Министерство науки и высшего образования Российской Федерации  
Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования  
«Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого»  
Педагогический институт  
\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_  
Кафедра психологии

ПРЕДДИПЛОМНАЯ ПРАКТИКА

тема: Логопедическое сопровождение процесса формирования умений в звуковом анализе слова у первоклассников с общим недоразвитием речи третьего уровня

отчёт по практике  
по направлению подготовки

44.03.03 – Специальное (дефектологическое) образование

профиль - Логопедия

Руководитель   
\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_/ ­­­­­­­­­­­Клыпутенко В.В.  
(подпись) (Ф.И.О.)  
“\_\_\_”\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_20\_\_ г.  
студент гр. 9701зо  
\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_/ Тетюкова Д.С.  
(подпись) (Ф.И.О.)  
“\_\_\_”\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_20\_\_ г.

Содержание

Введение к ВКР.....................................................................................................3

Теоретическая глава научного исследования.....................................................7

Практические главы научного исследования.....................................................34

Список литературы по проблеме научного исследования................................63

Презентация доклада к защите ВКР....................................................................69

Приложение

График работы над ВКР

Введение

В последнее время становится все более очевидно увеличение количества учащихся, столкнувшихся с трудностями в освоении русского языка в рамках стандартов начального образования, установленных Федеральным государственным образовательным стандартом. В особенности, первоклассники сталкиваются с проблемами в области грамотности в письменной форме, часто допуская ошибки, как при чтении, так и при письме.

Некоторые ученые, включая Н. Ефименкову [19], Ю.Ф. Гаркуша [9], И. Н. Садовникова [39], Т.А. Фотекову [48], А.В. Ястребову [52] и других, утверждают, что ключевую роль в возникновении трудностей у младших школьников играет неразвитость навыка звукового анализа. Это особенно актуально для детей с общим недоразвитием речи (ОНР). В дошкольном возрасте неисправленные проблемы в развитии речи приводят к сложностям в освоении письма и чтения у будущих первоклассников в 100% случаев.

У детей, страдающих от задержки в развитии речи, не происходит естественное освоение навыка анализа звукового состава слова. Чтобы преодолеть трудности в освоении русского языка у учащихся с речевыми нарушениями, необходимо обеспечить их обучение в особых условиях, включающих в себя комплексную логопедическую поддержку. Такой подход является ключевым для успешного образования данных детей. Исследование проблемы развития навыка звукового анализа у учеников начальных классов с общим недоразвитием речи имеет особую актуальность, поскольку оно касается как общих методологических вопросов обучения родному языку, так и специфических логопедических аспектов, которые являются элементом коррекционной работы по преодолению общего недоразвития речи.

Таким образом, поиск новых оптимальных путей совершенствования процесса обучения навыкам звукового анализа в условиях специального коррекционного воздействия определяет актуальность проблемы.

Предмет: процесс формирования навыков звукового анализа у первоклассников с общим недоразвитием речи III уровня.

Объект: состояние навыков звукового анализа у первоклассников с общим недоразвитием речи III уровня.

Цель: теоретически и экспериментально обосновать содержание логопедической работы по формированию навыков звукового анализа у первоклассников с общим недоразвитием речи III уровня и оценить ее эффективность.

Задачи:

1. Изучить научно-методическую литературу по проблеме формирования навыков звукового анализа у первоклассников с общим недоразвитием речи III уровня;
2. Изучить способности к звуковому анализу у первоклассников с общим недоразвитием речи III уровня;
3. Разработать стратегию и содержание логопедической работы, направленной на обучение навыкам звукового анализа у детей первого класса с общим недоразвитием речи на третьем уровне

Гипотеза. Мы предполагаем, что процесс формирования умений в звуковом анализе слова у первоклассников с общим недоразвитием речи третьего уровня будет более эффективным при условии реализации специально разработанной логопедической программы. Данная программа должна включать в себя систему индивидуально-ориентированных упражнений, направленных на развитие фонематического восприятия, фонематического анализа и синтеза, а также на коррекцию нарушений слоговой структуры слова.

Методы исследования: изучение и анализ учебно-методической, психолого-педагогической, психолингвистической литературы; суммирование информации; наблюдение, сопоставление, диалог, проведение эксперимента (констатирующего, формирующего и контрольного).

Теоретическая значимость исследования. Исследование имеет теоретическую ценность, поскольку его итоги способны обогатить и углубить понимание процессов, связанных с формированием способности к фонематическому восприятию и развитием умений в области звукового анализа и синтеза у учеников начальной школы с III уровнем общего недоразвития речи.

Практическая значимость исследования заключается в определении конкретного содержания логопедической деятельности, направленной на улучшение звуковых аналитических способностей у учащихся начальной школы с III уровнем общего недоразвития речи. Полученные данные могут быть применены преподавателями и логопедами, а также педагогами, занимающимися обучением и воспитанием детей начального школьного возраста в образовательных учреждениях общеразвивающего типа.

Методологическая основа исследования:

* учение о функциональной системе и ее компенсаторных возможностях (А.П. Анохин, Л.С. Выготский);
* современные научные знания о фонематической системе языка и развитии функций фонематической системы в норме и патологии;
* теория о поэтапном формировании умственных действий и речевых умений (П.Я. Гальперин);
* теория о коррекционной направленности обучения и воспитания детей с нарушениями речевого развития;
* принципы общей и специальной психологии и педагогики о единстве речевого и психического развития, комплексном подходе к его изучению (Б.Г. Ананьев, П.П. Блонский, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Р. Лурия, С.Л.Рубинштейн).

Исследование проводилось на базе **МАОУ СОШ №83. В эксперименте участвовали учащиеся 1ого класса с общим недоразвитием речи.**

Структура работы. Дипломная работа состоит из введения, трех глав, заключения и библиографического списка из 53 наименований. В работе содержится 9 таблиц и приложение на 19-ти страницах. Текст изложен на 87-ми страницах.

Глава 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ В ЗВУКОВОМ АНАЛИЗЕ У ПЕРВОКЛАССНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

1.1 Характеристика понятия «Общее недоразвитие речи». Особенности развития учебно-познавательной деятельности младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня

Общее недоразвитие речи у детей − это серьезная проблема, которая усложняет усвоение языковых навыков и со временем становится более заметной. Важно помнить, что развитие речи тесно связано с развитием других аспектов психики у детей дошкольного возраста, и наличие отставания в речи может негативно сказаться на их когнитивных способностях, что приведет к проблемам с усвоением учебного материала. Исследования Н.С. Жуковой [23], Е.М. Мастюковой [34] и Т.Б. Филичевой [47] показали, что дети с задержкой в развитии речи начинают говорить примерно в то же время, что и их сверстники без задержек. Однако в дальнейшем становится заметно, что у этих детей возникают различия, включая более долгий период, в течение которого они не используют предложения из двух слов в своей активной речи.

Множество ученых, включая И. Ефименкову [19], Н.С. Жукову [23], Е.М. Мастюкову [34] и Т.Б. Филичеву [46, 47], А.Н. Корнев [28], Р.И. Лалаеву [28], Р.Е. Левину [31], Л.Ф. Спирову [41, 42], Т.А. Фотекову [48] и других, изучали симптомы речевого нарушения. Обобщая их ключевые выводы, можно сказать, что это явление существенно влияет на все аспекты речевой деятельности детей. Среди основных проблем, связанных с речевым нарушением, можно выделить следующие: нарушения в звукопроизношении, трудности в формировании звуковых структур, нарушения в построении предложений с точки зрения грамматики, а также затруднения в логическом выражении мыслей детьми.

Т.А. Фотекова [48], выдающийся исследователь в области речевого развития детей, провела глубокий анализ и изучение всех существенных аспектов речевого развития у учащихся, страдающих общим недоразвитием речи. Эти дети, проходящие обучение в образовательных учреждениях, демонстрировали значительное и постоянное отставание от установленных стандартов по большинству ключевых параметров. В ходе своего исследования Т. А. Фотекова [48] пришла к выводу, что у учащихся начальных классов, с ОНР третьего уровня, наблюдается особенно заметное и серьезное недоразвитие вербальных способностей. Это недоразвитие особенно ярко проявляется в таких критически важных областях, как слухоречевая память и моторные аспекты звукопроизношения. Кроме того, было установлено, что у этих детей отмечается значительное снижение уровня способности к освоению важнейших навыков, таких как письмо и чтение, что является одним из ключевых аспектов образовательного процесса.

У учащихся, которые страдают общим недоразвитием речи, наблюдается недостаточное развитие некоторых ключевых этапов речевого развития. В частности, это касается таких важных этапов, как формирование внутреннего плана высказывания, грамматическое структурирование предложений и последовательность слогов в слове. Эти недостатки в развитии приводят к выраженным и постоянным проблемам в слоговой структуре слов, что, в свою очередь, негативно сказывается на качестве их речевых навыков и общем уровне образовательных достижений [48].

Школьники часто сталкиваются с определенными трудностями при выборе и использовании языковых элементов, таких как лексемы по их значению и звучанию, а также фонемы и артикулемы по кинестетическим характеристикам. Эти трудности проявляются в различных вербальных заменах, возникающих в процессе обучения, а также в проблемах, связанных с фонематическим анализом и в нарушениях правильного произношения звуков. Дефектный выбор артикулем, который происходит на фоне фонетических и кинестетических признаков, сочетается с недостатками в формировании послоговой кинетической программы у школьников, страдающих общим недоразвитием речи, что приводит к несформированности этапа внешнего речевого высказывания, как это подчеркивается в работах многих авторов [15, 16, 21].

В обширном спектре научных трудов, которые направлены на глубокое погружение в изучение и анализ различных форм нарушений речи, особое внимание уделяется фонетическим дисфункциям. Эти особенности, являющиеся достаточно распространенными среди детской аудитории, заслуживают особого внимания исследователей. Они характеризуются своей устойчивостью, часто напоминают другие виды артикуляционных нарушений и создают множество трудностей для специалистов, занимающихся их диагностикой и коррекцией. Несмотря на то, что фонетические дисфункции могут оказывать негативное воздействие на развитие и улучшение других ключевых элементов речи, включая фонемы, словарный запас и грамматические структуры, они также могут существенно затруднить процесс школьного обучения и привести к снижению его эффективности. Этот аспект неоднократно подчеркивался в работах ученых, что подчеркивает важность и актуальность данной проблемы в контексте образовательной практики и теории [9, 22, 24].

В обширной научной литературе, посвященной изучению процессов речевой коммуникации, неоднократно подчеркивается, что процесс восприятия звуков речи и способность к их верному воспроизведению являются двумя неразрывно связанными и взаимодополняющими друг друга аспектами. Этот тезис был подтвержден в работах таких известных ученых, как В. И. Бельтюков [5], Д. Б. Эльконин [51], Н. И. Жинкин [21], и многих других авторов, чьи исследования оставили значительный след в науке о языке.

В рамках данного подхода звуковые единицы в языке анализируются с учетом трех основных аспектов: перцептивно-слухового восприятия, артикуляторного механизма, а также акустических характеристик. Для того чтобы ребенок мог освоить правильное произношение, необходимо, чтобы он был способен не только четко и точно воспринимать звуки речи, но и имел достаточно развитый артикуляторный аппарат, который позволяет создавать необходимые звуковые единицы, характерные для данной языковой системы. Это утверждение подкреплено исследованиями, процитированными в работах [37, 41].

Однако, если у ребенка наблюдается недостаточно развитый фонематический слух, то это может привести к сложностям в понимании и восприятии звуковой структуры слов. Кроме того, если учащийся не может ориентироваться в звуковой форме слова, это может оказать негативное воздействие на процесс усвоения морфологической системы родного языка. Таким образом, развитие фонематического слуха и способность к ориентации в звуковой форме слова являются ключевыми факторами в процессе обучения речи и языку в целом [45].

Детям с речевой патологией приходится сталкиваться с рядом сложностей, связанных с различением звуков в словах. Они часто испытывают определенные трудности при попытке выделить определенные звуки в словах, в том числе на фоне других звуков, а также они могут столкнуться с проблемами при определении их количества и положения в слове.

В случае, когда у детей нарушения речи, они могут столкнуться с особенно сложными ситуациями, когда речь идет о распознавании сочетаний согласных звуков в словах, состоящих из двух или трех слогов. Кроме того, у таких детей может возникнуть проблема при выборе картинок, названия которых включают нужный звук. Эти дети часто сталкиваются с трудностями в точном отделении необходимого звука от звуков, которые по своему звучанию могут быть похожи на него. Такие проблемы являются свидетельством того, что затруднения в фонематическом восприятии могут оказывать значительное влияние на способности ребенка успешно выполнять задания, связанные с фонематическим анализом [38].

Особые трудности могут возникать у детей с общим недоразвитием речи, когда речь идет о разделении первого и последнего звука в слове. Это является особенно сложной задачей, особенно когда дело касается выделения последнего согласного звука. Такие дети могут испытывать определенные трудности при попытке точно определить и отделить этот звук от других звуков, что может привести к появлению дополнительных затруднений в процессе обучения и развития речи.

Дети с ОНР в начальной школе часто сталкиваются с проблемой распознавания слога как составного элемента, состоящего из отдельных звуков. Важно отметить, что слог — это не просто набор звуков, а самостоятельная единица речи.

В фонематическом анализе, который особенно важен для детей с речевой патологией, ключевым моментом является понимание последовательности звуков в слове, их количества и расположения. Необходимо учить младших школьников с ОНР распознавать количество звуков в слове, их порядок и положение, даже если речь идет о простых текстах.

Установление звуковой структуры слова, слога или слова может представлять собой сложность для детей с ОНР. Однако степень этих трудностей может варьироваться в зависимости от конкретного задания.

Преобразование слов часто становится особенно сложной задачей для детей с ОНР, поскольку они не всегда могут различать мелкие изменения в звуковом составе слов. Для выполнения таких заданий требуется знание фонематических характеристик слова, умение анализировать каждое слово и способность определять последовательность звуков в слове.

Анализ звуковой структуры слов, основанный на зрительном восприятии, например, на графической иллюстрации слова, облегчает фонематический анализ. Однако, анализ звуковых элементов слова на фоне фонематических знаний может стать сложной задачей [25].

Младшие школьники часто сталкиваются с трудностями при образовании существительных с использованием уменьшительно-ласкательных суффиксов и некоторых прилагательных, например, при создании выражения «помалюскин стул» из слова «маленький». Они также испытывают затруднения в применении приставочных глаголов, что приводит к многочисленным ошибкам, например, заменяя «переходит» на «идет». Поскольку их словарный запас ограничен и они часто повторяют слова, звучащие похоже, но имеющие разные значения, речь детей кажется бедной и шаблонной.

В грамматическом оформлении речи у детей проявляются постоянные ошибки в согласовании прилагательных с существительными по роду и падежам, путаница в родовой принадлежности существительных и ошибки в согласовании числительных с существительными всех трех родов. Также характерны ошибки в использовании предлогов, включая их опускание, замену или недоговоренность. Кроме того, выявляется импрессивный аграмматизм, который проявляется в недопонимании значения слов, модифицированных при помощи приставки или суффикса.

Дети, как правило, сталкиваются с определенными трудностями, когда их задача – логично изложить последовательность произошедших событий. Они часто пропускают по ходу рассказа важные детали, которые могли бы сыграть ключевую роль в понимании происходящего, и забывают о значимых персонажах, что может привести к тому, что история теряет свою связность и логичность. В итоге, попытки детей описать события часто сводятся к поверхностному перечислению разнообразных элементов, без глубокого анализа и разбора. Некоторые дети, к сожалению, могут демонстрировать лишь способность отвечать на вопросы, но самостоятельно создать целостный рассказ о каком-либо событии им удается редко [32].

Если говорить о младших школьниках, которые испытывают задержку в развитии речи, то стоит отметить, что их фонематический слух развивается несколько медленнее, чем у их сверстников. Это означает, что особое внимание необходимо уделить коррекции этой функции. В процессе обучения звуковому анализу у таких детей крайне важно сосредоточиться на тех аспектах, которые развиваются одновременно с изучаемыми навыками. Главной задачей логопеда в данном случае должно стать улучшение правильного произношения у детей, а также повышение уровня понимания фонем на уровне слога, слова и, в конечном итоге, предложения. Это позволит малышам более эффективно взаимодействовать с окружающим миром и лучше осваивать новые знания.

Особенности развития учебно-познавательной деятельности младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня

Процесс речевого развития ребенка неразрывно связан с формированием его психики и спецификой высшей нервной деятельности.

У детей с речевой патологией наблюдаются определенные особенности в функционировании высших психических способностей.

Эти дети показывают следующие особенности:

- способность к зрительному сравнению реальных предметов с их изображениями соответствует норме

- зрительное восприятие у них развивается медленнее и характеризуется неполной сформированностью целостного образа предмета, что подтверждается работами Т.Б. Филичевой, Т.В. Туманова[46], В.П. Глухова [12], С.Н. Шаховской, Е.И. Разуван, Ж.В. Антиповой [50]

- дети сталкиваются с трудностями в распознавании зашумленных предметов.

- они предпочитают использовать простые методы ориентации при выполнении задач, связанных с перцептивным действием, такие как сравнение с эталоном (Л.И. Белякова [3], Ю.Ф. Гаркуша [9], О.Н. Усанова, Т.П. Синякова [44])

- у детей отмечаются трудности в различении понятий «справа» и «слева», связанных с местоположением объекта, а также они испытывают затруднения в ориентации в собственном пространстве, особенно когда задача усложняется.

У детей, страдающих от нарушения речи, чаще всего наблюдают проблемы с восприятием речи. Это происходит из-за неполноценного развития способности различать и распознавать фонемы в словах, которая является частью фонематического слуха. Эта способность необходима для сопоставления звуковых характеристик и определения соответствующих им фонем. Ребенок с таким нарушением не способен правильно распознавать звук по его акустическим или артикуляционным свойствам, что приводит к смешению звуков и их признаков. В результате, звук может быть неправильно узнан или перепутан с похожим, что влечет за собой неправильное произношение и искажение речи как для самого ребенка, так и для окружающих его людей.

Множество исследователей указывают на то, что дети с задержкой в развитии речи часто страдают от недостаточной устойчивости и глубины внимания, а также имеют ограниченные способности в его распределении. Это подтверждают Р.Е. Левина [31], Т.Б. Филичева и Т.В. Туманова[46], А.В. Ястребова [52]. Такой профиль внимания также является результатом нарушения речи. Ребёнок, осознавая свои речевые трудности, может испытывать стресс, что приводит к ухудшению качеств внимания. Он может отказаться от учебных занятий, отказываться от игр со сверстниками и общения вообще, что, в свою очередь, приводит к развитию нарушений внимания и других функций высшей нервной деятельности.

Речевое нарушение у детей снижает их способность к вербальной памяти и уменьшает продуктивность запоминания. Они часто забывают или неправильно понимают последовательность действий в инструкциях, с трудом запоминают длинные стихи и с большим трудом их повторяют, совершают ошибки при описании объектов или картинок, повторяя слова или характеристики (Л. И. Белякова [3], Ю. Ф. Гаркуша [9], С.Ф. Левяш, Л.С. Сорчик [30], О. Н. Усанова и Т.П. Синякова [44])

Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова установили, что у детей с задержкой речевого развития запоминание текстовых данных и продуктивность запоминания находятся на низком уровне. Дети часто вносят дополнительную информацию в воспроизведение, повторяют уже сказанные слова, забывают или игнорируют сложные речевые структуры и испытывают трудности с последовательностью пересказа [47].

Е. М. Мастюкова в своем исследовании подчеркивает, что у детей с моторной алалией наблюдается проблемы с вербальной памятью, а также с недостаточностью пространственного восприятия, лицевой гностики и других процессов [34].

Исследование, проведенное С. Ф. Левяшом и Л. С. Сорчиком, выявило корреляцию между типами речевых нарушений и памяти у детей с серьезными проблемами в речи. Было обнаружено, что дети, страдающие моторной алалией, обладают ограниченными способностями к пониманию и обработке информации, а также их вербальная память оказалась меньше, чем кратковременная зрительная и слуховая память [30].

Речевая дисфункция оказывает значительное воздействие на другие аспекты умственного развития у детей, что, в свою очередь, определяет уникальные черты мыслительного процесса у малышей с языковыми нарушениями. Они испытывают трудности в развитии наглядно-образного мышления, и без поддержки взрослого не способны к глубокому анализу и синтезу информации, а также к её сравнению, хотя имеют все необходимые предпосылки для освоения этих операций. В. А. Ковшиков и Ю. А. Элькин [25] также отмечают у детей с ОНР узость мышления.

Большинство детей с ОНР испытывают трудности в двигательной сфере. К примеру, они могут испытывать проблемы с координацией, ошибки в повторении движений, уменьшенную скорость их выполнения и ловкость, а также медленно переключаются между различными движениями.

Также имеются проблемы с мелкой моторикой рук: движения выполняются с недостаточной координацией, неточностью и нарушением ритма. Такие нарушения в двигательной активности особенно заметны у детей, страдающих от дизартрии. Однако встречаются случаи, когда подобные трудности свойственны и детям с другими патологическими состояниями (согласно исследованиям В.Г. Григоренко [13] и Е.Ю. Смирновой [40]).

Исследование в области психологии и педагогики показывает, что у детей, страдающих от начальных стадий речевых расстройств, могут наблюдаться разнообразные уровни нарушений, включая как речевые, так и когнитивные функции. В частности, проблемы с речью могут привести к дефектам в области познания или к нарушениям одной из его функций. Это, в свою очередь, может привести к уменьшению когнитивной активности ребенка, что, в свою очередь, может стать причиной поведенческих отклонений.

1.2 Современные подходы к обучению младших школьников с общим недоразвитием речи третьего уровня

Сегодня в широкий доступ попали детальные описания методики логопедической терапии, которая подробно рассматривается в различных научных и практических работах. Они классифицируются в зависимости от типа речевых расстройств и предлагают обширный арсенал техник и подходов для лечения речевых нарушений.

В современных научных изданиях, посвященных логопедии, можно найти многочисленные примеры иностранного опыта, которые раскрывают разнообразие методов логопедического вмешательства. Исследовав практику зарубежных коллег, Р. А. Белова-Давид [4] и А.Н. Корнев [27] определили несколько ключевых подходов, которые являются основой для развития речевых умений.

В шестидесятых и семидесятых годах прошлого века широко применялся имитационный метод в логопедии. Основная техника этого подхода заключалась в том, что дети должны были многократно повторять речевые образцы, которые им демонстрировали взрослые. Позже к этому методу добавились новые элементы, включая создание задач на основе изображений, где дети должны были отвечать на вопросы логопеда. Прогресс в развитии этого подхода привел к появлению техник, в которых логопеды предоставляли детям различные примеры синтаксических структур, от простых до более сложных. В России эти методики чаще всего применялись при лечении тяжелого речевого недоразвития, включая такие случаи, как моторная алалия [40].

Метод моделирования. Этот подход напоминает имитационный метод, где ребенок составляет фразы, опираясь на предоставленный пример. Основанный на когнитивной теории развития языковых навыков, он предполагает использование стратегии целенаправленного создания неполноценных фраз, где задача ребенка — выявить и исправить ошибки [6].

Стимулирование через фокусировку. Этот метод напоминает предыдущий, но с некоторыми отличиями. В течение серии занятий на разнообразном материале ребенок осваивает определенную грамматическую конструкцию через рассказы, диалоги и другие формы общения. Педагог стимулирует ребенка к самостоятельному применению изучаемой конструкции, многократно показывая ее в различных контекстах, но с однозначным значением [6].

Метод обучения через ситуацию (milieu-leaching) предполагает создание игровой обстановки, которая вызовет у ребенка желание выразиться. Логопед помогает ребенку сложить фразу, и в случае ее успешной постройки, дети получают игрушку. Этот метод ориентирован на развитие коммуникативных навыков [26].

Коммуникативно-речевая перестройка (conversational recasting) заключается в диалогическом взаимодействии с ребенком, где взрослый частично повторяет сказанное малышом и дополняет его грамматически корректным выражением. Этот прием предполагает, что реплики взрослого основываются на интересах ребенка и инициируются им. Реплики должны быть произнесены в течение 3 секунд и включать синтаксические корректировки. Однако этот метод не дал ожидаемых результатов, его неэффективность обусловлена отсутствием инициативы со стороны ребенка, так как диалог не был им инициирован [24].

Отечественные ученые в области логопедии руководствуются принципами этиопатогенеза, принимают во внимание индивидуальные характеристики детей и их специфические нарушения, применяют интегрированные и индивидуализированные методики, а также следуют онтогенетическому подходу. Они развивают речевые навыки у детей последовательно, используя альтернативные пути обучения в условиях, максимально приближенных к естественным, как это было предложено Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой, Т.Б. Филичевой [23], А.Н. Гвоздевым [10] и Л.С. Выгодским [7].

Исследования в области научных методик выявили, что эффективность коррекции речевых нарушений достигается при применении комплексной диагностики и адаптированных под индивидуальные особенности ребенка подходов. Такой метод позволяет наилучшим образом корректировать проблемы речи, что в свою очередь способствует успешным образовательному процессу и социальной адаптации ребенка, как в школьной среде, так и в общении с одноклассниками и взрослыми. (В.И.Бельтюков [5], О. Гильманова [11], Р.Е.Левина [31], Т.Б. Филичива [47], С.Н. Шаховская [50] и др.)

В настоящее время дети с ОНР, как категория детей с ограниченными возможностями здоровья, могут обучаться в школе в условиях инклюзивного образования для лиц с ОВЗ. Учитывая их особенности развития учебно-познавательной деятельности младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня образовательный процесс должен строиться с учетом речевого и психологического развития с целью удовлетворения образовательных потребностей детей.

Учебная деятельность детей с ОНР отличается замедленным темпом восприятия учебной информации, сниженной работоспособностью, затруднениями в установлении ассоциативных связей между зрительным, слуховым и речедвигательными анализаторами; трудностями в организации произвольной деятельности, низким уровнем самоконтроля и мотивации, возможным ослаблением памяти, отклонениями в пространственной ориентировке и конструктивной деятельности, нарушениями мелкой моторики, зрительно-моторной и слухо-моторной координации. Поэтому обучение детей с ОНР в общеобразовательных школах регулируется ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ [45].

Обязательными условиями реализации АООП НОО для обучающихся с ТНР (тяжелые нарушения речи) являются логопедическое сопровождение обучающихся, согласованная работа учителя-логопеда с учителем начальных классов с учетом особых образовательных потребностей обучающихся.

Коррекционно-развивающая область является обязательной частью внеурочной деятельности, поддерживающей процесс освоения содержания АООП НОО. Содержание коррекционно-развивающей работы для каждого обучающегося определяется с учетом его особых образовательных потребностей на основе рекомендаций ПМПК, ИПР.

Программа формирования универсальных учебных действий у обучающихся с ТНР должна содержать описание связи универсальных учебных действий с содержанием индивидуальной и (или) подгрупповой логопедической работы. Сформированность универсальных учебных действий у обучающихся с ТНР должна быть определена на этапе завершения обучения в начальной школе.

Программа отдельных учебных предметов, курсов коррекционно-развивающей области. Разрабатывается на основе требований к личностным, метапредметным и предметным результатам освоения АООП НОО для обучающихся с ТНР и программы формирования универсальных учебных действий.

В целях удовлетворения особых образовательных потребностей обучающихся с ТНР программа коррекционной работы расширяется за счет включения индивидуально-ориентированного коррекционно-логопедического воздействия, сквозными направлениями которого выступают:

* работа по преодолению нарушений фонетического компонента речевой функциональной системы;
* фонологического дефицита и совершенствованию лексико-грамматического строя речи, связной речи,
* работа по профилактике и коррекции нарушений чтения и письма,
* работа по развитию коммуникативных навыков.

Программа коррекционной работы может предусматривать вариативные формы специального сопровождения обучающихся с тяжелыми нарушениями речи. Варьироваться могут содержание, организационные формы работы, степень участия специалистов сопровождения, что способствует реализации и развитию больших потенциальных возможностей обучающихся с ТНР и удовлетворению их особых образовательных потребностей [45].

АООП ООО (вариант 5.1) Школы разработана в соответствии со следующими

нормативными документами:

– Конвенция о правах ребёнка;

– Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»;

– Национальная образовательная стратегия «Наша новая школа»;

– Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования;

– СанПиНам 2.4.2.2821-10 "Санитарно-эпидемиологические требования к условиям обучения и организации обучения в общеобразовательных учреждениях", утвержденными постановлением Главного государственного санитарного врача РФ от 29.12.2010 №189 (с изм. От 29.06.2011, 25.12.2013, 24.11.2015);

– СанПин 2.4.2.3286-15 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения и воспитания в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным образовательным программам для обучающихся с

ОВЗ», утвержденный постановлением Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 10.07.2015 № 26;

– Программа развития ОО;

– Устав Школы.

1.3 Система формирования умений в звуковом анализе младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня

Анализ научной литературы и практических материалов по нашей тематике выявило, что современные образовательные подходы к развитию у детей первого класса навыков звукового анализа и синтеза строятся на методе звукового аналитико-синтетического обучения в рамках программы начальной школы. Данный метод является ключевым этапом в процессе освоения школьниками всех предметов по общеобразовательной программе, в том числе и русского языка. Он лежит в основе современных методик обучения грамоте (чтению и письму), поскольку он гармонирует с правилами русского языка. К тому же, благодаря применению этого метода в разнообразных образовательных системах на протяжении длительного времени, он становится фундаментальным элементом методики преподавания русского языка, что позволяет отнести его к категории основополагающих принципов, которые имеют уникальные особенности применения в конкретных образовательных проектах.

История создания звукового аналитико-синтетического подхода к обучению грамоте имеет глубокие корни. К.Д. Ушинский считается основоположником звукового аналитико-синтетического метода в нашей стране Он предложил метод «письма-чтения», который используется для анализа речи. В его учебнике "Родное слово" он рекомендует начинать с трех гласных звуков [а], [о], [и] и с односложных слов (мак, кот, мир) для их опознавания [1]. Однако этот метод может привести к путанице между понятиями «звук» и «буква», что является существенным недостатком с методической точки зрения. Проблема разрешения этого противоречия стала ключевым аспектом в последующем развитии методики обучения грамоте.

Исследование на данном этапе было направлено на анализ условий применения звукового аналитико-синтетического подхода в различных методиках обучения грамоте при освоении базовых этапов начального чтения:

а) анализ звуко-фонемных структур слов;

б) сопоставление звуко-фонемной структуры слова с его графической формой;

в) трансляция графической формы слова в звуковую (первичное чтение).

В современной педагогической практике существуют эффективные методы для решения вопроса смешения звуков и букв, которые являются концептуально разными понятиями. Основная причина этого – введение в методы обучения грамоте символов, не являющихся буквами, что позволяет осуществлять преобразование звука в букву через дополнительный этап.

Анализ некоторых современных методик показывает, что не все аспекты выделения и преобразования звуков в буквы реализуются в полной мере. Например, в классической методике «Школа России», разработанной В.Г. Горецким, В.А. Кирюшкиным, А.Ф. Шанько и В.Д. Берестовым (авторы учебника «Русская азбука»), основное внимание уделяется букве. С буквой ребенок знакомится до того, как он научится различать звуки [14].

В методе Д.Б. Эльконина, известного автора учебника «Букварь», уделяется особое внимание продолжительному подготовительному этапу, во время которого учащиеся осваивают основы звуков языка как основополагающих элементов. Лишь после этого учащиеся начинают сопоставлять звуки с соответствующими буквами [51].

Методика грамотного обучения, разработанная в лаборатории Л.В. Занкова (авторы учебника «Азбука» Н.В. Нечаева и К.С. Белорусец), не включает в себя детального изучения звуков. Вместо этого предложены буквенные схемы, что не соответствует принципам русского языка. Буква представляет собой всего лишь абстрактное обозначение [35].

В «Азбуке», разработанной в рамках проекта «Перспективная начальная школа» (авторы Н.Г. Агаркова и Ю.А. Агарков), представлены новаторские методы, которые не только способствуют анализу звуков в словах, но и развивают у детей способность различать слова по звучанию. Учащиеся практикуются в квазичтении, акцентируя внимание на выделенных звуках и сравнивая их по различным характеристикам. В процессе работы с двухуровневыми словами дети не только выявляют звуки и их отличительные особенности, но и переводят их в буквенные знаки. Позже, в ходе перевода буквенной формы на звуковую, они учатся читать слова слогами, выполнять орфоэпические упражнения и знакомятся с правилами русской письменности.

Это особенно ценно в ситуациях, когда звучание и письменная форма слов не совпадают. В ходе анализа слов, отличающихся одним звуком, дети учатся не только различать эти звуки, но и понимать семантику сравниваемых слов, что способствует развитию их способности различать звуки-фонемы. Только в этой методике звуко-фонемный метод достигает своего полного воплощения [1].

Дети с задержкой в развитии речи учатся аналитически рассматривать и синтезировать звуки, используя методы, которые обычно применяются для детей без речевых нарушений. Однако, учитывая их индивидуальные особенности усвоения языковых средств и проблемы, связанные с овладением речью, важно подчеркнуть, что детям с задержкой в развитии речи требуется дополнительная логопедическая поддержка, включая обучение звуковому анализу и синтезу.

Система логопедической работы по развитию навыков звукового анализа у младших школьников с ОНР опирается на принципы, выделенные Р. Е. Левиной:

1. Принцип развития предполагает эволюционно-динамический анализ возникновения дефекта. Принцип позволяет определить причину, установить следствие, а также увидеть связь между ними. С его помощью мы можем выделить симптоматику речевой патологии, определить клиническую форму речевой патологии.
2. Принцип системного подхода основывается на системном строении и системном взаимодействии различных компонентов речи: звуковой стороны, фонематических процессов, лексико-грамматического строя. На основе этой теории язык рассматривается как единая система. Поэтому нарушение одного компонента языка может повлечь нарушение и других компонентов.
3. Принцип связи речи с другими сторонами психического развития ребенка. Опираясь на этот принцип, специалисты могут определить взаимосвязи между первичными и вторичными нарушениями и оформить структуру речевого дефекта в целом, используя данные других специалистов. Это позволяет правильно определить объём и содержание коррекционной работы, а также вид учебного учреждения для осуществления более эффективной помощи ребёнку [31].

На каждом этапе логопедической работы используются различные методы: практические, наглядные, словесные.

Учитывая различную сложность форм звукового анализа и синтеза и последовательность овладения ими в онтогенезе, логопедическая работа проводится в следующей последовательности:

1. Выделение (узнавание) звука на фоне слова, т.е. определение наличия звука в слове.
2. Вычленение звука в начале в конце слова. Определение первого и последнего звука в слове, а также его места (начало, середина, конец слова).
3. Развитие сложных форм фонематического анализа (определение последовательности, количества и места звуков по отношению к другим звукам в слове).

Логопедическая работа по формированию звукового анализа проводится поэтапно.

Первый этап – выделение (узнавание) звука на фоне слова, то есть определение наличия звука в слове.

Прежде всего, необходимо уточнить артикуляцию звука. Затем определяется наличие или отсутствие звука в слогах, предъявленных на слух.

Далее логопед предлагает детям определить наличие или отсутствие звука в словах различной сложности: односложных, двусложных, трехсложных, без стечения и со стечением согласных. Заданный звук должен находиться в начале, середине и в конце слова (кроме звонких согласных).

Сначала наличие звука определяется на слух, и на основе собственного произношения, затем или только на слух, или только на основе собственного произношения и, наконец, по слухо-произносительным представлениям, т.е. в умственном плане.

Второй этап – вычленение из слова первого и последнего звука, определение его места (начало, середина, конец слова). Работа начинается с уточнения артикуляции звуков.

Дети часто затрудняются в определении временной последовательности звуков (раньше - позже), так как длительность звучания каждого отдельного звука в потоке речи очень кратковременна.

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

Определение места звука в слове (начало, середина, конец). Уточняют, что если звук не первый и не последний, то он находится в середине.

Вначале предлагается определить место ударной гласной в односложных - двусложных словах, в дальнейшем проводится работа по определению места согласного звука в слове.

Третий этап – развитие сложных форм фонематического анализа (определение количества, последовательности и места звука в слове).

Логопедическая работа по формированию сложных форм фонематического анализа (определению последовательности, количества, места звука в слове по отношению к другим звукам) проводится в тесной связи с обучением чтению и, письму.

При формировании сложных форм фонематического анализа необходимо учитывать, что всякое умственное действие проходит определенные этапы формирования: составление предварительного представления о задании (ориентировочная основа будущего действия), освоение действия с предметами, далее выполнения действия в плане громкой речи, перенос действия во внутренний план, окончательное становление внутреннего действия (переход на уровень интеллектуальных умений и навыков).

1.4 Индивидуально ориентированные упражнения в системе логопедической работы по формированию умений в звуковом анализе слова у первоклассников с общим недоразвитием речи третьего уровня

Обучение языку и развитие речи у школьников на начальных этапах образования стоят в центре внимания современной образовательной системы. В связи с различными причинами, уровень грамотности учащихся ухудшается, и в таких случаях логопед выступает в качестве специалиста, определяющего причины неуспеваемости по родному языку. В процессе коррекции речевых нарушений логопед работает непосредственно с лингвистическими аспектами дефекта.

Так как развитие речи тесно связано с формированием других высших психических способностей, у детей с ОНР проявляются специфические психологические характеристики. Главная задача этой программы заключается в сочетании языкового обучения, умственного и речевого развития учащихся в рамках специально созданного для них развивающего обучения.

В связи с этим в основу разработки АООП обучающихся с ТНР заложены дифференцированный, деятельностный, системный и компетентностный подходы. Дифференцированный подход предполагает учет особых образовательных потребностей этих обучающихся, которые определяются уровнем речевого развития, этиопатогенезом, характером нарушений формирования речевой функциональной системы и проявляются в неоднородности по возможностям освоения содержания образования. АООП создается в соответствии с дифференцированно сформулированными в ФГОС ООО обучающихся с ОВЗ требованиями к: структуре образовательной программы; условиям реализации образовательной программы; результатам образования. Применение дифференцированного подхода обеспечивает разнообразие содержания, предоставляя обучающимся с ОНР возможность реализовать индивидуальный потенциал развития; открывает широкие возможности для педагогического творчества, создания вариативных образовательных материалов, обеспечивающих пошаговую логопедическую коррекцию, развитие способности обучающихся самостоятельно решать учебно-познавательные и учебно-практические задачи в соответствии с их возможностями. Деятельностный подход строится на признании того, что развитие личности обучающихся с ТНР ООО определяется характером организации доступной им деятельности.

Совмещение коррекционных и учебных методов способствует эффективному усвоению материала учащимися.

Методические разработки Л.Н. Ефименковой [17, 18, 19, 20], А.В. Ястребовой и Т.П. Бессоновой [53] обеспечивают организованное обучение, которое направлено на непрерывное развитие речевой и интеллектуальной активности учащихся, а также на изменение их роли в учебном процессе: методический инструментарий способствует увеличению самостоятельности учащихся, их активному участию в обмене мнениями и коллективной работе.

Методы обучения речевой деятельности фокусируются на использовании индивидуально-ориентированных упражнений, которые представляют собой особый вид индивидуальной самостоятельной работы, составленный индивидуально для каждого учащегося с учетом его способностей, склонностей, возможностей и интересов.

Упражнения представляют собой многократное повторение умственного или физического действия с целью освоения или улучшения его исполнения. Упражнения находят применение в процессе обучения всех дисциплин на разнообразных стадиях образовательного процесса. Специфичность и методики упражнений определяются особенностями изучаемого предмета, материалом, который осваивается, а также возрастными особенностями обучающихся. (С.Ф. Шатилов [49], Е.И. Пассов [36], Н.Д. Гальскова, И. И. Гез [8]).

Упражнения можно классифицировать по методу их проведения, разделяя их на устные, письменные, графические и практические. В ходе каждого из этих типов деятельности учащиеся одновременно задействуют умственные и практические способности.

В зависимости от степени самостоятельности учеников при выполнении заданий, выделяют:

а) упражнения для повторения ранее изученного материала с целью укрепления знаний — упражнения для воспроизведения;

б) упражнения, которые предполагают использование знаний в новых условиях, что способствует развитию навыка применения знаний — упражнения для тренировки.

Множество отечественных и зарубежных педагогов предпринимали попытки классифицировать упражнения. Большинство из них предлагало использовать один ключевой критерий. Например, Н.И. Гез [8] определяет основополагающим фактором степень преобразования информации. Е.И. Пассов [36] утверждает, что создание типологии упражнений на основе одного критерия невозможно из-за огромного разнообразия упражнений и целей образовательного процесса.

Виды упражнений соответствуют ключевым функциям языка.

Упражнения, направленные на развитие языковых навыков, являются тренировочными (некоммуникативными) и предназначены для автоматизации языковых структур вне контекста речевого общения. Эти упражнения помогают в освоении грамматических правил, словарного запаса и фонетических особенностей.

В их число входят:

а) упражнения по грамматике, такие как «Вставьте правильные окончания», «Поставьте глаголы в нужном лице» и другие;

б) упражнения, связанные с лексикой, включая «Замените выделенные слова их синонимами», «Сгруппируйте слова по темам», «Вставьте подходящие по смыслу слова» и прочее;

в) упражнения по фонетике, например, «Прочитайте ряд слов» и т.д.

Е.И. Пассов в своих работах [36] отмечает, что именно на базе таких упражнений формируется «основа для развития устной речи».

Условно-речевые упражнения – условно-коммуникативные упражнения, которые позволяют осуществлять речевую тренировку языкового материала в учебной, имитирующей естественную, ситуации.

Е.И. Пассов [36] относит к условно-речевым упражнениям описание, изложение, пересказ, выражение отношения и оценки.

К условно-речевым относятся следующие упражнения:

* имитативные УРУ – реплика ученика полностью имитирует реплику преподавателя;
* подстановочные УРУ – подстановка лексических единиц в изучаемые формы;
* трансформационные УРУ – трансформация изучаемых форм;
* репродуктивные УРУ – самостоятельное восприятие изучаемых форм.

Речевые упражнения – упражнения во всех видах иноязычной речевой деятельности, которые побуждают учащихся максимально эффективно использовать языковой материал в качестве средства коммуникации.

Речевые упражнения развивают речевую деятельность и самостоятельность. Отличительной чертой речевых упражнений является творческий аспект.

Представляется целесообразным разделять речевые упражнения на:

* речевые упражнения первого вида (РУ1) – упражнения, которые выполняются с какими-либо опорами и связаны с обусловленностью речевой деятельности;
* речевые упражнения второго вида (РУ2) – упражнения, свободные от вышеуказанных факторов.

Индивидуальные упражнения создают благоприятные условия для углубления знаний, приучают к самостоятельности и управлению времени, к преодолению трудностей, воспитывают чувство ответственности, инициативу и активность школьника, способствуют развитию способностей и интереса к обучению, все это, в свою очередь, способствует активизации учебной деятельности школьника.

Обучение фонетике языка строится на активном подходе, который стимулирует младших школьников к интересу к языковым явлениям. Это достигается благодаря лингвистическому методу изучения звуков и соответствующих им букв [37, 43].

Все исследования, направленные на выявление ключевых для разграничения смыслов характеристик звуков, опираются на моделирование звуков, что дает возможность проводить с детьми эксперименты. Такой подход обучает детей анализировать и корректировать слова как результат речевой и письменной деятельности, закладывая основу для грамотного письма. Важное внимание уделяется развитию способности отличать согласные по звонкости и мягкости, что укрепляется через игровые упражнения со звуками и словами [33].

Игры вроде «Сломанного телефона», «Узнай слово» и «Угадай слово» способствуют развитию внимания и стимулируют активность учащихся. Они не предполагают соревновательный дух, а сосредотачиваются на аналитической и синтетической работе с звуками, которые соответствуют изучаемым буквам. В этих играх звук принимает ключевую роль, что помогает детям осознать, что различные звуки соответствуют различным буквам, и что звуки являются первичными [2, 25].

Громкое произношение способствует развитию внутренних артикуляторных схем, которые являются фундаментом для формирования внутренней речи. При чтении вслух сначала осваивается небольшой элемент речевой цепи: буква, слог или слово. Речевые движения (кинестезии) помогают учащимся осваивать графические символы и избегать ошибок, таких как пропуск, замена или перестановка букв, поскольку четкое произношение слова делает его звукобуквенный состав понятным. Чтение слов включает в себя сравнения звучания слов с их произношением с интонацией, когда над словом стоит знак ударения. Это помогает понять, что ударный гласный хорошо различим и распознается, когда слово произносится с интонацией, характерной для звательного обращения.

Использование упражнений на чистое произношение и скороговорки способствует улучшению дикции, правильному вдохе и голосу. Упражнения и учебный материал, включающий в себя иллюстрации и словари, позволяют последовательно работать над развитием универсальных навыков, которые являются ключевыми в образовательном процессе. Они помогают заполнить пробелы в психологических основах для освоения чтения и письма, улучшают аудиокомпонент речи, укрепляют лексико-грамматические навыки и способствуют их дальнейшему усовершенствованию [22].

С первого класса фонетическая работа, которая уменьшает количество ортографических ошибок, становится фундаментальной для решения орфографических проблем. Со второго класса фонетический разбор слов дополняется морфемным анализом (включающим элементы словообразовательного анализа), что предоставляет ученикам дополнительный инструмент для проверки правописания. С третьего класса к этим двум методам добавляется морфологический анализ, который в основном завершает формирование комплекса инструментов для контроля орфографии.

Учитывая, что большинство первоклассников встречаются с различными проблемами в области речи, была создана специализированная программа упражнений, нацеленная на усиленное развитие способности различать звуки – фонематического слуха. Эта программа постепенно приводит учащихся к осознанию множества фонетических правил, таких как правильное использование разделительных знаков ь и ъ, замена звонких согласных на глухие в конце слов, а также применение приставок о- и об-. В итоге, это способствует умению правильно определять корни слов и важному умению выделять окончания [22].

Работа по развитию речи основывается на различении языка и речи: язык как система позволяет передавать одно и то же сообщение множеством способов, в то время как речь является ситуационной – это применение языка в определенных обстоятельствах.

Выводы по 1 главе

Анализ специальной научно-методической литературы позволил сформулировать следующие выводы.

Уровень развития речи и ее компонентов у детей с общим недоразвитием речи на момент поступления в первый класс значительно ниже, чем у детей с нормотипичным развитием. Такие дети не способны сосредоточить внимание на инструкциях, анализе задач и их выполнении; они не могут обратиться к учителю для уточнения задания; в большинстве случаев задания выполняются с грубыми и регулярными ошибками; различные виды контроля за обучением у таких детей не развиты или серьезно нарушены.

Первоклассники, страдающие третьим уровнем общего недоразвития речи, отстают от стандартных показателей, что сказывается на процессе освоения умений звукового анализа, для осуществления которого необходимо наличие определенной психологической основы, включая концентрацию внимания, способность к анализу и синтезу, надежное запоминание и прочее. Также важно, чтобы фонетико-фонематические механизмы были развиты на должном уровне.

В процессе обучения младших школьников, страдающих общим недоразвитием речи, логопедическая коррекция должна сосредоточиться на тех аспектах, которые развиваются одновременно с изучаемыми навыками. Ключевым направлением в таком случае станет работа по обучению правильному произношению звуков и пониманию фонематических особенностей на разных уровнях: от слога до предложения. Для этого используют различные виду речевых упражнений на основе деятельностного подхода и индивидуально ориентированного принципа обучения.

Глава 2. ХАРАКТЕРИСТИКА АКТУАЛЬНОГО УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ УМЕНИЙ В ЗВУКОВОМ АНАЛИЗЕ СЛОВА ПЕРВОКЛАССНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

2.1 Цели и содержание констатирующего эксперимента

В рамках нашего исследования проводилась работа по изучению особенностей формирования навыков звукового анализа у первоклассников с общим недоразвитием речи третьего уровня.

Цель исследования: выявление особенностей формирования навыков звукового анализа и синтеза у первоклассников с общим недоразвитием речи третьего уровня.

Исходя из цели нашего экспериментального исследования, определяются следующие задачи:

– подобрать диагностический инструментарий;

− изучить особенности формирования навыков звукового анализа и синтеза у первоклассников с общим недоразвитием речи третьего уровня;

Экспериментальное исследование состояло из нескольких этапов.

1 этап. На первом этапе формировались основные положения исследования, изучалась психолого-педагогическая и методическая литература, изучались методы диагностики и коррекции звукового анализа и синтеза у школьников 1 класса с общим недоразвитием речи третьего уровня.

Изучались и анализировались современные технологии коррекции нарушений звукового анализа и синтеза у детей младшего школьного возраста.

2 этап. На втором этапе рассмотрено состояние исследуемой проблемы на практике и раскрыта сущность ее реализации. Также проводилась опытно-педагогическая работа, состоящая из трех этапов:

1. Констатирующий эксперимент.

2. Формирующий эксперимент.

3. Контрольный эксперимент.

Экспериментальная работа проводилась на базе Муниципального автономного общеобразовательного учреждения города Краснодара - средней общеобразовательной школы № 83, названной в честь Героя Советского Союза Евгении Жигуленко с сентября по апрель 2023-2024 учебного года.

В эксперименте участвовали учащиеся 1-ого класса с общим недоразвитием третьего уровня в количестве 2х человек.

Констатирующий эксперимент был направлен на определение особенностей формирования и уровня развития навыков звукового анализа у первоклассников с общим недоразвитием речи третьего уровня.

Для достижения цели проведения констатирующего эксперимента были установлены следующие задачи:

1. Изучить и определить методы, которые будут использоваться для исследования навыков звукового анализа у первоклассников с общим недоразвитием речи третьего уровня, а также разработать соответствующую методику исследования.

2. Выявить особенности навыков звукового анализа у первоклассников с общим недоразвитием речи третьего уровня.

Для каждого участника эксперимента был составлен протокол, в котором были записаны все результаты исследования навыков звукового анализа.

Методика исследования звукового анализа у первоклассников с общим недоразвитием речи третьего уровня основана на диагностических материалах различных авторов, включая Г.А. Волкову, Г.В. Чиркину, Р.И. Лалаеву, И.В. Прищепову, Т.Б. Филичеву, О.И. Азову, О.В. Елецкую и других.

Информация о контрольно-измерительных материалах для различных направлений исследования приведена в Приложении 1.

Данный подход к исследованию позволил выявить специфику особенностей формирования навыков звукового анализа у первоклассников с общим недоразвитием речи третьего уровня и провести их количественный анализ с целью определения динамики изменений в этих процессах в будущем.

2.2 Описание результатов констатирующего эксперимента

У каждого изучаемого направления были свои цели и критерии оценки. После выполнения заданий на изучение навыка звукового анализа у учеников первого класса, полученные данные были проанализированы как количественно, так и качественно. Для количественного анализа результатов диагностических заданий была использована пятибалльная система оценки, где каждое задание оценивалось от одного до пяти баллов.

Исследование, описанное выше, было выполнено для изучения навыка звукового анализа у младших школьников, страдающих от недоразвития речи третьего уровня. Результаты этого исследования были обработаны и представлены в виде таблиц.

В таблице 1 приведены результаты изучения фонематического восприятия и синтеза.

Таблица 1 − Результаты исследования фонематического восприятия, анализа и синтеза

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Имя ребенка | Восприятие | Синтез |
| Егор Р. | 4 | 3 |
| Иван К. | 3 | 3 |

Проведя исследование по фонематическому восприятию, можно сделать вывод, что у детей с общим недоразвитием речи третьего уровня наблюдается недостатки в развитии навыка восприятия фонем. Дети допускали ошибки при дифференциации фонем по бинарным признакам. Но помощь со стороны педагога была эффективной. Некоторые из этих детей успешно выполнили поставленные задачи, однако при показе картинок было замечено несколько несистематических ошибок. С подсказками, дети смогли исправить свои ошибки самостоятельно. Такие дети демонстрируют выше среднего уровень фонематического восприятия.

Все исследуемые дети испытывают трудности с процессами фонематического синтеза. Из таблицы видно, что дети справились с заданием на среднем уровне, что указывает на наличие большого количества ошибок, а так же на то, что дети не понимают, что их допустили. Дети справились с заданием только при постоянном повторении, допускал ошибки в сложных словах и словах со стечением согласных.

Исходя из степени развития, можно сделать вывод, что дети имеют нарушения фонематического восприятия и синтеза

Данные, полученные в ходе изучения навыков фонематического анализа представлены в таблице 2.

Таблица 2 − Результаты исследования навыков фонематического анализа

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Имя ребенка | Фонематический анализ | | | | | Всего баллов |
| Егор Р. | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 17 |
| Иван К. | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 13 |

Проведение анализа условий фонематического исследования позволяет сделать вывод, что все дети не достигли достаточного уровня сформированности навыков фонематического анализа.

Практически все задания вызвали трудности у детей. Дети не могут выделить звук в слове, требуется утрированное произнесение и неоднократное повторение слова. При определении первого и последнего звуки дети в основном справляются если в начале слова стоит гласный звук, если стоит согласный произносят первый слог целиком. При определении количества звуков в слове ориентируются на слоговое наполнение структуры слова и называют количество слогов, а не звуков. Определение порядка звуков в слове было наиболее трудным для детей заданием. С заданием на выделение общего звука в словах оказалось средней сложности для детей. Также требовалось повторение задания и утрированное произнесение слов.

В процессе проведения констатирующего эксперимента были изучены умения в области фонематических представлений. Результаты этого исследования представлены в таблице 3.

Таблица 3 − Результаты исследования фонематических представлений

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Имя ребенка | 1 задание | 2 задание | Всего баллов |
| Егор Р. | 4 | 3 | 7 |
| Иван К. | 3 | 3 | 6 |

Проведение анализа полученных исследований фонематических представлений позволяет сделать вывод о недостаточном формировании этих представлений. В результате, дети испытывают трудности в выполнении заданий и нуждаются в поддержке педагога.

Анализ результатов обследования фонематических представлений показал, что у учащихся экспериментальной группы, данный компонент сформирован недостаточно. Наиболее трудными оказались задания на подбор слов и картинок с заданным звуком. Характер ошибок при выполнении этого задания выражался в том, что дети подбирали 1,2 простых слова, при выборе картинок пропускали те, в которые имели сложную слоговую структуру. При назывании слов с заданным количеством звуков часто ориентировались на слоговую наполняемость слов, а не на звуковую.

Результаты исследования возможностей анализа и синтеза слогов, а также фонетического разбора слова, представлены таблице 4.

Таблица 4 − Результаты исследования слогового анализа и синтеза, а также фонетического разбора слова.

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Имя ребенка | Слоговой исследование и синтез | | | | Всего баллов | Фонетический разбор слова |
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| Егор Р. | 3 | 4 | 3 | 3 | 13 | 3 |
| Иван К. | 3 | 3 | 3 | 3 | 12 | 2 |

Исследование слогового анализа и синтеза позволило выявить, что навыки слогового анализа и синтеза у всех детей не достаточно развиты.

В ходе проведения анализа и синтеза речи у детей выявлены определенные проблемы при выполнении четвертого задания. Однако дети проявили большую успешность в выполнении второго задания, связанного с определением количества слогов в слове.

По поводу анализа звуков в слове следует отметить, что при выполнении задания ученики допускали от двух до трех ошибок. Однако, при повторном произнесении и рассмотрении, маленькие дети исправляли свои ошибки. Они не очень хорошо характеризовали звуки в слове и путали понятия глухости и звонкости, парности и непарности, мягкости и твердости согласных.

Таким образом, выводы, полученные из исследования приобретения навыков анализа звуков у детей первого класса с общим недоразвитием речи третьего уровня, продемонстрировали недоразвитие фонематических процессов по всем исследуемым параметрам.

В процессе констатирующего эксперимента были выявлены следующие особенности поведения детей.

У младших школьников с остаточными проявлениями общего недоразвития речи отмечается:

* слабость концентрации внимания, его неустойчивость, быстрая истощаемость.
* объем запоминания у них сужен, что проявляется в неточном воспроизведении материала, который давался экспериментатором.
* характерна конкретность мышления, нарушение причинно-следственных связей, пространственно-временных отношений.

У детей страдают такие языковые операции, как анализ, синтез, обобщение, сравнение, классификация, о чем свидетельствует характер выполнения заданий.

Некоторые из них легко идут на контакт с экспериментатором, выражают желание работать, однако им трудно усидеть на месте в течение длительного времени. У них слабо выражена познавательная деятельность. Их интерес привлекали только задания с использованием красочной наглядности.

Выводы по 2 главе

Согласно результатам обследования навыков звукового анализа у всех детей экспериментальной группы наблюдаются нарушения по всем исследуемым параметрам: фонематического восприятия, навыков языкового анализа, синтеза и представлений.

Дети допускаю множественные ошибки при воспроизведении слогов, постановке ударения, как на уровне слогов, так и на уровне слова. Способность дифференцировать звуки по би­нарным оппозициям значительно снижена у всех испытуемых. Понятия звонкие - глухие согласные, твердые- мягки и другие несформированы. Дети не могут на слух определить ударный слог или безударный, допускают ошибки в словесном ударении. Более сложные формы звуко-слогового анализа также частично доступны детям. Позиционный анализ звуков в слове значительно затруднен.

Глава 3. СИСТЕМА ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ, НАПРАВЛЕННОЙ НА ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ УМЕНИЙ В ЗВУКОВОМ АНАЛИЗЕ СЛОВ ПЕРВОКЛАССНИКАМИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

3.1 Цели и задачи программы коррекционной работы по формированию умений в звуковом анализе слова у первоклассников с общим недоразвитием речи третьего уровня

Результаты исследования, проведенного для изучения звукового анализа у детей первого класса, позволили определить содержание программы по развитию навыка звукового анализа у младших школьников с общим недоразвитием речи третьего уровня. Программа включает в себя комплекс специальных игровых упражнений.

Одной из основных задач логопедической работы является развитие звукового анализа, который достигается через последовательное проведение различных упражнений и занятий.

Работа по развитию звукового анализа у детей включает несколько этапов: вводный этап, который предусматривает создание основы для развития фонематических процессов, а также основной этап, который направлен на развитие фонематических процессов и навыков звукового анализа.

1. Подготовительный этап.

Данный этап включает в себя задачи, направленные на улучшение способности слушать и воспринимать информацию, развитие концентрации внимания, памяти и формирование навыков речевого восприятия.

Цели: развитие навыка дифференциации звуков, которые не являются речевыми; тренировка запоминания устной информации [46].

1. Основной этап.

Цель основного этапа заключается в развитии фонематических процессов и улучшении навыков анализа звуково-слогового состава слова.

Задачи:

Учить простым формам звукового анализа.

1) Учить выделять звук на фоне других звуков

2) Учить определять первый и последний звук в слове.

Учить сложным формам фонематического анализа.

1) Учить определять положение звука в слогах и словах

2) Учить определять порядок звуков в слогах и словах;

3) Учить определять количество звуков в слогах и словах.

Развитие навыков фонематического синтеза:

1) Обучать синтезу звуков в слоги;

2) Обучать синтезу звуков в слова.

Развитие фонематических представлений:

1) Учить определять характеристики звука с использованием визуальных подсказок;

Работа проводится в определенном порядке: выделение слов, которые звучат похоже; разделение звуков; различение слогов; работа с отдельными звуками; задания для развития анализа и синтеза звуков; игры для развития умения разбирать слова по звукам.

Программа формирующего эксперимента была рассчитана на семь месяцев регулярных занятий. Формирующий эксперимент проводился с детьми экспериментальной группы после основных уроков в форме подгрупповых занятий с сентября 2023 по март 2024 года.

Целью формирующего эксперимента являлось повышение эффективности коррекционно-логопедической работы по преодолению нарушений звукового анализа учащихся 1-ого класса с общим недоразвитием речи.

Для выполнения поставленной цели были определены следующиезадачи:

* 1. Определить направления работы по коррекции нарушений операций звукового анализа у учащихся 1-ого класса с общим недоразвитием речи.
  2. Провести коррекционно-развивающую работу по преодолению нарушений звукового анализа у учащихся экспериментальной группы
  3. Проследить динамику преодоления нарушений и определить эффективность логопедической работы.

3.2 Программа коррекционной работы по формированию умений в звуковом анализе слова у первоклассников с общим недоразвитием речи третьего уровня

Программа коррекционной работы по формированию умений в звуковом анализе слова у первоклассников с общим недоразвитием речи третьего уровня реализовалась через систему коррекционных занятий, которые содержали, в основном, тренировочные упражнения, учебные задания и игровые приемы.

При составлении системы логопедической работы использованы:

* системы коррекционной работы на фонетическом, лексическом и синтаксическом уровнях, предложенные в работах И.Н. Садовниковой [39], Л.Н. Ефименковой, Л.Г. Мисаренко [20], А.В. Ястребовой, Т.П. Бессоновой [53], Л.Ф. Спировой [42];
* система работы, направленная на развитие способностей по русскому языку и формирование лингвистического мышления младших школьников Е.В. Мазановой [33];
* методики коррекции письменной речи основанные на психолингвистическом подходе к проблеме Р.И. Лалаевой [29].

Использование разработанной системы предполагает:

– определение тематики и содержания коррекционно-развивающих занятий для получения положительной динамики в развитии звукового анализа;

– отбор и систематизацию материала для разработки коррекционно-развивающих занятий;

– определение круга вопросов компетенции учителя-логопеда при проведении консультационно-методической работы с учителем.

В качестве дидактического материала использовались: предметные картинки; символические обозначения звуков и их характеристики (опорные схемы, символы); схемы для определения характеристики звуков; таблицы букв; слов (специально подобранный по степени сложности языковой материал); пособия для автоматизации с учетом требований каждого этапа логопедической работы и др.

Особенностью разработанной системы является реализация индивидуально-ориентированного подхода в применении психолого-педагогических технологий, широкое использование занимательного, игрового материала, наглядно-практических методов.

Программа формирующего эксперимента представлена в таблице 5

Таблица 5 − Программа формирующего эксперимента.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № | Тема | | Экспериментальная цель |
| /. *Подготовительный этап работы* | | | |
| 1 | | Развитие слухово­го и зрительного внимания и вос­приятия | Цель: развитие слухового и зри­тельного внимания, восприятие, развитие памяти и логического мыш­ления. |
| 2 | | Звуки | Цель: Дифференциация гласных звуков. |
| 3 | | Гласные и соглас­ные звуки | Цель: Диффе­ренциация гласных и согласных зву­ков. |
| //. *Основной этап работы* | | | |
| 4 | | Дифференциация гласных А — Я | Цель: Дифференциация гласных букв А — Я в слогах, словах, словосочетаниях, предложениях и в тексте. |
| 5 | | Дифференциация гласных У — Ю | Цель: Дифференциа­ция гласных букв У — Ю словах, словосочетаниях, предложе­ниях и тексте. Развитие логического мышления. |
| 6 | | Дифференциация гласных 0 — Ё | Цель: Дифференциация гласных букв 0 — Ё в словах. |
| 7 | | Дифференциация гласных Ы — И | Цель: Дифференциация гласных букв Ы — И в слогах, словах, словосочетаниях, предложениях. |
| 8 | | Мягкий знак | Цель: Диффе­ренциация мягкого знака в функции смягчения и разделения. |

Окончание таблицы 5

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № | Тема | | Экспериментальная цель |
| 9 | | Звуки Б — Б', П — П' | Цель: Дифференциа­ция звуков в слогах, словах, словосочетаниях, предло­жениях и тексте. Развитие фонематического воспри­ятия, внимания, анализа и синтеза. |
| 10 | | Звуки В — В', Ф — Ф' | Цель: Дифференциа­ция звуков в словах, предло­жениях и тексте. Развитие фонематического воспри­ятия. |
| 11 | | Звуки Г — Г',К — К' | Цель: Дифференциа­ция звуков в словах, предло­жениях и тексте. Развитие фонематического воспри­ятия, внимания, анализа и синтеза. |
| 12 | | Звуки Д — Д' | Цель: Дифференциа­ция звуков в словах. |
| 13 | | Звуки Д — Д',Т — Т' | Цель: Дифференциа­ция звуков в словах, предло­жениях и тексте. Развитие фонематического воспри­ятия. |
| 14 | | Звуки Д — Д',Т — Т' | Цель: Дифференциа­ция звуков в словах, предло­жениях и тексте. Развитие фонематического воспри­ятия, внимания, анализа и синтеза. |
| 15 | | Звуки З — З',С — С' | Цель: Дифференциа­ция звуков в словах, предло­жениях и тексте. Развитие фонематического воспри­ятия. |
| 16 | | Звуки Ж-Ш | Цель: Дифференциа­ция звуков в словах, предло­жениях и тексте. Развитие фонематического воспри­ятия, внимания, анализа и синтеза. |
| 17 | | Лабиализованые гласные. Звуки О-У | Цель: Учить дифференцировать звуки в слогах и всловах; развивать зрительное восприятие, слуховую память, внимание и кооординацию движений. |
| 18 | | Лабиализованые гласные. Звуки Ё-Ю | Цель: Дифференциа­ция звуков в словах, предло­жениях и тексте. Развитие фонематического воспри­ятия, внимания, анализа и синтеза. |
| 19 | | Звуки Р — Р',Л — Л' | Цель: Дифференциа­ция звуков в словах, предло­жениях и тексте. Развитие фонематического воспри­ятия, внимания, анализа и синтеза.  . |

В процессе планирования учебных занятий по разработанной системе логопедической работы необходимо учитывать индивидуально-личностные особенности и уровень речевого развития каждого ребенка, более глубоко рассматривать индивидуальное планирование занятий. Время освоения содержания каждого раздела программы сугубо индивидуально. В связи с этим допускается выборочное использование разделов программы. Каждый раздел можно использовать автономно, варьируя количество занятий на его усвоение.

*Принципы*, заложенные в систему логопедической работы:

– единство диагностики, коррекции и развития;

– этиопатогенетический подход к анализу причин нарушений речи;

– доступность;

– комплексность коррекционного воздействия;

– дифференцированный индивидуальный подход.

Коррекционная работа строилась с использованием современных технологий.

В ходе занятий широко использовались практические методы логопедического воздействия: различного вида упражнения (подражательно-исполнительские, конструктивные, творческие, игровые), метод моделирования,

Кроме того, в занятия обязательно включались двигательные упражнения, в которых различные движения (корпуса, головы, рук, ног) сочетаются с произнесением определенного речевого материала (фраз, слов, слогов, звуков).

Реализуя принципы доступности и индивидуального подхода, дидактический материал предъявлялся как аудиально, так и визуально, то есть отрабатывался традиционным способом посредством предметных, сюжетных картинок, многократного повторения речевого материала, так и с помощью различных дидактических и лексико-грамматических игр, индивидуальных карточек на печатной основе. Регулярно в занятия включались интерактивные игры:

Каждая тема отрабатывалась несколько занятий, в зависимости от степени усвоения речевого материала. В ходе формирующего эксперимента нами были реализованы все разделы разработанной системы работы.

Реализуя принцип комплексности коррекционного воздействия, учителю экспериментальной группы, также были даны рекомендации, по включению элементов коррекционных заданий в уроки по русскому языку. В основном это были задания в интерактивной форме. Так как класс оснащен интерактивной доской и выходом в сеть Internet, было рекомендовано использовать интернет сайт «Логозаврия» (http://www.logozavr.ru). На данном сайте представлены небольшие Flash игры по следующим разделам:

– знакомство с буквой (в данном разделе можно рассмотреть любую букву; определить, на что похожа буква; найти заданную букву среди зашумленного изображения; найти картинки название которых начинается на звук, обозначаемый выбранной буквой и т.д.);

– звукобуквенный анализ слов (в данном разделе можно найти задание на дифференциацию смешиваемых звуков; подбирать картинки к схемам слов и наоборот; самостоятельно составлять схемы слов);

– слоговой анализ и синтез (в данном разделе представлены задания составление слов из слогов; поиск недостающего слога в слове);

– развитие познавательных процессов (в данном разделе представлены различные анаграммы, изограйфы, буквенные и слоговые последовательности, логические цепочки и т.д.).

3.3 Описание хода программы коррекционной работы по формированию умений в звуковом анализе слова у первоклассников с общим недоразвитием речи третьего уровня

Содержание логопедической работы по основным направлениям

Развитие звукового анализа и синтеза

Умение определять количество, последовательность и место слов в предложении можно сформировать, выполняя следующие задания:

1. Придумать предложение по сюжетной картинке и определить в нем количество слов.

2. Придумать предложение с определенным количеством слов.

3. Увеличить количество слов в предложении.

4. Составить графическую схему данного предложения и придумать по ней предложение.

5. Определить место слов в предложении (какое по счету указанное слово).

6. Выделить предложение из текста с определенным количеством слов.

7. Поднять цифру, соответствующую количеству слов предъявленного предложения.

Развитие слогового анализа и синтеза

Работу по развитию слогового анализа и синтеза надо начинать с использования вспомогательных приемов, затем она проводится в плане громкой речи и, наконец, на основе слухопроизносительных представлений, во внутреннем плане.

При формировании слогового анализа с опорой на вспомогательные средства предлагается, например, отхлопать или отстучать слово по слогам и назвать их количество.

В процессе развития слогового анализа в речевом плане делается акцент на умении выделять гласные звуки в слове, усвоить основное правило слогового деления: в слове столько слогов, сколько гласных звуков. Опора на гласные звуки при слоговом делении позволяет устранить и предупредить такие ошибки чтения и письма, как пропуски гласных звуков, добавления гласных.

Для формирования умения определять слоговой состав слова с опорой на гласные необходима предварительная работа по дифференциации гласных и согласных звуков и выделению гласных из речи.

Дается представление о гласных и согласных звуках, об основных признаках их различения (отличаются по способу артикуляции и звучанию). Для закрепления используется такой прием: логопед называет звуки, дети поднимают красный флажок, если звук гласный, и синий, если согласный.

В дальнейшем проводится работа по выделению гласного звука из слога и слова. Для этого сначала предлагаются односложные слова *(ох, ус, да, на, дом, стул, волк).* Дети определяют гласный звук и место его в слове (начало, середина, конец слова). Можно использовать графическую схему слова, в зависимости от места гласного звука в слове ставится кружочек в начале, в середине, в конце схемы:

Затем проводится работа на материале двух- и трехсложных слов. Рекомендуются задания:

1. Назвать гласные в слове. Подбираются слова, произношение которых не отличается от написания *(лужа, пила, лом, канава).*

2. Записать только гласные данного слова (окна —

3. Выделить гласные звуки, найти соответствующие буквы,

4. Разложить картинки под определенным сочетанием гласных. Например, предлагаются картинки на двухсложные слова: «рука», «окна», «рама», «лужа», «корка», «горка», «ручка», «сумка», «каша», «астра», «луна», «кошка», «лодка». Записываются следующие схемы слов:

Для закрепления слогового анализа и синтеза предлагаются следующие задания:

1. Повторить слово по слогам. Сосчитать количество слогов.

2. Определить количество слогов в названных словах. Поднять соответствующую цифру.

3. Разложить картинки в два ряда в зависимости от количества слогов в их названии. Предлагаются картинки, в названии которых 2 или 3 слога («сливки», «помидор», «собака»).

4. Выделить первый слог из названий картинок, записать его. Объединить слоги в слово, предложение, прочитать полученное слово или предложение. (Например: «улей», «домик», «машина», «луна», «жаба»), после выделения первых слогов получается предложение: У дома лужа.

5. Определить пропущенный слог в слове с помощью картинки: \_\_буз, ут\_\_, лод\_\_, ка\_\_, ка\_\_даш.

6. Составить слово из слогов, данных в беспорядке (нок, цып, лё, точ, лас, ка).

7. Выделить из предложения слова, состоящие из определенного количества слогов.

Развитие фонематического анализа и синтеза

В процессе развития элементарных форм необходимо учитывать, что трудности выделения звука зависят от его характера, положения в слове, а также от произносительных особенностей звукового ряда.

Лучше всего выделяются ударные гласные из начала слова *(улей, аист).* Щелевые звуки, как более длительные, выделяются легче, чем взрывные. Как и гласные они легче выделяются из начала слова. Выделение же взрывных звуков осуществляется успешнее, когда они находятся в конце слова.

Звуковой ряд из 2—3 гласных анализируется лучше, чем ряд, включающий согласные и гласные звуки. Это объясняется тем, что каждый звук в ряду гласных произносится почти тождественно изолированному произношению. Кроме того, каждый звук в таком ряду представляет собой единицу речевого произносительного потока, т. е. слог, а также произносится более длительно.

В связи с этими особенностями рекомендуется формировать функцию фонематического анализа и синтеза первоначально на материале ряда из гласных *(ау,* г/а), затем ряда-слога *(ум, на),* потом на материале слова из двух и более слогов.

При формировании сложных форм фонематического анализа необходимо учитывать, что всякое умственное действие проходит определенные этапы формирования, основными из которых являются следующие: освоение действия с опорой на материализацию, в плане громкой речи, перенос его в умственный план (по П. Я. Гальперину).

I этап — формирование фонематического анализа и синтеза с опорой на вспомогательные средства и действия.

Первоначальная работа проводится с опорой на вспомогательные средства: графическую схему слова и фишки. По мере выделения звуков ребенок заполняет схему фишками. Действие, которое осуществляет ученик, представляет собой практическое действие по моделированию последовательности звуков в слове.

II этап — формирование действия звукового анализа в речевом плане. Исключается опора на материализацию действия, формирование фонематического анализа переводится в речевой план. Слово называется, определяются первый, второй, третий и т. д. звуки, уточняется их количество.

III этап — формирование действия фонематического анализа в умственном плане. Ученики определяют количество и последовательность звуков, не называя слова и непосредственно на слух не воспринимая его, т. е. на основе представлений.

Рекомендуются задания:

1. Придумать слова с 3, 4, 5 звуками.

2. Отобрать картинки, в названии которых 4 или 5 звуков.

3. Поднять цифру, соответствующую количеству звуков *в* названии картинки (картинки не называются).

4. Разложить картинки в два ряда в зависимости от количества звуков в слове.

Принцип усложнения реализуется через усложнение форм фонематического анализа и речевого материала. В процессе формирования звукового анализа необходимо учитывать фонетическую трудность слова.

При этом широко используются письменные работы.

Примерные виды работ по закреплению фонематического анализа слов:

1. Вставить пропущенные буквы в слова: *ви.ка, ди.ван, ут.а, лу.а, б.нокль.*

*2.* Подобрать слова, в которых заданный звук был бы на первом, втором, третьем месте *(шуба, уши, кошка).*

3. Составить слова различной звукослоговой структуры из букв разрезной азбуки, например: *сом, нос, рама, шуба, кошка, банка, стол, волк* и др.

4. Выбрать из предложений слова с определенным количеством звуков, устно назвать их и записать.

5. Добавить различное количество звуков к одному и тому лее слогу, чтобы получилось слово:

*Па-(пар) па- -(парк) па- - -(паром) па*----*-(паруса)*

*6.* Подобрать слово с определенным количеством звуков.

7. Подобрать слова на каждый звук. Слово записывается на доске. К каждой букве подобрать слова, начинающиеся с соответствующего звука. Слова записываются в определенной последовательности: сначала слова из 3 букв, затем из 4, 5, 6 букв.

*р у ч к а*

*рот Уля час кот Аня*

*роза угол чаша каша аист*

*рукав улица чехол корка астра*

8. Преобразовать слова:

а) добавляя звук: *рот* — *крот, мех* — *смех, осы* — *косы; луг* — *плуг;*

б) изменяя один звук слова (цепочки слов): *сом* — *сок — сук* — *суп* — *сух* — *сох* — *сор* — *сыр* — *сын* — сон;

в) Переставляя звуки: *пила* — *липа, палка* — *лапка, кукла* — *кулак, волос* — *слово.*

9. Какие слова можно составить из букв одного слова, например: *ствол (стол, вол), крапива (парк, ива, карп, пар, рак, Ира)!*

10. От записанного слова образовать цепочку слов таким образом, чтобы каждое последующее слово начиналось с последнего звука предыдущего слова: *дом* — *мак* — *кот* — *топор* — *рука.*

11. Игра с кубиком. Дети бросают кубик и придумывают слово, состоящее из определенного количества звуков в соответствии с количеством точек на верхней грани кубика.

12. Слово-загадка. На доске пишется первая буква слова, вместо остальных букв ставятся точки. Если слово не отгадано, записывается вторая буква слова и т. д. Например: п...........(простокваша).

13. Выбор ответов из двух вариантов.

ЛУГ ЛУК И овощ, и стрелковое оружие Робин Гуда.

КОТ КОД Так называется шифр на замке.

РОТ РОД То же самое, что и старорусское слово УСТА.

СТОК СТОГ Большая куча сена.

УСЫ УЗЫ Растительность под носом у мужчины.

РОГ РОК У быка на лбу их два.

ВАТА ФАТА Головной убор невесты.

14. Составление слов из слогов с ударными гласными в данных словах.

БЕЛКА СЕРЁЖА КОЗА (берёза).

13. Составить графическую схему предложения.

14. Назвать слово, в котором звуки расположены в обратном порядке: *нос* — *сон, кот* — *ток, сор* — *рос, топ* — *пот.*

15. Вписать буквы в кружки. Например, вписать в данные кружки третью букву следующих слов: *рак, брови, сумка, трава, сыр (комар).*

16. Разгадать ребус. Детям предлагаются картинки; например: «курица», «осы», «шуба», «карандаш», «арбуз». Они выделяют первый звук в названиях картинок, записывают соответствующие буквы, прочитывают полученное слово *(кошка).*

17. Отобрать картинки с определенным количеством звуков в их названии.

18. Расставить картинки под цифрами 3, 4, 5 в зависимости от количества звуков в их названии. Предварительно картинки называются. Примерные картинки: «сом», «косы», «мак», «топор», «забор».

19. Какой звук убежал? *(Крот* — *кот, лампа* — *лапа, рамка* — *рама).*

20. Найти общий звук в словах: *луна* — *стол, кино* — *игла, окна* — *дом.*

21. Раскладывание картинок под графическими схемами. Например:

Прямоугольники, разделенные на части, обозначают слово и слоги. Кружочками обозначаются звуки: темные кружочки — согласные, светлые кружочки — гласные звуки.

22. Придумать слова к графической схеме.

23. Выбрать слова из предложения, которые соответствуют данной графической схеме.

24. Назвать деревья, цветы, животных, посуду и т. д., слово-название которых соответствует данной графической схеме.

На начальных этапах работы по развитию фонематического анализа дается опора на проговаривание. Однако не рекомендуется долго задерживаться на этом способе выполнения. Конечной целью логопедической работы является формирование действий фонематического анализа в умственном плане, по представлению

*Задания - игры по развитию фонематического синтеза.*

1. Составить схему - придумать слово.

Учащимся раздавали фишки для обозначения гласных, согласных звуков.

Логопед: «Составьте слово, чтобы:

а). Первый звук в слове был согласный (ученики выкладывали фишку)

б). Последний звук в слове - гласный (ученики добавляли фишку).

в). За согласным - гласный (ученики добавляли фишку).

г). Между гласными - согласный (ученики добавляли фишку)».

Затем учащиеся подбирали слово по схеме и записывали в тетрадь.

Примерные задания: составить слово, в котором:

- Первый звук согласный. Последний звук согласный. Между ними - гласный (http://uchil.net/images/26/65/5282665.pngоhttp://uchil.net/images/26/65/5282665.png).

- Гласный звук в середине, а его соседи - согласные звуки.

- Первый звук согласный. Последний тоже согласный. После согласного находится согласный. Перед согласным – гласный.

- В середине - согласный, его соседи - гласные. Перед гласным находится согласный. После гласного – согласный.

В словах, где больше одной гласной, использовали термины: «гласный ударный звук», «гласный безударный звук».

Помимо основных коррекционных занятий по развитию звукового анализа и синтеза, осуществлялась работа, направленная на повышение уровня школьной мотивации и познавательных потребностей. Прежде всего на формирование положительной мотивации влияет сам педагог, поэтому по ходу логопедических занятий применялось систематическое одобрение деятельности учащихся, похвала, создание обстановки доверия, уверенности в успехе. Также применялись и специфические приемы:

– совместная с детьми работа по осмыслению предстоящей деятельности и постановке учебных задач;

– создание атмосферы взаимопонимания и сотрудничества на занятии;

– стимулирование детей к выбору и самостоятельному использованию разных способов выполнения заданий без боязни ошибиться;

– оценка деятельности детей не только по конечному результату, но и по процессу его достижения;

– нетрадиционные формы проведения занятий;

– создание проблемных ситуаций;

– групповая работа и работа в парах;

– использование познавательных и дидактических игр.

Реализуя принцип комплексности коррекционного воздействия, учителям экспериментальной группы, также были даны рекомендации, по включению элементов коррекционных заданий в уроки по русскому языку.

На протяжении всего проводимого формирующего эксперимента дети активно занимались, выполняли все предлагаемые задания, проявляли высокую речевую активность.

3.4 Анализ результатов программы коррекционной работы по формированию умений в звуковом анализе слова у первоклассников с общим недоразвитием речи третьего уровня

С целью выявления эффективности коррекционной работы по устранению нарушений звукового анализа у учащихся 1-ого класса с общим недоразвитием речи был проведен контрольный эксперимент.

Контрольное исследование осуществлялось по тем же методикам, что и констатирующий эксперимент.

На начальном этапе контрольного эксперимента проводилось обследование и сравнительный анализ сформированности навыков звукового анализа на этапе констатирующего и контрольного исследований.

Данные полученные в результате контрольного эксперимента имели значительные изменения в сторону увеличения количественных и качественных динамических изменений в. формировании навыков звукового анализа и синтеза.

В таблице 6 приведены результаты изучения фонематического восприятия и синтеза на этапе констатирующего и контрольного экспериментов.

Таблица 6 − Результаты исследования фонематического восприятия, анализа и синтеза на этапе констатирующего и контрольного экспериментов

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Имя ребенка | Восприятие | | Синтез | |
| Э1 | Э2 | Э1 | Э2 |
| Егор Р. | 4 | 5 | 3 | 5 |
| Иван К. | 3 | 5 | 3 | 5 |

Согласно полученным данным, у детей сформированы навыки дифференциации фонем по бинарным признакам. Дети усвоили терминологию, научились классифицировать фонемы русского языка, слышать и определять их дифференциальные различия. Все дети правильно выполнили задания, но в разном темпе.

Уровень сформированности фонематического синтеза может быть оценен как высокий. Дети без труда выполнили задание, не допустили не одной ошибки, практически сразу улавливают образ слова.

Данные, полученные в ходе изучения навыков фонематического анализа, на этапе констатирующего и контрольного экспериментов представлены в таблице 7.

Таблица 7 − Результаты исследования навыков фонематического анализа на этапе констатирующего и контрольного экспериментов

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Имя ребенка | Фонематический анализ | | | | | | | | | | Всего баллов | |
| 1 | | 2 | | 3 | | 4 | | 5 | |  |  |
| Э1 | Э2 | Э1 | Э2 | Э1 | Э2 | Э1 | Э2 | Э1 | Э2 | Э1 | Э2 |
| Егор Р. | 4 | 5 | 3 | 5 | 3 | 5 | 4 | 5 | 3 | 5 | 17 | 25 |
| Иван К. | 3 | 5 | 2 | 5 | 3 | 5 | 2 | 5 | 3 | 5 | 13 | 25 |

Сравнительный анализ данных полученных в ходе изучения фонематического анализа показал, что дети стали лучше ориентироваться в звуко-слоговом составе слова. Они быстрее и правильнее справляются с позиционным анализом, у них практически не вызывает трудностей определение количества звуков в словах, единичные ошибки возникают при определении места звука по отношению к другим звукам слова

Определить количество звуков (слогов) в слове и произнести слитно слово (предложение) произнесенное экспериментатором все дети смогли безошибочно.

В процессе проведения контрольного эксперимента так же были изучены умения в области фонематических представлений. Результаты этого исследования на этапе констатирующего и контрольного экспериментов представлены в таблице 8.

Таблица 8 − Результаты исследования фонематических представлений на этапе констатирующего и контрольного экспериментов

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Фонематические представления | | | | | |
| Имя ребенка | 1 | | 2 | | Всего баллов | |
| Э1 | Э2 | Э1 | Э2 | Э1 | Э2 |
| Егор Р. | 4 | 5 | 3 | 5 | 7 | 10 |
| Иван К. | 3 | 4 | 3 | 5 | 6 | 9 |

Фонематические представления детей сформированы на среднем уровне. Дети правильно подобрали слова на заданное количество звуков, допускали единичные ошибки, но сами исправляли. Со вторым заданием дети справились легко. Они четко понимают позиционное положение звуков, правильно подбирали слова с заданным звуком в начале и в конце слов.

Результаты исследования возможностей анализа и синтеза слогов, а также фонетического разбора слова на этапе констатирующего и контрольного экспериментов представлены таблице 9.

Таблица 9 − Выводы, полученные в результате исследования слогового анализа и синтеза, а также фонетического разбора слова.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Имя ребенка | Слоговой исследование и синтез | | | | | | | | Всего баллов | | Фонетический разбор слова | |
| 1 | | 2 | | 3 | | 4 | |
| Э1 | Э2 | Э1 | Э2 | Э1 | Э2 | Э1 | Э2 | Э1 | Э2 | Э1 | Э2 |
| Егор Р. | 3 | 5 | 4 | 5 | 3 | 4 | 3 | 5 | 13 | 19 | 3 |  |
| Иван К. | 3 | 5 | 3 | 5 | 3 | 4 | 3 | 5 | 12 | 19 | 2 |  |

Результаты исследования слогового анализа и синтеза указывают на достаточную сформированность навыка. Дети правильно выделяют слоги на фоне слова, определяют количество и последовательность слогов в слове.

Фонематический разбор слова несколько затруднен, дети правильно определяют количество слогов в слове, находят ударный звук, выделяют безударный. Количество звуков в слове определяют с ошибками, затруднения вызывают йотированные звуки, мягкий и твердый знаки. Кроме того, дети допускают ошибки при определении мягкости согласного, больше сосредоточены на дифференциации «гласный - согласный», чем «мягкий - твердый». При указании на наличие ошибки, дети могут сами найти ее и исправить.

Выводы по 3 главе.

Результаты диагностики, полученные в ходе констатирующего эксперимента стали основанием для разработки содержания логопедической работы по развитию навыков звукового анализа и синтеза у первоклассников с остаточным проявлением общего недоразвития речи.

Коррекционные занятия включали в себя практические упражнения, учебные задания и игровые методики. В работе применялись методики В. А.Ковшиков, Ю. А.Элькин [25], направленные на развитие фонематического анализа и синтеза, а также методические подходы А.В. Ястребовой и Т.П. Бессоновой [42], ориентированные на улучшение звуковой стороны речи.

Для оценки результативности коррекционной работы по исправлению нарушений в звуковом анализа и синтезе у учеников первого класса был проведен контрольный эксперимент.

Контрольное исследование было проведено с использованием тех же методов, что и исходное исследование. Анализ полученных данных в ходе повторного обследования учеников первого класса выявил значительный прогресс в их достижениях.

Из анализа данных эксперимента становится очевидно, что коррекционные занятия, направленные на развитие фонематических процессов и навыков звукового анализа и синтеза, оказались эффективными для первоклассников с общим недоразвитием речи.

Заключение.

Исследование научной литературы по тематике нашего исследования позволило нам сделать вывод о том, что у детей с ОНР способность к звуковому анализу не формируется без помощи специального обучения. Необходимо проведение специальной логопедической коррекции, цель которой — стимулирование развития фонематических процессов, звуко-слоговой структуры речи.

Для детей первого класса с общим недоразвитием речи крайне важно организовать условия для развития способностей к звуковому анализу и синтезу и фонематического восприятия. В связи с этим, наша работа была сосредоточена на развитии у первоклассников с общим недоразвитием речи третьего уровня навыков звукового анализа.

В ходе исследования решались следующие задачи:

* изучена и проанализирована научно-методическая литература по проблеме формирования навыков звукового анализа у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня
* на этапе констатирующего эксперимента изучены особенности развития фонематических процессов и навыков звукового анализа у первоклассников с ОНР третьего уровня
* на этапе формирующего эксперимента были определены принципы, методы и содержание логопедической деятельности, направленной на развитие у детей первого класса с общим недоразвитием речи третьего уровня навыков звукового анализа. Также был реализован эксперимент, направленный на формирование этих навыков у детей экспериментальной группы.
* на этапе контрольного эксперимента изучались особенности развития навыков звукового анализа в сравнительном аспекте до и после обучения с целью определения динамики достижений и эффективности проделанной работы и оказания логопедической поморщи.

Экспериментальная работа проводилась на базе Муниципального автономного общеобразовательного учреждения города Краснодара - средней общеобразовательной школы № 83, названной в честь Героя Советского Союза Евгении Жигуленко с сентября по апрель 2023-2024 учебного года.

Методика исследования звукового анализа у первоклассников с общим недоразвитием речи третьего Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова [46], Р.И. Лалаеву [29] и других.

Данный подход к исследованию позволил выявить специфику особенностей формирования навыков звукового анализа у первоклассников с общим недоразвитием речи третьего уровня и провести их количественный анализ с целью определения динамики изменений в этих процессах в будущем.

Согласно результатам обследования навыков звукового анализа у всех детей экспериментальной группы наблюдаются нарушения по всем исследуемым параметрам: фонематического восприятия, навыков языкового анализа, синтеза и представлений.

Основываясь на данных, полученных в ходе констатирующего этапа эксперимента для детей данной группы, была разработана программа формирующего эксперимента. Эксперимент позволил выявить положительную динамику у участников экспериментальной группы на этапе контрольного эксперимента. Обучающиеся стали более уверенно и точно выполнять предложенные задания, у них значительно улучшился фонематический слух и восприятие. Уровень развития звукового анализа стал немного выше, была заметна динамика работы в операциях на выделение звуков из слов.

Результаты исследования имеют практическую значимость для логопедов, работающих с детьми младшего школьного возраста с ОНР III уровня. Разработанная программа формирующего эксперимента может быть использована в качестве методической основы для проведения коррекционных занятий, направленных на развитие навыков звукового анализа. Кроме того, полученные данные могут быть полезны для учителей начальных классов и воспитателей, работающих с детьми, имеющими речевые нарушения.

Цель исследования были достигнуты, все задачи исследования были выполнены. Результаты нашей работы могут быть применены в школьной практике, в том числе преподавателями-логопедами, педагогами и родителями.

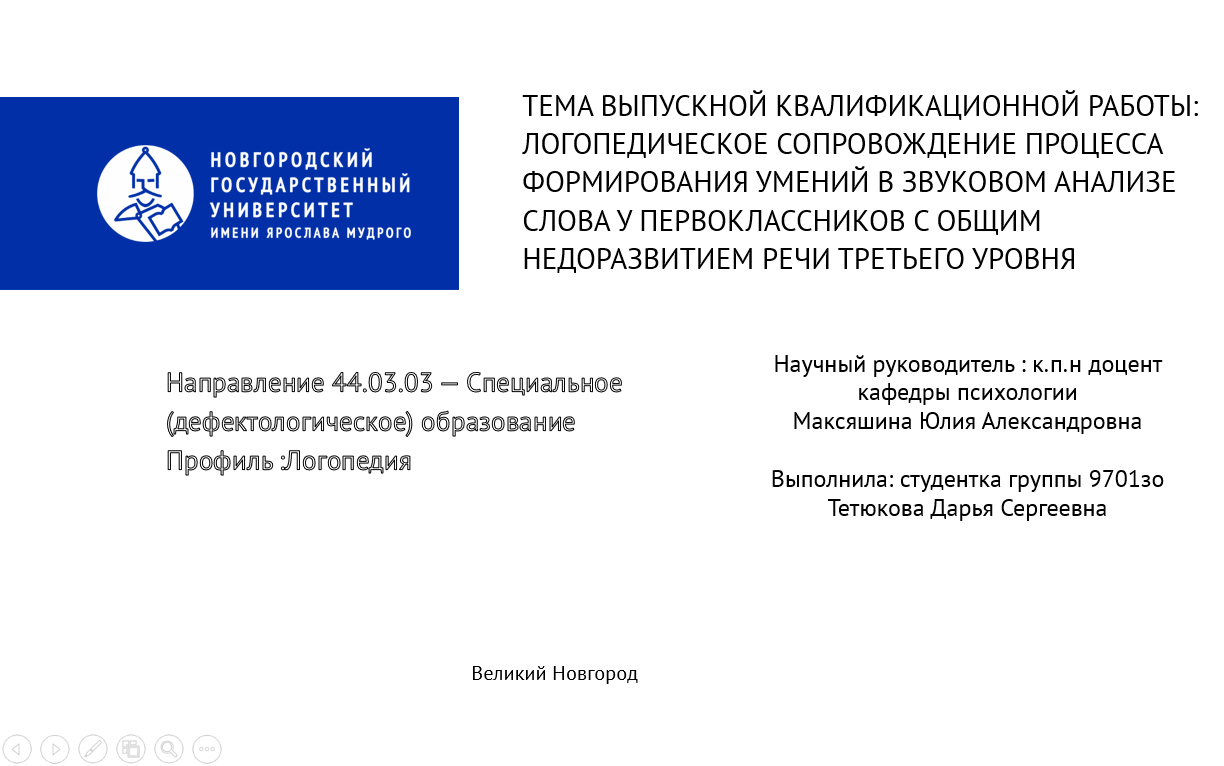
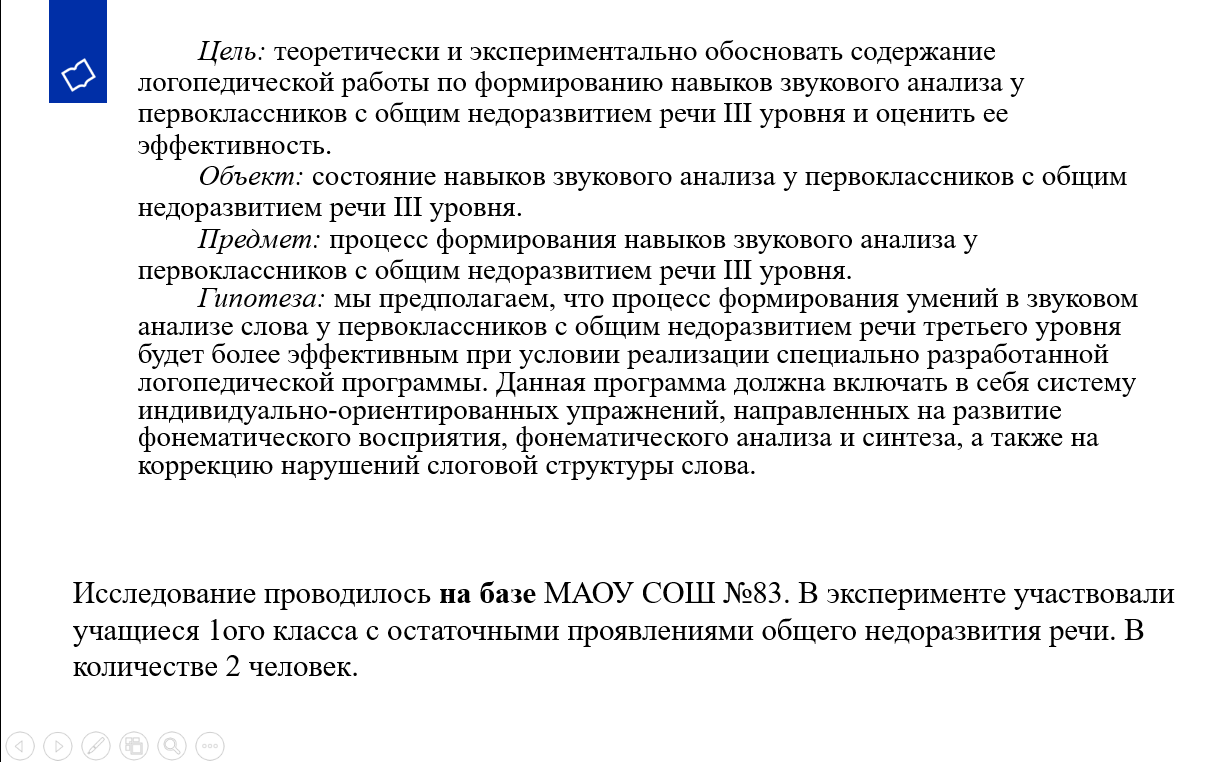
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агаркова Н. Г. Азбука. Обучение грамоте и чтению : 1 кл. : Методическое. пособие / Н. Г. Агаркова, Ю. А. Агарков. М. : Академкнига/Учебник, 2012. − 208 с.
2. Барылкина Л. П. и др. Эти трудные согласные: Как помочь ребенку с нарушениями процесса письма и чтения: Пособие для учителей и логопедов. М.: 5 за знания, 2005. – 128 с.
3. Белякова Л. И. Классификация речевых нарушений в отечественной и зарубежной традиции / Л. И. Белякова, Ю. О. Филатова // Дефектология. 2007. № 4. − С. 3–9.
4. Белова-Давид Р. А. Клинические особенности детей дошкольного возраста с недоразвитием речи. // Нарушения речи у дошкольников. М.: Просвещение, 1972. – 123 с.
5. Бельтюков В. И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоении устной речи / В. И. Бельтюков. М.: СФЕРА, 2007. – 117 с.
6. Брюховских Л. А. Некоторые подходы к разработке алгоритма комплексной диагностики как основы психолого-медико-педагогического сопровождения школьников с речевой патологии на этапе становления инклюзивного образования / Л. А. Брюховских. М.: Школьный логопед, 2014. №-4. – С. 33−49.
7. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6-и т.т. Т 2. - С. 6-354. Т.4. – С. 340–386./ Под ред. М. Т. Ярошевского М.: Педагогика, 1983. – 504 с.
8. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика учеб. пособие для студ. лингв, ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, И. И. Гез. – 3-е изд., стер. М.: Издательский центр «Акаде­мия», 2006. – 336 с.
9. Гаркуша Ю. Ф. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи. М.: ТЦ «Сфера», НИИ Школьных технологий, 2008. – 128 с.
10. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. /А. Н. Гвоздев СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2001. – 472 с.
11. Гильманова Е. О. Проблема коррекции речевых нарушений у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня средствами логопедических технологий / Е. О. Гильманова. // Молодой ученый. 2017. № 9 (143). – С. 314–316.
12. Глухов В. П. Основы психолингвистики: учеб. пособие для студентов педвузов/ В. П. Глухов. М.: ACT: Астрель, 2005. – 351 с.
13. Григоренко В. Г. Физическая реабилитация детей с нарушениями речи. М.: Наука, 1992. – 152 с.
14. Горецкий В. Г., Кирюшкин В. А., Шанько А. Ф., Берестов В. Д. Русская азбука. 1 класс. М. Просвещение. 2010. – 239 с.
15. . Гущина Т. А. Из опыта работы по предупреждению отставания по русскому языку и дисграфии у подростков. // В книге: Проблема комплексного подхода в диагностике и коррекции нарушений речи у детей. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. − 186 с.
16. Елецкая О.В., Горбачевская Н.Ю. Организация логопедической работы в школе. (Серия «Логопед в школе»). М.: Сфера, 2007. – 192 с.
17. Ефименкова Л. Н. Коррекция ошибок, обусловленных несформированностью фонематического восприятия. Вып. 1. М.: Книголюб, 2005. − 144 с.
18. Ефименкова Л. Н. Коррекция ошибок, обусловленных несформированностью фонематического слуха. Вып. 2. Ч. 1. Дифференциация гласных. М.: Книголюб, 2005. − 145 с.
19. Ефименкова Л. Н. Коррекция ошибок, обусловленных несформированностью фонематического слуха. Вып. 2. Ч. 2. Дифференциация звонких и глухих согласных. М.: Книголюб, 2005. − 141 с.
20. Ефименкова Л. Н. Организация и методы коррекционной работы логопеда на школьном логопункте/Л. Н.Ефименкова, Г. Г.Мисаренко. М.: Просвещение, 1991.− С.42−45.
21. Жинкин Н. И. Язык. Речь. Творчество. / Н. И. Жинкин. М.: Просвящение , 1998. – 31 с.
22. Жовницкая О. Н. Фонетико-фонематическое восприятие у младших школьников / О. Н. Жовницкая. М. : Начальная школа, 2001. № 11. − С. 41−46
23. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. - М: Педагогика, 2012. − 382 с.
24. Зубкова Ю. С. Оптимизация процесса формирования звуко-слоговой структуры слова у младших школьников с общим недоразвитием речи (IV уровень): автореф. дис. . канд. пед. наук. М., 2009. − 20с.
25. Ковшиков В. А.. Элькин Ю. А. К вопросу о мышлении детей с экспрессивной (моторной) алалией // Дефектология. 2000. №2 – С. 14−21.
26. Козырева Л. М. Программно-методические материалы для логопедических занятий с младшими школьниками. Ярославль: Академия развития, 2006. – 128 с
27. Корнев А. Н. Ишимова О. А. Методика диагностики дислексии у детей Методическое пособие. СПб.: Изд-во Политехнического, ун-та, 2010. − 72с.

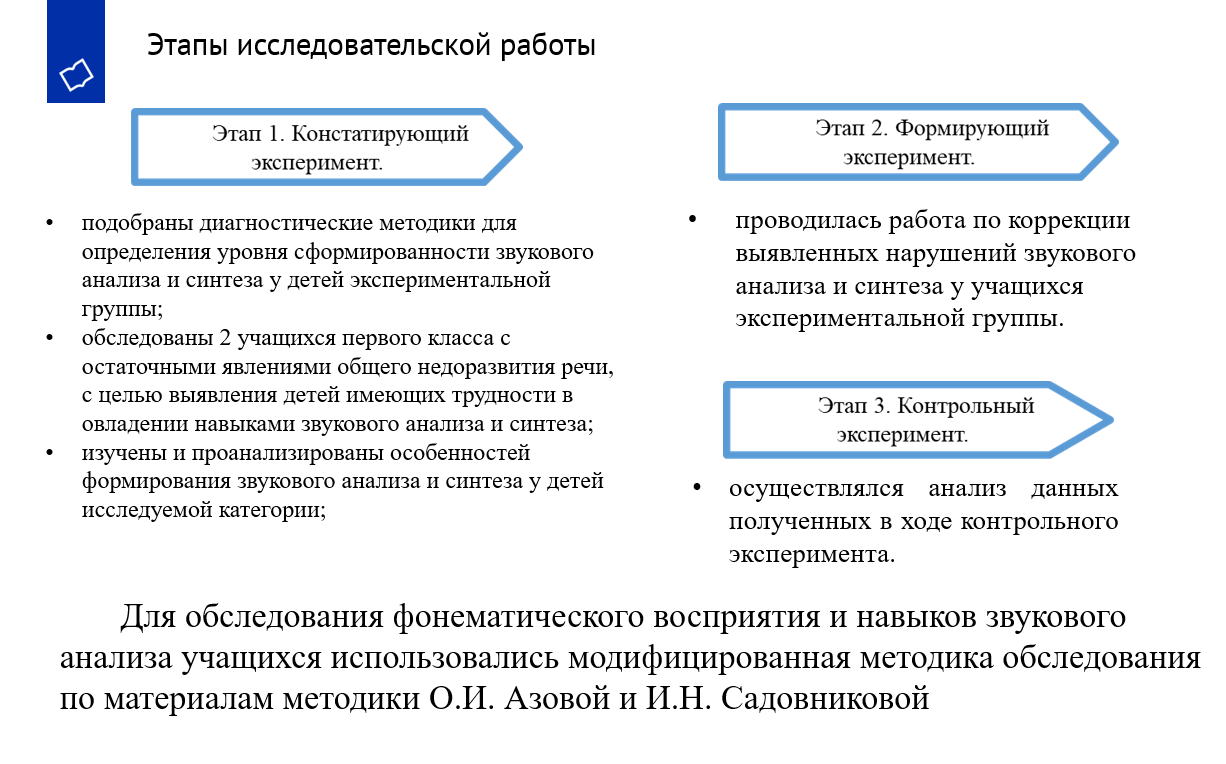
# Корнев А. Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты. СПб.: Речь. 2006. − 380 с.

1. Лалаева Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах. М.: Владос, 2004. – 220 с.
2. Левяш С. Ф. Развитие мнестической деятельности у детей с тяжелыми нарушениями речи/ С. Ф. Левяш, Л. С. Сорчик// Дефектология. 2003. № 1.− С. 96−103
3. Левина Р. Е. Характеристика ТНР у детей / Р. Е. Левина, Н. А. Никашина. М.: Просвещение, 2009. −159 с.
4. Лопатина Л. В. Преодоление речевых нарушений у школьников: (коррекция стертой дизартрии): учеб. пособие / Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова. СПб.: РГПУ : СОЮЗ, 2001. – 100 с.
5. Мазанова Е. В. Коррекция дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза. Конспекты занятий для логопедов. М.: Гном и Д, 2006. – 128 с.
6. Мастюкова Е. М. Специальная педагогика. Подготовка к обучению детей с особыми проблемами в развитии. Ранний и дошкольный возраст / Под ред. А. Г. Московкиной. М.: Классике Стиль, 2003. − 320 с.
7. Нечаева Н. В., Белорусец К. С. Азбука. Учебник по обучению грамоте и чтению. 1 класс. М., Просвещение, 2023. − 85 с.
8. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1991. –223с.
9. Плетенцова Е. И. Комплексный подход в коррекции речевых нарушений у учащихся первых классов речевой школы. // В книге: Проблема комплексного подхода в диагностике и коррекции нарушений речи у детей. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. – 186 с.
10. Пожиленко Е. А. Волшебный мир звуков и слов: кн. для логопедов и воспитателей / Е. А. Пожиленко. СПб.: КАРО, 2008. – 315 с.
11. Садовникова И. Н. Дисграфия, дислексия: технология преодоления: Пособие для логопедов, учителей, психологов, студентов педа- гогических специальностей / И. Н. Садовникова. М. : Парадигма, 2011. – 279с.
12. Смирнова Е. Ю. Развитие моторной сферы детей дошкольного возраста с нарушением речевой функции средствами коррекционно-развивающей физической культуры: автореф. дис... канд. пед. наук: / Е. Ю. Смирнова М., 2005. − 24 с.
13. Спирова Л. Ф. Особенности речевого развития дошкольников с тяжелыми нарушениями речи. М.: Педагогика, 2010. − 312 с.
14. Спирова Л. Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи: (I-IV кл.). М.: «Педагогика», 2000. – 192 с.
15. Тумакова Г. А. Ознакомление со звучащим словом / Г. А. Тумакова. М.: Астрель, 2011. – 34 с.
16. Усанова О. Н., Синякова Т. П. Особенности невербального интеллекта при недоразвятии речи. М., 2010. – 145 с.
17. **Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья** утверждён приказом Минобрнауки России от 19.12.2014 № 1598.
18. Филичева Т. Б. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием. Воспитание и обучение / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова. М.: ГНОМ и Д, 2000. – 80 с
19. Филичева Т. Б. Психолого-педагогическая характеристика детей с общим недоразвитием речи / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова // Логопедия. 2006. № 2. − С. 57−68.
20. Фотекова Т. А. Состояние вербальных и невербальных функций при общем недоразвитии речи и задержке психического развития: Нейропсихологический анализ: автореф. дис. ... докт. психол. наук. М., 2003. – 45 с..
21. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. М.: Просвещение, 1986. − 223с.
22. Шаховская С. Н., Разуван Е. И., Антипова Ж. В. Обучение русскому языку детей с нарушениями речевого развития : учебно-методическое пособие для студ. высш. и средн. пед. учеб. заведений. М. : Издательство Московского психолого-социального университета, 2020. − 152 с.
23. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника/Д. Б. Эльконин. М.: Знания, 1974.− 64 с.
24. Ястребова А. В. Коррекция недоразвития речи у учащихся первых классов общеобразовательных школ в условиях логопедических пунктов/А.В.Ястребова//Дефектология. 1983. №3. − С. 21−27.
25. Ястебова А. В., Бессонова Т. П. Обучаем читать и писать без ошибок. Комплекс упражнений для работы учителей-логопедов с младшими школьниками по предупреждению и коррекции недостатков чтения и письма. М. АПКТИ, 2007. − 360 с.

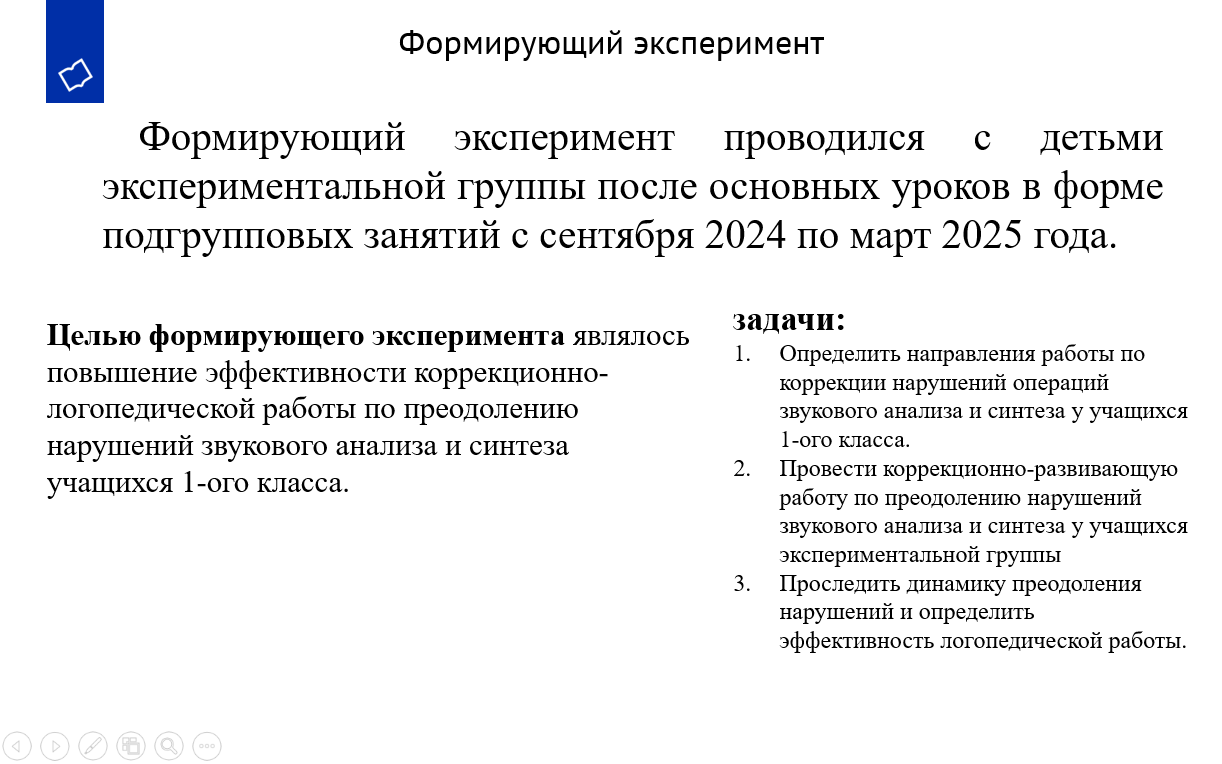
ПРЕЗЕНТАЦИЯ ДОКЛАДА К ЗАЩИТЕ ВКР

Слайд 1

Слайд 2

Слайд 3

Слайд 4

Слайд 5

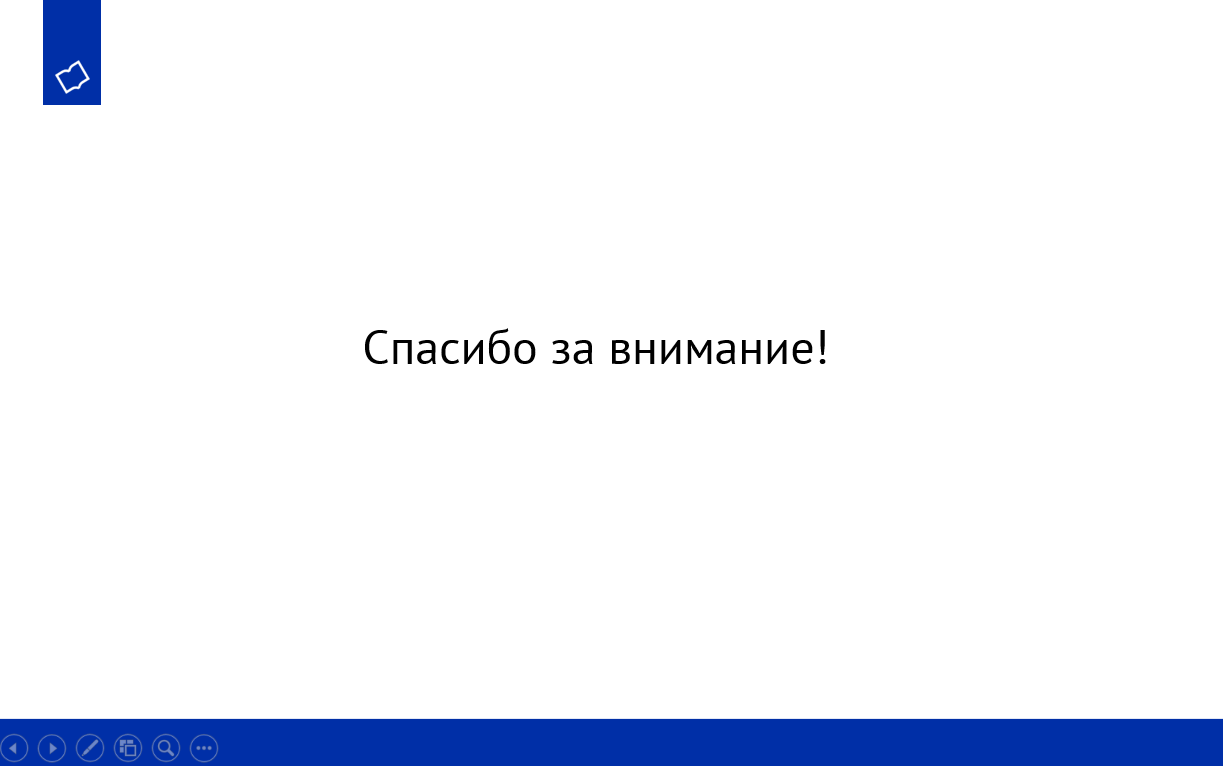
Слайд 6

Слайд 7



Слайд 8



Слайд 9

Слайд 10