ошибок наблюдается при передаче звуконаполняемости слов: перестановки и замены звуков и слогов, сокращения при стечении согласных в слове, нарушения слоговой структуры в наиболее трудных словах [23].

Недоразвитие фонематического восприятия наблюдается при выполнении элементарных действий звукового анализа – при узнавании звука, придумывании слова на заданный звук.

Наиболее сложной формой языкового анализа для детей с общим недоразвитием речи является фонематический анализ.

У детей с общим недоразвитием речи сформированность звукового анализа находится на низком уровне. Для дошкольников с общим недоразвитием речи характерны: неподготовленность к усвоению навыков звукового анализа и синтеза; несформированность процессов дифференциации звуков; разложение слова на составляющие его фонемы представляет собой сложную деятельность. Особенности фонематических представлений, заключаются в нечетком представлении о звуке как самостоятельной языковой единице. Обращает на себя внимание несформированность у детей понятий «начало», «середина», «конец» слова. У детей с нарушениями речи выявляется низкий уровень сформированности операций определения места звука в слове, а также количественного и последовательного анализа. Вследствие этого особенно распространены искажения звукобуквенной структуры слова [24].

У детей с общим недоразвитием речи отмечаются нарушения слоговой структуры слова. Данный дефект речевого развития характеризуется трудностями в произношении слов сложного слогового состава (дети нарушают порядок слогов в слове, пропускают, либо добавляют новые слоги или звуки).

Диапазон нарушений различен от незначительных трудностей произношения слов сложной слоговой структуры в условиях спонтанной речи до грубых нарушений при повторении ребенком двух и трехсложных слов без стечения согласных, даже с использованием наглядности [17].

Недостаточная сформированность слоговой структуры слова у дошкольников с общим недоразвитием речи в дальнейшем приводит к возникновению фонематической дислексии, а также дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза, являющейся самым распространенным видом дисграфии у младших школьников. Данный вид дисграфии характеризуется следующими ошибками на письме: пропуски гласных, пропуски согласных при их стечении, добавление гласных, перестановки букв, пропуски, добавления, перестановки слогов [20].

Р.И. Лалаева считает, что недоразвитие языкового анализа и синтеза проявляется в искажениях структуры слова и предложения. Наиболее характерны следующие ошибки: пропуски согласных при их стечении (школа – «кола»), пропуски гласных (дома – «дма»), перестановки букв (окно – «коно»), добавление букв (таскали – «тасакали»), пропуски, добавления, перестановки слогов (стакан – «ката») [19].

Если своевременно не сформировать умения языкового анализа на уровне предложения, то при поступлении в школу у детей с общим недоразвитием речи нарушения деления предложений на слова будут проявляться в слитном написании слов, особенно предлогов, с другими словами; (идет дождь – «идедошь»; в доме – «вдоме»); в отдельном написании слов (белая береза растет у окна – «белабе заратет ока»); в отдельном написании приставки и корня слова (наступила – «на ступила») [19].

В.П. Глухов отмечает в исследованиях, что у большинства детей с нарушениями речи наблюдается несформированность операций лексико-синтаксического анализа и синтеза, которая приводит к низкому уровню

использования фразовой речи, проявляющегося в бедности синтаксических конструкций.

И.Н. Садовникова также указывает, что несформированность действия звукового анализа проявляется в виде следующих типов специфических ошибок: пропуск, перестановка, вставка букв, либо слогов.

Пропуск возникает в том случае, если ребёнок не вычленяет в составе слова всех его звуковых компонентов, например «снки» – санки, «кичат» – кричат. Пропуск нескольких букв в слове возникает вследствие более грубого нарушения звукового анализа, приводящего к искажению и упрощению структуры слова: здоровье – «дорве», брат – «бт».

Пропуску буквы и слога в некоторой степени способствуют следующие позиционные условия: а) встреча двух одноименных букв на стыке слов: «ста(л)лакаты, прилетае(т) только зимой, живу(т) дружно; б) соседство слогов, включающих одинаковые буквы, чаще гласных, реже согласных: наста(ла), кузнечи(ки), ка(ра)ндаши, си(ди)т, ходи(ли), хруст(ит) и т.д.

Перестановки букв и слогов возникают вследствие трудностей анализа последовательности звуков в слове. При этом слоговая структура слов может сохраняться без искажений, например: чулан – «чунал», плюшевого – «плюшегово», ковром – «корвом», на лугах – «нагалух» и т.д. Наиболее часто встречаются перестановки, искажающие слоговую структуру слов. Например, односложные слова, состоящие из обратного слова, заменяются прямым словом: он – «но», от школы – «то школы», из берегов – «зи берегов»; в двухсложных словах, состоящих из прямых слогов, один из слогов заменяется обратным: зима – «зиам», дети – «дейт». Чаще всего возникают перестановки в словах со стечением согласных, например: двор – «довр», стер – «серт», брат – «барт» и т.д. [34].

Применяя принцип поуровневого анализа речи, предложенный И. Н. Садовниковой, можно выделить три основные группы специфических ошибок.

1. Ошибки на уровне буквы и слога (звуко-буквенный анализ и синтез).
2. Ошибки на уровне слова (слоговой и морфологический анализ и синтез).
3. Ошибки на уровне словосочетания, предложения и текста (языковой анализ и синтез).

Л.Г. Парамонова отмечает, что в школьном возрасте ошибки при несформированности языкового анализа и синтеза будут проявляться следующим образом:

- пропуск гласных букв в слове (упала – ушла);
- пропуск согласных букв, особенно при стечении согласных (стол – сол, встают – стают);
- перестановка букв в слове (есть – етьс, клюква – клювка);
- пропуск слогов и букв в слове (бабочка – бачка, по сторонам – по страм);
- слитная запись слов в предложении (кошка лежит на стуле – кшкалежитнастле).

Автор считает, что данные ошибки демонстрируют неумение ребенка ориентироваться в речевом потоке: выделять даже отдельные слова из потока речи; правильно определять звуко-слоговой состав слова [30].

А.Н. Корнев выделяет следующие группы ошибок при нарушении языкового анализа и синтеза:

- при нарушении анализа предложений – слитное написание слов, предлогов со словами, разрывы слов;
- при нарушении слогового анализа и синтеза – искажение слоговой структуры слов: пропуски, перестановки слогов, добавление слогов;
- при нарушении фонематического анализа – нарушение звуко-буквенной структуры. Ошибки проявляются в виде пропусков гласных, пропусков согласных букв при стечениях, перестановок и добавлений букв [16].

Таким образом, для дошкольников с общим недоразвитием речи характерны: неподготовленность к усвоению навыков звукового анализа и синтеза; несформированность процессов дифференциации звуков; разложение слова на составляющие его фонемы; нечеткое представление о звуке как самостоятельной языковой единице; несформированность понятий «начало», «середина», «конец» слова; низкий уровень сформированности операций определения места звука в слове, а также количественного и последовательного анализа. Также отмечаются трудности формирования умений слогового анализа и синтеза, несформированность языкового анализа и синтеза на уровне предложения.

Выводы по 1 главе

Проанализировав литературу, мы можем сделать ряд выводов.

Языковой анализ и синтез предполагает: анализ предложений на слова и синтез слов в предложении; слоговой анализ и синтез; фонематический анализ и синтез. Анализ структуры предложения предполагает умение определять количество, последовательность и место слов в предложении. Слоговой анализ и синтез предполагает умение разделять и соединять слоги в определенной последовательности в единую структуру – слово. Слоговой анализ предполагает деление слов на отдельные слоги, определение количества слогов в слове и их последовательности. Слоговой синтез представляет собой составление слова из слогов. Фонематический анализ – это разложение слова на составляющие его фонемы. Он включает в себя выделение звуков на фоне слова, сопоставление слов по выделенным звукам, определение количественного и последовательного звукового состава слова. Фонематический синтез – это умственное действие по синтезу звуковой структуры слова, слиянию звуков в слово. Навыки языкового анализа и синтеза формируются только в процессе целенаправленного обучения.

Навыки языкового анализа и синтеза формируются в онтогенезе постепенно: от спонтанного появления элементарного фонематического

анализа к более сложным формам фонематического анализа и синтеза, которые появляются у детей лишь в процессе специального обучения.

Основной причиной трудностей овладения чтением и письмом детьми с общим недоразвитием речи является несформированность различных форм языкового анализа и синтеза, что в дальнейшем будет проявляться в искажениях структуры слова и предложения.

Основные закономерности формирования языкового анализа и синтеза при общем недоразвитии речи описаны в работах Г.А. Каше, Р.И. Лалаевой, Р.Е. Левиной, И.Н. Садовниковой, Г.В. Чиркиной, А.Н. Корнева и других.

Наиболее сложной формой языкового анализа для детей с общим недоразвитием речи является фонематический анализ и синтез. Наблюдается неподготовленность к усвоению навыков звукового анализа и синтеза, сложности при дифференциации звуков, разложении слов на составляющие их фонемы, нечеткое представление о звуке как самостоятельной языковой единице, трудности определения места звука в слове, их количества и последовательности. У дошкольников отмечаются трудности формирования навыков слогового анализа и синтеза. Недоразвитие языкового анализа и синтеза при общем недоразвитии речи проявляется в искажениях структуры слова и предложения.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ЯЗЫКОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВЕНЬ) В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ

2.1 Изучение состояния языкового анализа и синтеза у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень)

Целью обследования является изучение состояния навыков языкового анализа и синтеза у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).

Для выявления состояния сформированности языкового анализа и синтеза была выбрана методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей Р.И. Лалаевой [18].

Обследование состояния языкового анализа и синтеза включает изучение следующих разделов:

- 1) анализ состава предложения;
 - 2) слоговой анализ и синтез;
 - 3) фонематический анализ и синтез.
1. Анализ состава предложения.
 - определение количества слов в предложении;
 - определение последовательности слов в предложении;
 - определение места слова в предложении.

Речевой материал: предложения различной структуры. Мальчик играет. Девочка рвет цветы. Ярко светит солнце. Птичка сидит в клетке. Папа рубит дрова топором. Около дома растет высокая береза. Птицы свили гнезда на деревьях.

Критерии оценивания:

3 балла – отмечается правильное и самостоятельное выполнение задания;

2 балла – задание выполнено с ошибками, но ошибки исправлены самостоятельно;

1 балл – требуется активная помощь экспериментатора для выполнения задания;

0 баллов – задание не выполняется, повторные инструкции неэффективны.

2. Слоговой анализ и синтез.

а) слоговой анализ: деление слова на слоги; определение количества слогов в слове; определение ударного слога в слове; определение порядкового номера ударного слога в слове.

Речевой материал: дом, рама, каша, диван, сахар, лампа, кошка, клумба, танкист, машина, канава, барабан, самолет, капуста, гречиха, подсолнечник, скворечница.

Критерии оценивания:

4 балла – правильный слоговой анализ всех предложенных слов;

3 балла – правильный слоговой анализ, но с использованием помощи экспериментатора;

2 балла – неправильный слоговой анализ четырехсложных слов;

1 балл – правильный слоговой анализ только односложных и двусложных слов различной звукослоговой структуры;

0 баллов – правильный слоговой анализ только простых двухсложных слов (без стечений согласных).

б) Слоговой синтез: произнесение слитно слова, произнесенного по слогам.

Речевой материал: лапа, мышка, лопата, лягушка, ленивый, выливает, постучали, простокваша, безоблачное, пирожковая.

Критерии оценивания:

4 балла – правильное воспроизведение всех предложенных слов;

3 балла – неправильное воспроизведение пятисложных и четырехсложных слов со стечением согласных;

2 балла – неправильное воспроизведение пятисложных, четырехсложных и трехсложных слов различной звукослоговой структуры;

1 балл – правильное воспроизведение только двусложных слов различной звукослоговой структуры;

0 баллов – правильное воспроизведение только простых двухсложных слов (без стечений согласных).

3. Фонематический анализ и синтез.

а) Фонематический анализ: выделение звука на фоне слова (речевой материал: марка, окно, комар, дом, шапка, чашка, рама, цапля, обруч, шар, кольцо, огурец, ласточка, карман); определение первого звука в словах (речевой материал: лук, окна, улица, рыбак, трава, сумка, трактор, шиповник, камыш, танк, пакет, букет, горнист, мотоцикл, кенгуру); определение последнего звука в словах (речевой материал: лук, окна, улица, рыбак, трава, сумка, трактор, шиповник, камыш, танк, пакет, букет, горнист, мотоцикл, кенгуру); определение места звука в слове (начало, середина, конец) (речевой материал: лук, окна, улица, рыбак, трава, сумка, трактор, шиповник, камыш, танк, пакет, букет, горнист, мотоцикл, кенгуру); определение количества звуков в словах (речевой материал: дом, лук, рама, лапа, окна, астра, крыша, трава, кошка, лампа, карман, Барбос, клумба, палата, капуста); определение последовательности звуков (речевой материал: дом, лук, рама, лапа, окна, астра, крыша, трава, кошка, лампа, карман, Барбос, клумба, палата, капуста); определение «соседей» звука в слове (речевой материал: муха, лужа, крыса, дочка, лампа, крошка, крапива, скатерть, скакалка, крыжовник); определение позиционного места звука в слове (речевой материал: рама, лампа, сумка; крыша, пароход, карман; мышка, лягушка, окошко; скатерть, скамейка, локоть).

б) Фонематический синтез: составление слова из звуков (речевым материалом служат звуки и слова: мак, сук, рука, лужа, мошка, ручка, канава, сухари, капуста, крошка).

Критерии оценивания:

- 3 балла – правильное и самостоятельное выполнение задания;
- 2 балла – выполнение задания с ошибками, но ошибки исправлены самостоятельно;
- 1 балл – для выполнения задания требуется активная помощь экспериментатора;
- 0 баллов – задание не выполняется, повторные инструкции неэффективны.

Таким образом, мы выбрали методики для изучения состояния языкового анализа и синтеза у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень). В следующем параграфе представим результаты обследования языкового анализа и синтеза у детей экспериментальной группы.

2.2 Состояние языкового анализа и синтеза у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень)

Нами был проведен эксперимент, целью которого было изучение состояния языкового анализа и синтеза у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).

Экспериментальное изучение языкового анализа и синтеза у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) проводилось на базе МДОУ «ДС № 27» Копейского городского округа.

В исследовании приняли участие 10 детей старшего дошкольного возраста (6 лет) с общим недоразвитием речи (III уровень) (таблица 1).

Таблица 1 – Характеристика экспериментальной группы

| № п/п | И.Ф. ребенка | Возраст | Логопедическое заключение |
|-------|--------------|---------|--|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | Александр С. | 6 лет | Общее недоразвитие речи III уровня, дизартрия. |
| 2 | Андрей Ш. | 6 лет | Общее недоразвитие речи III уровня, стёртая дизартрия. |
| 3 | Артём З. | 6 лет | Общее недоразвитие речи III уровня, стёртая дизартрия. |
| 4 | Вероника А. | 6 лет | Общее недоразвитие речи III уровня, дизартрия. |

Продолжение таблицы 1

| <i>1</i> | <i>2</i> | <i>3</i> | <i>4</i> |
|----------|-----------|----------|--|
| 5 | Данил Г. | 6 лет | Общее недоразвитие речи III уровня, стёртая дизартрия. |
| 6 | Дарья Н. | 6 лет | Общее недоразвитие речи III уровня, дизартрия. |
| 7 | Дарья Х. | 6 лет | Общее недоразвитие речи III уровня, стёртая дизартрия. |
| 8 | Максим К. | 6 лет | Общее недоразвитие речи III уровня, дизартрия. |
| 9 | Мария З. | 6 лет | Общее недоразвитие речи III уровня, стёртая дизартрия. |
| 10 | Тимур А. | 6 лет | Общее недоразвитие речи III уровня, дизартрия. |

Представим результаты обследования. Данные, полученные в результате обследования анализа состава предложения, представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты обследования анализа состава предложения

| № п/п | И.Ф. ребенка | Определение количества слов в предложении | Определение последовательности слов в предложении | Определение места слова в предложении | Общее количество баллов | Уровень |
|-------|--------------|---|---|---------------------------------------|-------------------------|---------|
| 1 | Александр С. | 0 | 1 | 0 | 1 | низкий |
| 2 | Андрей Ш. | 1 | 0 | 0 | 1 | низкий |
| 3 | Артём З. | 1 | 1 | 2 | 4 | средний |
| 4 | Вероника А. | 1 | 1 | 0 | 2 | низкий |
| 5 | Данил Г. | 1 | 2 | 3 | 6 | средний |
| 6 | Дарья Н. | 2 | 1 | 0 | 3 | низкий |
| 7 | Дарья Х. | 0 | 1 | 0 | 1 | низкий |
| 8 | Максим К. | 3 | 2 | 3 | 8 | высокий |
| 9 | Мария З. | 3 | 2 | 2 | 7 | высокий |
| 10 | Тимур А. | 3 | 2 | 2 | 7 | высокий |

Результаты обследования анализа состава предложения наглядно представлены с помощью диаграммы ниже (рисунок 1).

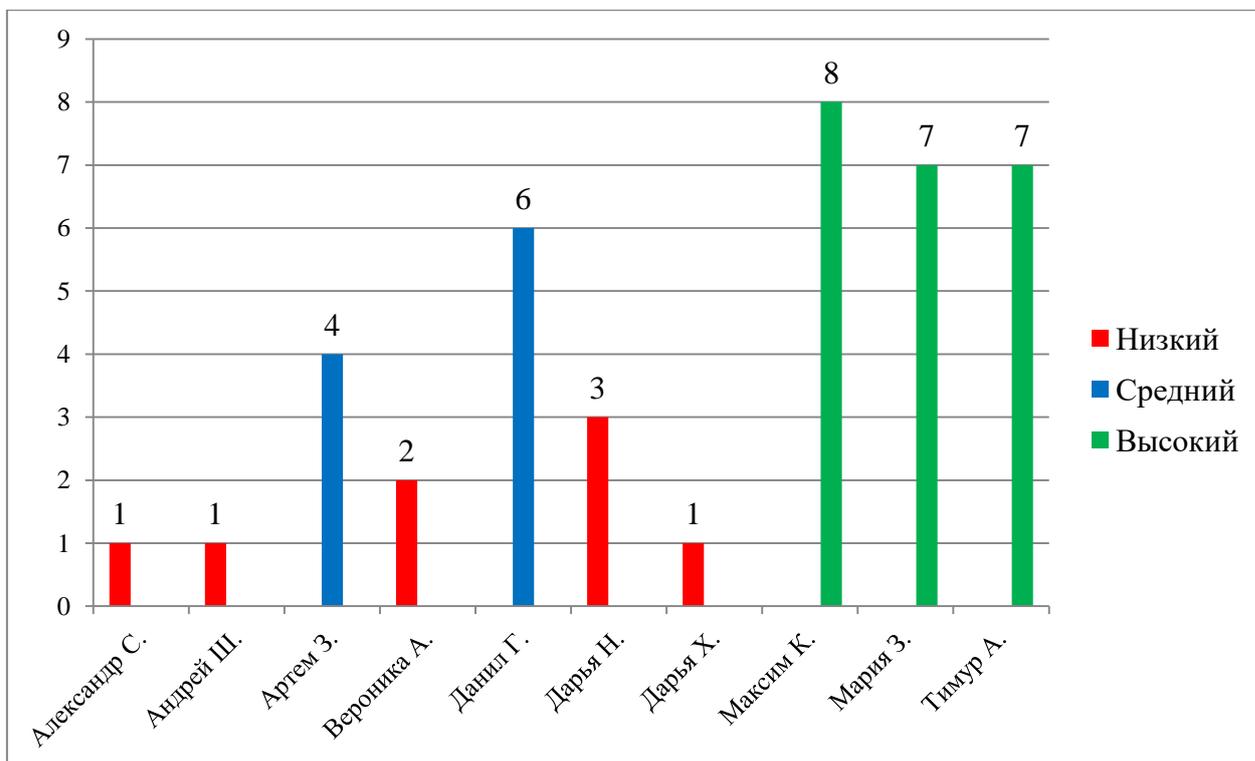


Рисунок 1 – Уровни сформированности анализа состава предложения у детей экспериментальной группы

В задании № 1, на определение количества слов в предложении, Максим К., Мария З. и Тимур А. правильно и самостоятельно выполнили задание, верно определили количество слов в названных предложениях. Дарья Н. допустила ошибки при подсчете слов в предложениях, состоящих из 5 слов, но самостоятельно исправила их после повторной инструкции. Андрей Ш., Артём З., Вероника А., Данил Г. справлялись с подсчетом слов в предложениях, состоящих из двух и трех слов, если в предложении было больше слов, дети выполняли задание неправильно. Александр С. и Дарья Х. правильно определили количество слов в предложении, состоящем из 2 слов.

В задании № 2, на определение последовательности слов в предложении, все дети испытывали затруднения. Почти всем детям требовался повтор инструкции. Испытуемые допускали следующие ошибки: не выделяли предлог как отдельное слово, например, в предложении «Птичка сидит в клетке» дети называли первое слово – птичка, второе – сидит, третье – в клетке. Успешнее дети определяли последовательность слов в предложениях, состоящих из двух и трех слов без предлога: с этим видом

задания справились четыре человека. Дарья Н. после получения инструкции: «Послушай предложение и назови, какое первое слово в предложении?» выделяла первый звук в слове, поэтому потребовалась обучающая помощь со стороны экспериментатора, объяснение понятий «звук», «слово».

В задании № 3, на определение места слова в предложении, Данил Г. и Максим К. правильно и самостоятельно определили, какое по счету место занимает названное слово в предложении. Артём З., Мария З., Тимур А. допускали ошибки при выполнении задания. Александр С., Андрей Ш., Вероника А., Дарья Н., Дарья Х. не справились с заданием, неверно указывали, какое по счету место занимает названное слово в предложении, либо отвечали наугад. Повторные инструкции были неэффективны.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что у 3 детей экспериментальной группы (30%) выявлен высокий уровень сформированности анализа состава предложения, у 2 детей (20%) – средний уровень, у 5 детей (50%) наблюдается низкий уровень. Испытуемые затруднялись в определении количества, последовательности, места слов в предложении. Наиболее сложными для детей были предложения с предлогами, в которых предлоги либо сливались с существительным, либо игнорировались, следовательно, дети не понимают значение предлогов в предложении. Некоторые дети путали понятия «слово», «слог», «звук», обучающая помощь была эффективна лишь в некоторых случаях.

Результаты обследования слогового анализа и синтеза представлены в таблице 3, рисунке 2.

Таблица 3 – Результаты обследования слогового анализа и синтеза

| № п/п | И.Ф. ребенка | Слогового анализ | | | | Слого-вой синтез | Общее количество баллов | Уровень |
|-------|--------------|------------------------|---------------------------------------|------------------------------------|---|------------------|-------------------------|---------|
| | | Деление слова на слоги | Определение количества слогов в слове | Определение ударного слога в слове | Порядковый номер ударного слога в слове | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |

Продолжение таблицы 3

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
|----|--------------|---|---|---|---|---|----|---------|
| 1 | Александр С. | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | низкий |
| 2 | Андрей Ш. | 3 | 1 | 0 | 0 | 0 | 4 | низкий |
| 3 | Артём З. | 2 | 2 | 0 | 0 | 2 | 6 | низкий |
| 4 | Вероника А. | 1 | 1 | 0 | 0 | 2 | 4 | низкий |
| 5 | Данил Г. | 1 | 1 | 0 | 0 | 4 | 6 | низкий |
| 6 | Дарья Н. | 1 | 1 | 0 | 0 | 3 | 5 | низкий |
| 7 | Дарья Х. | 4 | 4 | 1 | 0 | 3 | 12 | средний |
| 8 | Максим К. | 4 | 3 | 1 | 0 | 4 | 12 | средний |
| 9 | Мария З. | 2 | 2 | 0 | 0 | 3 | 7 | средний |
| 10 | Тимур А. | 3 | 2 | 0 | 0 | 3 | 8 | средний |

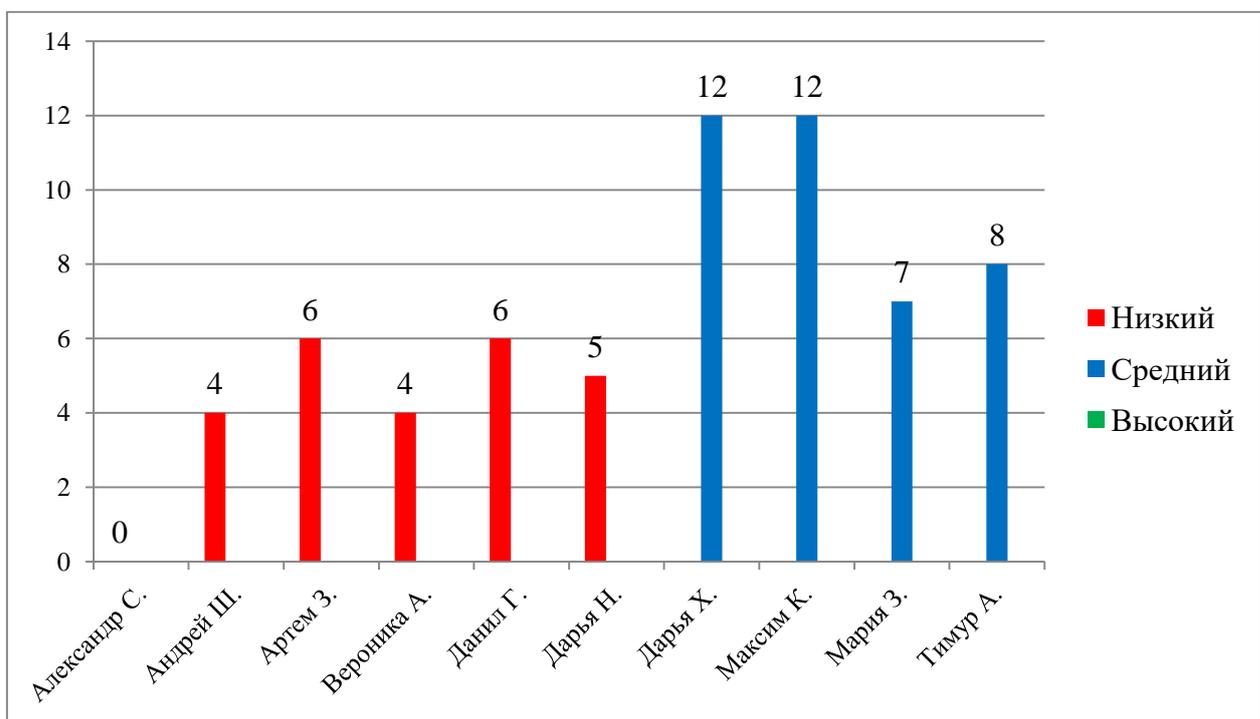


Рисунок 2 – Уровни сформированности слогового анализа и синтеза у детей экспериментальной группы

В задании № 1 – «Деление слова на слоги», Дарья Х. и Максим К. правильно и самостоятельно разделили все предложенные слова на слоги.

Андрею Ш. и Тимуру А. потребовалась помощь экспериментатора и повторная инструкция, после чего они правильно выполнили задание. Артём З., Мария З. односложные, двусложные и трехсложные слова анализировали правильно, но допустили ошибки при делении на слоги четырехсложных слов, например, при повторении по слогам слова «подсолнечник» произносили «под-сол-не-ч-ник», «по-д-солнечник». Вероника А., Данил Г., Дарья Н. правильно делили на слоги только односложные и двусложные слова различной звукослоговой структуры. При этом допускали следующие ошибки: Данил Г. последний согласный в слове определял как последний слог, например, «барабан – ба-ра-ба-н»; Вероника А. и Дарья Н. в трехсложных словах выделяли только первый слог, остальные произносили слитно («машина» – «ма-шина», «капуста» – «ка-пуста»). Александр С. не справился с заданием, помощь экспериментатора была неэффективна.

В задании № 2, на определение количества слогов в слове, Дарья Х. правильно и самостоятельно определила количество слогов в каждом слове. Максим К. правильно выполнял задание, но с использованием помощи экспериментатора. Артём З., Мария З., Тимур А. неправильно определяли количество слогов в четырехсложных словах, с остальными словами справились. Андрей Ш., Вероника А., Данил Г. правильно выполняли задание только с односложными и двусложными словами различной звукослоговой структуры. Дарья Н. также справилась с односложными и двусложными словами различной звукослоговой структуры, но требовался постоянный повтор инструкции, в четырехсложных словах называла количество слогов наугад. Александр С. не справился с заданием.

В задании № 3, на определение ударного слога в слове, Дарья Х. и Максим К. после обучающей помощи – объяснения понятий «ударение», «ударный слог», называли ударный слог в двусложных словах без стечений согласных. Остальные испытуемые не справились с заданием: не понимали задание, называли первый или последний звук или слог в слове, повторяли слово целиком; обучающая помощь была неэффективна.

С заданием № 4, на определение порядкового номера ударного слога в слове, не справился ни один испытуемый, даже после обучающей помощи со стороны экспериментатора.

В задании на выявление сформированности слогового синтеза – «Произнесение слитно слова, произнесенного по слогам», Данил Г. и Максим К. правильно воспроизвели все предложенные слова. Дарья Н., Дарья Х., Мария З., Тимур А. неправильно воспроизвели пятисложные и четырехсложные слова со стечением согласных, с остальными словами справились, но некоторым детям требовалась помощь экспериментатора. Артём З., Вероника А. неправильно воспроизвели пятисложные, четырехсложные и трехсложные слова различной звукослоговой структуры, например, произносили слово по слогам «ло-па-та». Остальные испытуемые не справились с заданием, помощь экспериментатора, повторные инструкции были безрезультатны.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что у 4 детей экспериментальной группы (40%) выявлен средний уровень сформированности слогового анализа и синтеза, у 6 детей (60%) наблюдается низкий уровень. Высокий уровень не выявлен. Испытуемые затруднялись в делении слов на слоги, в определении количества слогов в слове (особенно четырехсложных и пятисложных словах). Наибольшее затруднение вызвали задания на определение ударного слога и его порядкового номера. Большинство испытуемых не владеют понятиями «ударение» и «ударный слог» и не справляются с данным типом заданий после обучения. В задании на сформированность слогового синтеза детям было сложно воспроизводить слова, произнесенные по слогам, особенно четырехсложные и пятисложные со стечением согласных.

Результаты обследования фонематического анализа и синтеза представлены в таблице 4, наглядно представлены с помощью диаграммы (рисунок 3).

Таблица 4 – Результаты обследования фонематического анализа и синтеза

| № п/п | И.Ф. ребенка | Фонематический анализ | | | | | | | | | Общее количество баллов | Уровень |
|-------|--------------|----------------------------------|---------------------------------------|--|------------------------------------|---|--|--|---|--------------------------------|-------------------------|---------|
| | | | | | | | | | | синтез | | |
| | | 1. Выделение звука на фоне слова | 2. Определение первого звука в словах | 3. Определение последнего звука в словах | 4. Определение места звука в слове | 5. Определение количества звуков в словах | 6. Определение последовательности звуков | 7. Определение «соседей» звука в слове | 8. Определение позиционного места звука | 1. Составление слова из звуков | | |
| 1 | Александр С. | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | низкий |
| 2 | Андрей Ш. | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | низкий |
| 3 | Артём З. | 2 | 3 | 2 | 1 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 10 | средний |
| 4 | Вероника А. | 3 | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 7 | низкий |
| 5 | Данил Г. | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 0 | 2 | 2 | 20 | высокий |
| 6 | Дарья Н. | 2 | 3 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 8 | низкий |
| 7 | Дарья Х. | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | низкий |
| 8 | Максим К. | 2 | 2 | 2 | 3 | 1 | 0 | 0 | 2 | 0 | 12 | средний |
| 9 | Мария З. | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 | 15 | средний |
| 10 | Тимур А. | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 2 | 0 | 0 | 2 | 17 | средний |

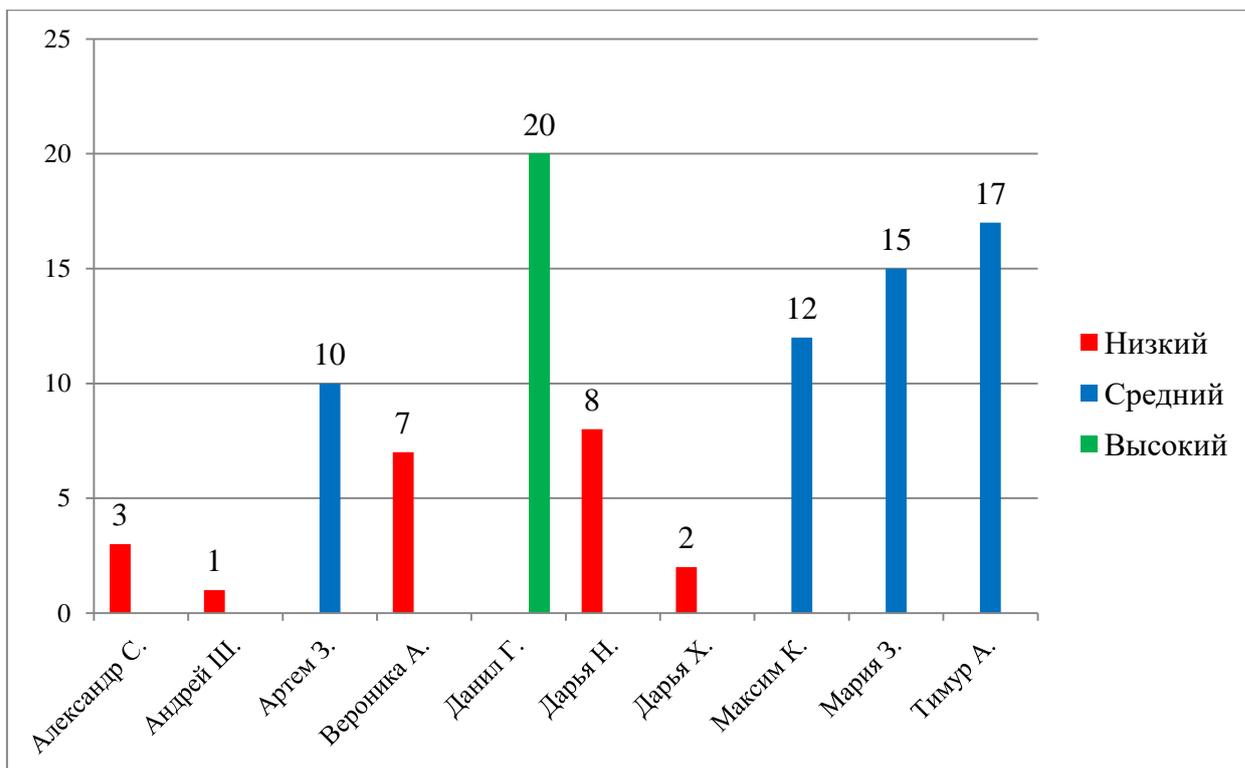


Рисунок 3 – Уровни сформированности фонематического анализа и синтеза у детей экспериментальной группы

Представим результаты обследования фонематического анализа.

В задании №1 – «Выделение звука на фоне слова», Вероника А., Данил Г., Мария З., Тимур А. правильно и самостоятельно выделили звуки на фоне слова. Александр С., Артём З., Дарья Н., Максим К. допускали ошибки при выполнении задания, но исправляли их после повторного воспроизведения слова. Остальные дети выполняли задание с ошибками, требовалась активная помощь экспериментатора, повторное воспроизведение слов.

При выполнении задания №2, на определение первого звука в словах, у Артёма З., Данила Г., Дарьи Н., Марии З., Тимура А. не возникло затруднений, дети правильно и самостоятельно выполнили задание. Вероника А. и Максим К. выполнили задание с ошибками, но исправили их после повторной инструкции. Остальные дети допускали многочисленные ошибки при выполнении задания, вместо первого согласного звука [р] в слове «рыбак», дети называли слог «ры»; вместо [т] в слове «трактор», называли слог «та». Требовалось интонирование начального звука

экспериментатором и постоянное повторение инструкции. Успешнее дети определяли первый звук в словах, которые начинались на гласный звук (окна, улица).

В задании №3, на определение последнего звука в словах, Данил Г., Мария З., Тимур А. не допустили ошибок, самостоятельно выполнили задание. Артём З., Максим К. выполняли задание с ошибками, в некоторых словах называли первый звук, вместо последнего, но исправляли после повторной инструкции. Остальные испытуемые допускали ошибки при выполнении задания: вместо последнего согласного звука [а] в слове «улица» называли [ца]; вместо звука [а] в слове «трава» называли «ва»; вместо звука [к] в слове «шиповник» называли первый слог [ши]; вместо звука [р] в слове «трактор» называли [та]. Также требовалось интонирование последнего звука экспериментатором и постоянное повторение инструкции. Александр С. и Андрей Ш. не справились с заданием, называли слово целиком, повторные инструкции были неэффективны.

В задании №4, на определение места звука в слове, Максим К., Мария З., Тимур А. выполнили задание верно, самостоятельно. Данил Г., Дарья Н. допустили ошибки, в некоторых случаях неверно определили место звука в слове. Остальные испытуемые с заданием не справились: определяли место звука в слове неправильно, не выделяли заданный звук в слове или называли место звука наугад.

Последующие задания вызвали значительные затруднения у большинства воспитанников.

В задании №5, на определение количества звуков в словах, лишь Данил Г. правильно и самостоятельно определил количество звуков в каждом слове. Максим К., Мария З. и Тимур А. правильно определяли количество звуков в словах, состоящих из 3,4,5 звуков, но перед выполнением задания потребовалась обучающая помощь со стороны экспериментатора; со словами, состоящими из 6-7 звуков, дети не справлялись. Остальные испытуемые задание не выполняли или выполняли неправильно: неверно

определяли количество звуков в словах, путали звуки со слогами и считали количество слогов. Повторные инструкции были неэффективны.

Задание №6, на определение последовательности звуков, также вызвало затруднения у большинства испытуемых. Артём З., Данил Г., Мария З., Тимур А. правильно называли звуки по порядку в словах, состоящих из 3,4,5 звуков, но допускали ошибки в словах, состоящих из 6-7 звуков, например, когда нужно было назвать звуки по порядку в слове «клуба», дети называли звуки «[к], [л], [у], [м], [а]». Остальные испытуемые допускали многочисленные ошибки при выполнении задания: называли слова полностью; называли слоги вместо звуков; называли звуки в обратной последовательности.

Задание №7, на определение «соседей» звука в слове, вызвало наибольшее затруднение. Данное задание не выполнил ни один испытуемый, повторные инструкции были неэффективны. Дети при предъявлении инструкции: «Какой звук в слове «муха» слышится перед звуком [Х], после звука [Х]?», называли первый [м] и последний [а] звуки в слове, либо слоги [му], [ха].

Задание №8, на определение позиционного места звука в слове, также вызвало значительные затруднения у испытуемых. Данил Г. и Максим К. смогли определить позицию звука в двухсложных словах, но допускали ошибки в словах с большим количеством слогов. Остальные дети с заданием не справились: называли наугад или отказывались от выполнения.

Представим результаты обследования фонематического синтеза.

В задании на составление слова из звуков Данил Г. и Тимур А. правильно составили слова, состоящие из 3,4,5 звуков, со словами, состоящими из 6-7 звуков, дети не справились. Вероника А. смогла составить только слова, состоящие их 3-4 звуков, но требовалась активная помощь со стороны экспериментатора, если слово имело большее количество звуков, испытуемая не выполняла задание. Остальные участники эксперимента

задание не выполняли или выполняли неверно, повторные инструкции были неэффективны.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что у одного участника эксперимента (10%) выявлен высокий уровень сформированности фонематического анализа и синтеза, у 4 детей (40%) – средний уровень, у 5 детей (50%) наблюдается низкий уровень. Успешнее всего дети справились с заданием на выявление звука на фоне слова. При определении первого и последнего звука, места звука в слове значительная часть детей испытывала затруднения. Наибольшие сложности возникли при определении последовательности звуков, «соседей» звука, позиционного места звука. Не все испытуемые различают понятия «звук» и «слог», понимают инструкцию с первого раза, требуется повторение. При составлении слова из звуков большинство участников не справились с заданием, что свидетельствует о несформированности фонематического синтеза.

По результатам проведенного экспериментального изучения можно сделать вывод, что у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) отмечается недостаточный уровень сформированности языкового анализа и синтеза. Выявленные проблемы могут быть положены в основу дальнейшей коррекционной работы по формированию навыков языкового анализа и синтеза.

2.3 Содержание коррекционной работы по развитию языкового анализа и синтеза у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) в процессе подготовки к обучению грамоте

На основе проведенного диагностического обследования мы составили комплекс дидактических игр и упражнений для коррекции нарушений языкового анализа и синтеза у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) (Приложение 1).

Коррекционная работа должна осуществляться с опорой на следующие общедидактические принципы:

– принцип развивающего и воспитывающего характера обучения предполагает, что логопед должен не только устранять речевые нарушения, но и воздействовать на личность обучающегося, воспитывать и развивать его всесторонне;

– принцип учета возрастных особенностей и доступности материала предполагает подбор таких форм и приемов коррекционной работы, которые соответствуют возрасту ребёнка, интересны ему и доступны для понимания;

– принцип индивидуального подхода подразумевает подбор специальных методов и приемов коррекционной работы с учетом индивидуальных личностных особенностей обучающегося;

– принцип прочности создаваемых навыков и знаний предполагает необходимость закрепления всех полученных знания, умений и навыков, для того, чтобы ребёнок свободно мог применять их самостоятельно;

– принцип наглядности предполагает полисенсорное воздействие на все органы чувств анализаторных систем для более прочного усвоения знаний.

Кроме общедидактических принципов, логопедическое воздействие также опирается и на специальные принципы:

– этиопатогенетический принцип предполагает учитывать причины (этиологию) и механизм (патогенез) нарушения для построения эффективной коррекционной работы. Например, при нарушениях фонематического анализа и синтеза дети с общим недоразвитием не могут выделять звуки из представленного для анализа слова, выделенные звуки не дифференцируют, не способны также и к сравнению слов, состав которых отличается одним или двумя звуками. Симптоматика нарушений может быть сходной, но механизмы могут быть различными и вызваны: несформированностью слухового внимания и самоконтроля; нарушениями фонематического восприятия; несформированностью или недоразвитием семиотической (знаковой) системы языка;

– принцип комплексного подхода подразумевает включение в коррекционно-педагогическую работу не только логопеда, но и других специалистов. Например, психолог осуществляет коррекцию психических процессов: восприятия, внимания, памяти, развивает работоспособность, произвольность поведения. Также детей сопровождают специалисты медицинского профиля, например, невролог участвует в работе по нормализации звуковой стороны речи;

– принцип учета ведущей деятельности: в старшем дошкольном возрасте ведущей деятельностью детей является игра, поэтому использование в коррекционной работе дидактических игр повышает интерес к изучаемому материалу, эффективность и результативность логопедической работы по развитию языкового анализа и синтеза;

– онтогенетический принцип предполагает учет закономерностей нормального хода речевого развития для разработки логопедического воздействия;

– принцип поэтапности представляет собой последовательный переход от одного этапа коррекционной работы к другому, от более простых форм деятельности к более сложным.

Комплекс дидактических игр и упражнений для формирования навыков языкового анализа и синтеза у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) составлен по следующим направлениям:

- 1) дидактические игры по развитию анализа структуры предложения;
- 2) дидактические игры по развитию слогового анализа и синтеза;
- 3) дидактические игры по развитию фонематического анализа и синтеза.

Данные дидактические игры и упражнения могут быть использованы на занятиях по подготовке к обучению грамоте, а также в качестве рекомендаций учителя-логопеда родителям для домашних занятий с детьми.

1. Дидактические игры по развитию анализа структуры предложения.

При работе по данному направлению формируются следующие умения:

- определять границы предложения (например, учитель-логопед читает текст без пауз между предложениями, а ребёнок хлопает в ладоши, когда считает, что предложение закончилось);
- определять количество, последовательность и место слов в предложении (например, дидактические игры «Подними цифру», «Живые слова»);
- строить схему предложения;
- составлять предложения по предложенной схеме (например, дидактические игры «Составь предложение», «Потерянные предложения»).

Для формирования умения определять количество, последовательность и место слов в предложении используются дидактические игры, целью которых является формирование умения:

- придумать предложение по сюжетной картинке и определить количество слов в нем;
- придумать предложение с определенным количеством слов (например, дидактическая игра «Волшебная корзинка»);
- распространить предложение, увеличив количество слов (например, дидактические игры «Снежный ком», «Предложение растёт»);
- составить предложения по нескольким картинкам, на которых изображен один и тот же предмет в различных ситуациях;
- составить предложение из слов, данных в беспорядке (например, дидактические игры «Сломанные предложения», «Перепутавшиеся слова»);
- определить место слов в предложении (какое по счету указанное слово);
- составить графическую схему данного предложения и придумать по ней предложение (например, дидактическая игра «Полоски»).

2. Дидактические игры по развитию навыка слогового анализа и синтеза.

При развитии слогового анализа и синтеза необходимо учитывать поэтапность формирования умственных действий. Сначала коррекционная работа ведется с опорой на вспомогательные средства, материализацию действия. При этом используются следующие упражнения: отстучать, либо отхлопать слово по слогам, произносить слово по слогам, сопровождая движением руки справа налево и слева направо. Также эффективен приём восприятия тыльной стороной ладони движений нижней челюсти (количество движений нижней челюсти соответствует количеству слогов и гласных в слове).

Далее слоговой анализ и синтез осуществляется в плане громкой речи. На последующих этапах логопедической работы данное действие переносится во внутренний план, осуществляется на основе слухопроизносительных представлений.

При развитии слогового анализа в речевом плане необходимо научить ребёнка выделять гласные звуки слова. Дети должны усвоить главное правило слогового деления – сколько в слове гласных звуков, столько и слогов. Опора на гласные звуки позволяет устранить и предупредить такие ошибки чтения и письма, как пропуски гласных или их добавления.

Выделение гласного звука из слога.

Предлагаются слоги различной структуры с различными гласными.

Используются дидактические игры, целью которых является формирование следующих умений:

- назвать только гласный звук слога;
- определить место гласного звука в слоге, показать соответствующую букву;
- придумать слог, в котором гласный звук на первом, втором или третьем месте и т.д.

Выделение гласных звуков из слова.

Сначала используются только односложные слова, включающие слоги различной структуры. В дальнейшем проводится работа на материале двухсложных и трехсложных слов.

Используются дидактические игры, целью которых является формирование следующих умений:

- назвать гласные звуки слова, при этом детям предлагаются слова, произношение которых не отличается от написания (например, дидактические игры «Сколько гласных в слове», «Скажем слово по слогам»);
- выделить гласные звуки из слова и подобрать соответствующие буквы из разрезной азбуки (например, дидактическая игра «Узнай букву»);
- разложить картинки под соответствующими гласными буквами.

Закрепление действия слогового анализа и синтеза.

Проводится с использованием следующих дидактических игр:

- разложить картинки в два ряда в зависимости от количества слогов в их названии (дидактическая игра «Разложи картинки»);
- разложить картинки по трём группам, в зависимости от количества слогов в слове (например, дидактическая игра «Поезд»);
- выделить первый слог из названий картинок, затем объединить слоги в слово, а слова в предложение (например, дидактическая игра «Волшебные слова»);
- определить пропущенный слог в названии картинки (например, дидактическая игра «Какой слог пропал»);
- выделить из предложений слова, которые состоят из двух или трех слогов;
- по сюжетной картинке назвать слова из одного, двух, трех слогов.

Формирование слогового анализа и синтеза в умственном плане, на основе слухопроизносительных представлений.

Используются следующие дидактические игры:

- придумать слова с двумя или тремя слогами;

- придумать слово с определенным слогом в начале;
- придумать слово с определенным слогом в конце;
- по сюжетной картинке назвать слова из одного, двух или трех слогов и т.д. (предметы предварительно не называются);
- упражнения по составлению слогов из букв разрезной азбуки, запись слогов.

Дидактические игры и упражнения на выделение ударного гласного звука:

- назвать ударный слог слова (дидактическая игра «Самый громкий слог»). Сначала ударный слог интонируется логопедом, произносится с большей силой и длительностью. Прежде всего, предлагаются слова, начинающиеся с ударного слога: двухсложные, трехсложные. Затем предлагаются слова, в которых ударение падает на последний слог: двухсложные, трехсложные. После этого – трехсложные слова с ударением в середине слова;
- длительно протянуть ударный слог слова (или ударный гласный);
- придумать трехсложные слова с ударением на первом слоге, на втором, на третьем;
- отобрать картинки на трехсложные слова с ударением на первом слоге, на втором, на третьем.

3. Дидактические игры по развитию фонематического анализа и синтеза.

В логопедической работе по развитию фонематического анализа и синтеза необходимо учитывать сложность различных форм этой функции и последовательность ее формирования в онтогенезе.

Развитие фонематического анализа и синтеза проводится в следующей последовательности:

- выделение звука из ряда других звуков, слогов, слов, т.е. определение наличия звука;

– на основании уточнённых произносительных навыков артикуляции гласных звуков [у], [а], [и] отрабатывается выделение первого ударного гласного звука из начала слова, проведение анализа ряда гласных звуков;

– формирование умения делить слова на слоги, с применением зрительной опоры – схемы, в которой слово обозначается длинной чертой, а слог – короткой; формирование умения производить слоговой анализ слова;

– уточнение артикуляции согласных звуков; анализ и синтез обратного слога типа [ап];

– выделение последних согласных в словах типа суп;

– выделение начальных согласных в словах типа сок;

– выделение ударных гласных из положения после согласных в словах типа сом;

– анализ и синтез прямого слога типа [са];

– полный звукослоговой анализ и синтез односложных слов из трёх звуков типа сом и двухсложных типа зубы с опорой на схемы, где обозначаются и слоги, и звуки;

– полный звукослоговой анализ и синтез слов со стечениями согласных в составе односложных слов типа стол, стул, двухсложных с закрытым слогом типа кошка, трёхсложных типа панама;

– преобразование слов путём замены отдельных звуков: сок – сук.

1. Дидактические игры и упражнения на выделение звука на фоне слова.

При формировании элементарных форм фонематического анализа необходимо учитывать, что умение выделять и вычленять звук зависит от его характера, положения в слове, а также от произносительных особенностей звукового ряда.

Сначала важно уточнить артикуляцию согласного – определить положение органов артикуляции (с помощью зрительного восприятия, на основе кинестетических ощущений). При этом акцентируется внимание на

звучание, характерное для каждого звука, определяется наличие или отсутствие звука в слогах, предъявленных на слух.

Далее логопед предлагает детям определить наличие или отсутствие звука в словах различной сложности: односложных, двухсложных, трехсложных, без стечения и со стечением согласных. При этом звук в словах находится как в начале, так и в середине, и в конце слова (кроме звонких согласных).

Сначала наличие звука определяется и по слуху, и на основе собственного произношения, затем – только по слуху или только на основе собственного произношения, после этого – по слухо-произносительным представлениям, в умственном плане. Звук связывается со зрительным образом буквы.

2. Дидактические игры и упражнения на вычленение первого и последнего звука из слова.

Выделение ударного гласного из начала слова.

Сначала уточняется артикуляция гласных звуков. Гласный звук выделяется на основе звукоподражаний с использованием картинок. Гласный звук в словах сначала произносится с выделением голосом, после этого – с естественной артикуляцией и интонацией.

Определение ударного гласного в начале слова проводится в трех вариантах: на слух, когда слово произносится логопедом; после произнесения слова ребенком; на основе слухопроизносительных представлений.

Определение первого согласного в слове.

Развитие функции фонематического анализа по вычленению первого звука из слова проводится после того, как у детей сформировано умение вычленять звук из обратного и прямого слогов и узнавать звук, находящийся в начале слова.

Определение конечного согласного в слове.

Определение конечного согласного проводится сначала на обратных слогах. Это умение опирается на ранее сформированное действие по определению наличия звука в конце слога или слова. Определяется конечный согласный сначала в слоге, потом в слове.

В дальнейшем вычленение конечного согласного производится непосредственно в словах на слух, при самостоятельном произнесении слова, далее на основе слухопроизносительных, фонематических, представлений. Действие считается закрепленным, если ученик, предварительно не называя слово, научается определять конечную согласную.

Определение места звука в слове.

Сначала детям предлагается определить место ударной гласной в односложных и двухсложных словах. Гласные необходимо произносить протяжно, интонированно, применяются предметные картинки. Далее осуществляется работа по определению места согласного звука в слове.

3. Дидактические игры и упражнения по формированию сложных форм фонематического анализа.

Логопедическая работа по формированию сложных форм фонематического анализа включает определение последовательности, количества, места звуков в слове по отношению к другим звукам.

При развитии сложных форм фонематического анализа необходимо учитывать, что всякое умственное действие проходит определенные этапы формирования: составление предварительного представления о задании, освоение действия с предметами, освоение действия в плане громкой речи, перенос действия в умственный план, окончательное становление умственного действия (П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин).

В связи с этим можно выделить следующие этапы формирования функции фонематического анализа как умственного действия:

1) формирование фонематического анализа с опорой на вспомогательные средства, на внешние действия;

2) формирование действия фонематического анализа в речевом плане;

3) формирование действия фонематического анализа в умственном плане.

Процесс формирования фонематического анализа предполагает как усложнение форм анализа, так и постепенное усложнение речевого материала, повышение фонетической трудности слова.

4. Дидактические игры и упражнения по формированию навыков фонематического синтеза.

Для развития фонематического синтеза применяются упражнения на составление слогов, слов, произнесенных по отдельным звукам ([п],[а] – [па]; [д],[о],[м] – [дом], [г],[о],[р],[а] – [гора]); составление слов, произнесённых по слогам ([ла],[па] – [лапа]).

Таким образом, нами было определено содержание коррекционной работы и составлен комплекс дидактических игр и упражнений по развитию языкового анализа и синтеза у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) в процессе подготовки к обучению грамоте.

Выводы по 2 главе

Для экспериментального изучения состояния сформированности языкового анализа и синтеза детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) была проанализирована методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей Р.И. Лалаевой. Были определены основные разделы диагностики: анализ состава предложения; слоговой анализ и синтез; фонематический анализ и синтез.

Была проведена экспериментальная работа по изучению состояния сформированности языкового анализа и синтеза, которая проводилась на базе МДОУ «ДС № 27» Копейского городского округа. В исследовании приняли

участие 10 детей старшего дошкольного возраста (6 лет) с общим недоразвитием речи (III уровень).

В результате проведенного эксперимента, мы выявили, что у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) отмечается недостаточный уровень сформированности языкового анализа и синтеза.

На основе выявленных проблем был составлен комплекс дидактических игр и упражнений по развитию навыков языкового анализа и синтеза по следующим направлениям: развитие анализа структуры предложения; развитие слогового анализа и синтеза; развитие фонематического анализа и синтеза.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Степень сохранности различных форм языкового анализа и синтеза влияет не только на успеваемость, но и на письменную речь ребенка, т.е. на письмо и чтение, и определяет успешность овладения ребенком грамотой. Поэтому проблема нарушений языкового анализа и синтеза у детей дошкольного возраста является одной из самых актуальных для дошкольного, а в дальнейшем и школьного обучения.

Целью нашего исследования было теоретически изучить литературные источники по проблеме исследования и разработать содержание коррекционной работы по развитию языкового анализа и синтеза у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).

Для достижения поставленной цели, в первой главе мы проанализировали психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования. Нами были рассмотрены теоретические вопросы развития языкового анализа и синтеза у детей старшего дошкольного возраста в психолого-педагогической литературе.

Основные закономерности формирования языкового анализа и синтеза при общем недоразвитии речи описаны в работах Г.А. Каше, Р.И. Лалаевой, Р.Е. Левиной, И.Н. Садовниковой, Г.В. Чиркиной, А.Н. Корнева и других.

Р.И. Лалаева указывает, что языковой анализ и синтез предполагает: анализ предложений на слова и синтез слов в предложении; слоговой анализ и синтез; фонематический анализ и синтез.

Были изучены закономерности развития языкового анализа и синтеза в онтогенезе, дана клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с общим недоразвитием речи (III уровень), проанализированы особенности сформированности языкового анализа и синтеза у детей данной категории.

Во второй главе описаны организация, методика и результаты экспериментальной работы по изучению навыков языкового анализа и синтеза детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

(III уровень). Базой для проведения эксперимента являлось МДОУ «ДС № 27» Копейского городского округа. В экспериментальную группу вошли 10 воспитанников старшего дошкольного возраста (6 лет) с общим недоразвитием речи (III уровень).

Для экспериментального изучения состояния сформированности языкового анализа и синтеза была использована методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей Р.И. Лалаевой. Диагностика проводилась по следующим разделам: анализ состава предложения; слоговой анализ и синтез; фонематический анализ и синтез.

Анализ результатов проведенного исследования показал, что у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) отмечается недостаточный уровень сформированности языкового анализа и синтеза.

Опираясь на анализ результатов исследования, мы составили комплекс дидактических игр и упражнений по развитию навыков языкового анализа и синтеза у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) по следующим направлениям: развитие анализа структуры предложения; развитие слогового анализа и синтеза; развитие фонематического анализа и синтеза.

Таким образом, задачи нашего исследования решены, цель достигнута.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алексеева М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – Москва : Издательский центр «Академия», 2000. – 400 с.
2. Бабина Г. В. Слоговая структура слова: обследование и формирование у детей с недоразвитием речи / Г.В. Бабина, Н.Ю. Шарипова. – Москва : Парадигма, 2010.
3. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – Москва : Просвещение, 2000. – 321 с.
4. Валгина Н. С., Розенталь Д. Э., Фомина М. И. Современный русский язык. – 6-е изд., перераб. и доп. – Москва : Логос, 2002. – 528 с.
5. Гаркуша Ю. Ф. Система коррекционных занятий воспитателя в детском саду для детей с нарушениями речи: методические рекомендации для воспитателей / Ю. Ф. Гаркуша. – Москва : НПЦ «Коррекция», 2002. – 69 с.
6. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – Москва : Просвещение, 1964. – 470 с.
7. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. / сост. В. И. Даль. – Москва : Русский язык-Медиа, 2003-2005. – Т. 1: А-З. – 2003. – 699 с.
8. Егоров Т. Г. Очерки психологии усвоения грамоты / Т. Г. Егоров. – Москва : Учпедгиз, 1956. – 108 с.
9. Жинкин Н. И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин. – Москва : Директ-Медиа, 2008. – 1104 с.
10. Жукова Н. С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Рязань : КнигоМир, 2011. – 320с.

11. Жукова Н. С. Преодоление недоразвития речи у детей: учебно-метод. пособие / Н. С. Жукова. – Москва : Соц.-полит. журн., 1994. – 96 с.
12. Зиндер Л. Р. Общая фонетика / Л. Р. Зиндер. – Москва : Высшая школа, 1979. – 312 с.
13. Карпова С. Н. Осознание словесного состава речи дошкольниками / С. Н. Карпова. – Москва : Изд-во Московского университета, 1967. – 324 с.
14. Каше Г. А. Подготовка к школе детей с недостатками речи / Г. А. Каше. – Москва : Просвещение, 1995. – 177 с.
15. Ковшиков В. А. Исправление нарушений различения звуков: методы и дидактические материалы / В. А. Ковшиков. – Санкт-Петербург : Каро, 2006. – 128 с.
16. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей / А. Н. Корнев. – Санкт-Петербург : Речь, 2003. – 336 с.
17. Лалаева Р. И. Формирование правильной речи у дошкольников / Р. И. Лалаева. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2006. – 224 с.
18. Лалаева Р. И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей / Р. И. Лалаева. – Москва : Просвещение, 2004. – 236 с.
19. Лалаева Р. И. Нарушение письменной речи // Хрестоматия по логопедии: учебное пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учебных заведений: в 2 тт. Т. II / под ред. Л. С. Волковой, В. И. Селиверстова. – Москва : Владос, 1997. – С. 502-512.
20. Лалаева Р. И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. – Санкт-Петербург : Союз, 2009. – 156 с.
21. Лалаева Р. И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – Санкт-Петербург : Союз, 2001. – 222 с.

22. Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания / А. А. Леонтьев. – Москва : Академия, 1991. – 312 с.
23. Логопедия. Методическое наследие: пособие для логопедов и студентов дефектологических факультетов педагогических вузов / под ред. Л. С. Волковой. – Москва : Гуманит. изд. центр Владос, 2003. – 480 с.
24. Лопатина Л. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии): учебное пособие / Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова. – Санкт-Петербург : Союз, 2007. – 192 с.
25. Максаков А. И. Восприятие детьми дефектов произношения в своей и чужой речи: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Максаков Александр Иванович. – Москва, 1970. – 19 с.
26. Микляева Н. В. Диагностика языковой способности у детей дошкольного возраста / Н. В. Микляева. – Москва : Айрис-Пресс, 2007. – 96 с.
27. Толковый словарь русского языка / сост. С. И. Ожегов; под ред. Л. И. Скворцова. – Москва : Оникс, мир и образование, 2010. – 736 с.
28. Орфинская В. К. О воспитании фонологических представлений в младшем школьном возрасте // Труды ЛГПИ им. А.И. Герцена. – Москва, 1946. – 44 с.
29. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левиной. – Москва : Просвещение, 1967. – 368 с.
30. Парамонова Л. Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей / Л. Г. Парамонова. – Санкт-Петербург : Союз, Лениздат, 2001. – 240с.
31. Понятийно-терминологический словарь логопеда / под ред. В. И. Селиверстова. – Москва : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997. – 400 с.
32. Прищепова И. В. Логопедическая работа по формированию предпосылок усвоения орфографических навыков у младших школьников с общим недоразвитием речи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 /

Прищепова Ирина Владимировна; РГПУ имени А.И. Герцена. – Санкт-Петербург, 1993. – 16 с.

33. Развитие речи детей дошкольного возраста: пособие для воспитателя дет. сада. / под ред. Ф. А. Сохина. – 2-е изд., испр. – Москва : Просвещение, 1979. – 223 с.

34. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников / И. Н. Садовникова. – Москва : Владос, 1995. – 256 с.

35. Словарь синонимов русского языка : в 2 т. / под ред. А. П. Евгеньевой. – Москва : Астрель, 2001. – Т. 1. – 2001. – 680 с.

36. Большой толковый словарь современного русского языка / сост. Д. Н. Ушаков. – Москва : Альта-Принт, 2007. – 1239 с.

37. Филичева Т. Б. Дети с общим недоразвитием речи / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова. – Москва : Издательство «ГНОМ и Д», 2000. – 80 с.

38. Филичева Т. Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста: монография / Т. Б. Филичева. – Москва, 2000. – 314 с.

39. Фотекова Т. А. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: пособие для логопедов и психологов / Т. А. Фотекова, Т. В. Ахутина. – Москва : АРКТИ, 2002. – 136 с.

40. Цветкова Л. С. Восстановительное обучение при локальных поражениях мозга / Л. С. Цветкова. – Москва : Педагогика, 1972. – 272 с.

41. Швачкин Н. Х. Развитие фонематического восприятия речи в раннем возрасте // Вопросы психологии восприятия и мышления / отв. ред. Б. М. Теплов. – Москва : Наука, 1999. – 432 с.

42. Эльконин Д. Б. Формирование умственного действия звукового анализа слов у детей дошкольного возраста // Доклады АПН РСФСР. Вып. 1. 1957. – С.107-110.

ПРИЛОЖЕНИЕ

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Комплекс дидактических игр и упражнений для коррекции навыков языкового анализа и синтеза у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень)

Исходя из направлений коррекционной работы, нами был составлен комплекс дидактических игр и упражнений для коррекции нарушений языкового анализа и синтеза у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).

I. Дидактические игры и упражнения, направленные на развитие анализа структуры предложения.

1. «Определение границ предложения в тексте»

Цель: развитие умения определять границы предложения.

Ход: логопед читает текст без соблюдения пауз между предложениями. Ребенок хлопает в ладоши, когда считает, что предложение закончилось. Затем вместе разбирается правильность выполнения.

2. «Живые слова»

Цель: развитие умения определять количество, последовательность и место слов в предложении.

Ход: логопед говорит предложение. Дети, изображающие слова, встают последовательно, слева направо, соответственно словесному составу предложения. Каждый ребенок рассказывает, какое он слово в предложении и на каком месте находится.

3. «Веселые картинки»

Цель: развитие умения придумывать предложения по сюжетной картинке и определять количество слов в нём.

Ход: дети придумывают предложение по сюжетной картинке и определяют количество слов в нём.

4. «Поможем Незнайке»

Цель: развитие умения выделять предлог в предложении.

Оборудование: кукла Незнайка, кубик, на гранях которого схематические изображения предлогов.

Ход: дети вставляют пропущенный или неправильно вставленный предлог, объясняя Незнайке, правильно ли он записал предложение.

5. «Волшебная корзинка»

Цель: развитие умения придумать предложения с определённым словом и с определённым количеством слов.

Оборудование: корзинка, набор игрушек и предметов, кубик с числовыми фигурами.

Ход: ребенок достает из корзинки предмет и составляет с этим словом предложение. Можно бросить кубик и составить предложение в соответствии с выпавшей числовой фигурой.

6. «Снежный ком»

Цель: развитие умения увеличивать количество слов в предложении.

Ход: логопед называет предложение и просит детей увеличить количество слов в предложении. Например: Лось. Лось бежит. Лось бежит по лесу. Огромный лось бежит по лесу.

7. «Перепутавшиеся слова»

Цель: развитие умения составлять предложение из слов, данных не по порядку.

Ход: детям предлагается составить предложение из слов, названных логопедом в беспорядке, например: грядке, на, огурцы, растут.

8. «Прятки»

Цель: развитие умения ориентировать в схеме предложения.

Ход: на доске схема предложения, совместно составленная детьми. Дети закрывают глаза, логопед убирает одну полоску на схеме предложения. Дети называют слово.

9. «Где находится слово»

Оборудование: набор предметных картинок.

Цель: развитие умения придумать предложения с определённым словом, определять место слова в предложении.

Ход: дети составляют предложения по нескольким картинкам, на которых изображён один и тот же предмет в разных ситуациях. Логопед просит назвать предложение, в котором заданное слово находится первым, затем предложение, в котором это слово на втором месте и на третьем.

10. «Полоски»

Цель: развитие умения составлять графическую схему предложения и синтезировать предложения по предложенной схеме.

Оборудование: графические схемы предложений.

Ход: логопед предлагает детям составить графическую схему предложения (предложение обозначается целой полоской, слова – маленькими полосками) или по графической схеме придумать предложение.

11. «Подними цифру»

Цель: развитие умения определять количество слов в предложении.

Ход: логопед просит детей поднять цифру, соответствующую количеству слов в предложении (2, 3, 4, 5).

II. Дидактические игры и упражнения, направленные на развитие слогового анализа и синтеза.

1. «Повтори по слогам»

Цель: развитие умения делить слова на слоги, определять количество слогов в слове.

Ход: повторить заданное слово по слогам, сосчитать количество слогов.

2. «Молчанка»

Цель: развитие умения определять количество слогов в слове.

Оборудование: карточки с цифрами 1, 2, 3.

Ход: логопед называет слово (сад, стол, лыжи, рыба, сахар, крыса, крыша, машина, самолет, капуста), а дети поднимают карточку с цифрой, соответствующей количеству слогов в данном слове.

3. «Разложи картинки»

Цель: развитие умения определять количество слогов в слове.

Оборудование: набор предметных картинок.

Ход: дети раскладывают картинки в 2 ряда в зависимости от количества слогов в их названии (трава, помидор, петрушка, редиска, груша, тарелка, букет, ворона, арбуз, береза, вилка).

4. «Поезд»

Цель: развитие умения подбирать слова с заданным количеством слогов.

Оборудование: картинка паровоза и трёх вагонов с цифрами 1, 2, 3, набор предметных картинок.

Ход: детям предлагается помочь «рассадить пассажиров» в вагоны в соответствии с количеством слогов. В первом вагоне «размещаются» слова – картинки из одного слога, во втором – из двух слогов, в третьем – из трех слогов.

5. «Потерянный слог»

Цель: развитие умения подбирать слова по одному заданному слогу.

Оборудование: кубики.

Ход: дети составляют слова, подбирая к любому из данных слогов первый или последний слог.

6. «Картинки-половинки»

Цель: развитие умения составлять слова из двух слогов.

Оборудование: набор картинок, разрезанных пополам, с изображением предметов, в названии которых есть два слога.

Ход: логопед называет первый слог и показывает картинку, ребенок находит вторую половинку и произносит второй слог. Ребенок повторяет слово, показывая каждую часть, называя количество слогов.

7. «Какой слог пропал»

Цель: развитие умения называть пропущенный слог.

Оборудование: набор предметных картинок.

Ход: определить пропущенный слог в названии картинки: _ ва , до _ га, ра _ та, бел _ , _ ведь, ка _ даш, _ рог, по _ да.

8. «Назови слово»

Цель: развитие умения составлять слово из слогов, данных по порядку.

Ход: логопед предлагает детям определить слово, произнесенное по слогам.

9. «Путаница»

Цель: развитие умения составлять слово из слогов, данных не по порядку.

Ход: логопед предлагает детям составить слова из слогов, данных в беспорядке. Например: та, ка, пус; воз, ро, па; прос, ша, ква, то; руш, пет, ка; вар, мо, са.

10. «Самый громкий слог»

Цель: развитие умения определять ударный слог.

Оборудование: набор предметных картинок, схемы слов.

Ход:

- назвать ударный (самый громкий) слог слова;
- длительно протянуть ударный слог слова (или ударный гласный):

малиина;

- назвать ударный гласный слова;
- составить графическую схему слогового состава слова, отметить

ударение;

- разложить картинки под схемами;
- изменить ударение в словах: совы, глаза, лисы, ноги, руки, дома,

губы, стены.

III. Дидактические игры и упражнения, направленные на развитие фонематического анализа и синтеза.

Выделение (узнавание) звука на фоне слова, т.е. определение наличия звука в слове.

Цель: развитие умения выделять звук на фоне слова.

Детям предлагаются следующие задания:

- поднять руку или карточку с буквой, если в слове есть соответствующий звук;
- разделить страницу на две части. С одной стороны записать букву, с другой стороны поставить черточку. Если в слове имеется заданный звук, дети ставят крестик под буквой, если в слове нет звука, то крестик ставится под черточкой;
- повторить вслед за логопедом слова с заданным звуком, показать соответствующую букву;
- показать картинки, в названии которых имеется звук, обозначаемый заданной буквой.

Вычленение звука в начале, в конце слова. Определение первого и последнего звука в слове, а также его места (начало, середина, конец слова).

1. «Подарки»

Цель: развитие умения выделения первого звука в словах.

Оборудование: куклы, набор игрушек.

Ход: у Ани, Иры и Оли сегодня день рождения. Логопед предлагает детям подарить им подарки, названия которых начинаются на звуки А, И, О соответственно.

2. «Звуковые домики»

Цель: развитие умения определять первый звук в слове.

Оборудование: домики с графическим изображением звуков, набор предметных картинок.

Ход: логопед предлагает детям помочь «расселить жителей» в домики в соответствии с первым звуком в слове.

3. «Проделки гнома Звукоежки»

Цель: развитие умения определять первый (последний) звук в слове.

Ход: логопед предлагает детям определить, какой звук «съел» гном Звукоежка (ват..., книг..., ...кно, ...тка и т.д.).

4. «Волшебные слова»

Цель: развитие умения определять первый звук в словах и составлять слово из звуков.

Оборудование: предметные картинки.

Ход: логопед показывает детям предметные картинки и предлагает назвать их. Дети выделяют первый звук в названии каждого из этих слов и составляют из этих звуков слово. Например: слон, окунь, кот (сок); носорог, осы, слон (нос).

5. «Составь цепочку»

Цель: развитие умения выделять первый и последний согласный в слове.

Оборудование: набор предметных картинок.

Ход: логопед предлагает детям комплект предметных картинок: аист, слон, тапки, игрушка, автобус, носорог и просит рассмотреть и назвать их. Затем он объясняет, что нужно составить цепочку из картинок, выделяя начальные и конечные звуки в их названиях. Конечный согласный в названии одной картинки должен быть начальным в названии другой: аист – тапки. Дети продолжают цепочку, начатую педагогом: игрушка – автобус – слон – носорог.

6. «Определи место звука в слове»

Цель: развитие умения определять место звука в слове (начало, середина, конец).

Оборудование: набор предметных картинок, схемы.

Ход: детям предлагают предметные картинки и просят определить, где: в начале, в середине, в конце слова мы слышим заданный звук.

Определение последовательности, количества и места звуков по отношению к другим звукам.

1. «Веселый поезд»

Цель: развитие умения определять количество звуков в слове.

Оборудование: изображение поезда с вагонами, изображения животных.

Ход игры: логопед вставляет в прорези на крышах вагонов таблички с кружками и предлагает отобрать пассажиров, ориентируясь на количество звуков в словах. Ребенок получает картинку с животным, отчетливо называет слово, так чтобы был слышен каждый звук в слове, затем говорит, сколько звуков в данном слове, и вставляет картинку в кармашек соответствующего вагона: «Кот должен ехать в первом вагоне, потому что в слове кот три звука» и т.п.

2. «Магазин»

Цель: развитие умения определять количество звуков в слове.

Оборудование: картинки одежды или продуктов, фишки.

Ход игры: на доске размещены картинки одежды или продуктов. У каждого ребенка «деньги» - фишки круглой формы. Ребенок выбирает – «покупает» картинку. При этом ему необходимо сосчитать звуки в названии картинки и отдать логопеду такое же количество фишек.

3. «Куда сядет насекомое»

Цель: развитие умения определять количество звуков в слове.

Оборудование: изображения цветов, божьих коровок, предметные картинки.

Ход игры: на доске цветы, в сердцевинах которых закреплены предметные картинки и божьи коровки. Нужно посадить каждую божью коровку на свой цветок с картинкой, соблюдая условие: количество кружочков на спине насекомого должно соответствовать количеству звуков в названии картинки.

4. «Живые звуки»

Цель: Развитие умения определять количество и последовательность звуков в слове.

Ход: логопед называет слово. Дети, изображающие звуки, встают последовательно, слева направо, соответственно звуковому составу слова.

Каждый ребенок рассказывает, какой он звук в слове и на каком месте находится.

5. «Назови соседей»

Цель: развитие умения определять «соседей» звука в слове.

Оборудование: набор предметных картинок.

Ход: логопед предлагает детям назвать, какой звук слышится в слове перед и после заданного звука. Например, какой звук в слове «МЫЛО» слышится перед звуком [Л] и после звука [Л].