

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования
«Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарных технологий
Кафедра коррекционной педагогики

Подобайлова Екатерина Карловна


МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

Формирование слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня средствами наглядного моделирования
Направление подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
Магистерская программа Деятельность учителя-логопеда по проектированию и реализации адаптированных образовательных программ

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

Заведующий кафедрой


к.п.н, доцент Беляева О.Л.

22.11.2021 

(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы

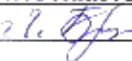
к.п.н, доцент Мамасва Л.В.

22.11.2021 

(дата, подпись)


Научный руководитель

к.п.н, доцент Брюховских Л.А.

22.11.2021 

(дата, подпись)

Обучающийся: Подобайлова Е.К.

22.11.2021 

(дата, подпись)

Красноярск 2021

Реферат магистерской диссертации

Структура магистерской диссертации: магистерская диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, библиографии (84 источника), шести приложений. Работа состоит из 131 страниц, включает 16 таблиц и 33 рисунка.

Цель исследования: теоретически обосновать, разработать и апробировать содержание логопедической работы по формированию слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня с применением средств наглядного моделирования.

Объект исследования: особенности слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Предмет исследования: коррекция нарушений слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня с использованием средств наглядного моделирования.

В исследовании использовались следующие **методы исследования:** теоретические методы: анализ и обобщение научной, психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования, изучение опыта работы логопедов по формированию слоговой структуры у детей с речевой патологией, изучение медико-психолого-педагогической документации детей; эмпирические методы: наблюдение за поведением и деятельностью детей, констатирующий эксперимент, формирующий эксперимент, контрольный эксперимент; количественный и качественный анализ результатов исследования.

Теоретической основой явились: теория о единстве законов развития нормальных и аномальных детей (Т.А. Власова, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, М.С. Певзнер и др.); принцип комплексного изучения речевой деятельности (Л.С. Выготский, Р.Е. Левина); принцип единства диагностики и коррекции развития (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин и др.); теория о

первостепенной роли обучения в развитии (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина); теория о поэтапности формирования умственных действий (П.Я. Гальперин).

Новизна исследования: определяется тем, что на основе проведенного комплексного обследования разработано, теоретически и практически обосновано дифференцированное содержание логопедической работы по формированию слоговой структуры слова средствами наглядного моделирования у детей с общим недоразвитием речи III уровня и дизартрией.

Теоретическая значимость исследования: заключается в том, что результаты исследования позволяют подтвердить и уточнить имеющиеся научные данные о нарушениях слоговой структуры у детей с общим недоразвитием речи III уровня и дизартрией, а также разработать и обосновать содержание коррекционной работы.

Практическая значимость исследования: составленное и апробированное нами содержание логопедической работы может быть использовано логопедами, дефектологами, воспитателями старших и подготовительных групп комбинированной и компенсирующей направленности, а также родителями во время домашних занятий.

По теме диссертации были опубликованы 2 статьи, состоялось 2 выступления на научно-практических конференциях.

Abstract of Master's thesis

The structure of the master's thesis: the master's thesis consists of an introduction, three chapters, a conclusion, a bibliography (80 sources), six appendices. The work contains 131 pages, includes 16 tables and 33 figures.

Purpose of the study: theoretically substantiate, develop and test the content of speech therapy work on the formation of the syllabic structure of a word in older preschool children with general speech underdevelopment of the III level using visual modeling tools.

Object of research: features of the syllabic structure of words in older preschool children with general speech underdevelopment.

Subject of the study: correction of violations of the syllabic structure of a word in older preschool children with general speech underdevelopment of the III level using visual modeling tools.

The study used the following research methods: theoretical methods: analysis and generalization of scientific, psychological, pedagogical and methodological literature on the research problem, study of the experience of speech therapists in the formation of the syllable structure in children with speech pathology, study of medical, psychological and pedagogical documentation of children; empirical methods: observation of the behavior and activities of children, the ascertaining experiment, the formative experiment, the control experiment; quantitative and qualitative analysis of research results.

The theoretical basis was: the theory of the unity of the laws of development of normal and abnormal children (T.A. Vlasova, L.S. Vygotsky, A.N. Leontiev, M.S. Pevzner, etc.); the principle of the integrated study of speech activity (L.S.Vygotsky, R.E. Levina); the principle of the unity of diagnostics and correction of development (L.S.Vygotsky, D.B. Elkonin, etc.); the theory of the primary role of learning in development (L.S.Vygotsky, P.Ya. Galperin, N.F. Talyzina); the theory of the phased formation of mental actions (P.Ya. Halperin).

The novelty of the research: it is determined by the fact that, on the basis of the comprehensive examination, the differentiated content of speech therapy work on the formation of the syllable structure of the word by means of visual modeling in children with general speech underdevelopment of the III level and dysarthria has been developed, theoretically and practically.

The theoretical significance of the study: lies in the fact that the results of the study allow to confirm and clarify the available scientific data on violations of the syllable structure in children with general speech underdevelopment of the III level and dysarthria, as well as to develop and substantiate the content of correctional work.

Practical significance of the research: the content of speech therapy work compiled and tested by us can be used by speech therapists, defectologists, educators of senior and preparatory groups of combined and compensatory orientation, as well as by parents during homework.

On the topic of the dissertation, 2 articles were published, 2 speeches were held at scientific and practical conferences.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
Глава 1. Теоретико-методологические основы исследования нарушений слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста	9
1.1. Анализ научных подходов к изучению нарушений слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста.....	9
1.2. Нарушения слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.....	16
1.3. Метод наглядного моделирования как средство формирования слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи	25
Выводы по 1 главе	32
Глава 2. Экспериментальное изучение нарушений слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня	34
2.1. Организация и методика проведения констатирующего эксперимента ..	34
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента	42
Выводы по 2 главе.....	54
Глава 3. Формирование слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня средствами наглядного моделирования	56
3.1. Теоретические основы формирующего эксперимента	56
3.2. Содержание этапов коррекционно-логопедической работы по формированию слоговой структуры слова средствами наглядного моделирования.....	60
3.3. Анализ результатов контрольного эксперимента.....	76
Выводы по 3 главе.....	92
Заключение	96
Библиография	99
Приложения	107

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) предполагает одинаковые возможности для всестороннего развития каждого ребенка, в том числе и ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). ФГОС ДО для детей с ОВЗ определяет ряд требований к результатам работы по коррекции речевых дефектов, одно из них это «умение правильно воспроизводить звукослоговую структуру слов разной сложности изолированно и в контексте».

Для формирования полноценной личности ребенка важно своевременное овладение правильной речью, а становление слоговой системы слов – одна из основных предпосылок овладения письменной речью и успешности ребенка при обучении в школе.

Дефектное формирование структуры слова тормозит нормативное развитие устной речи (замедляет накопление словаря, препятствует усвоению понятий), отрицательно влияет на процесс общения детей, затрудняет фонетический анализ и синтез, следовательно, мешает обучению чтению и письму.

Психолого-педагогическая классификация включает в себя такое речевое нарушение, как общее недоразвитие речи. Общее недоразвитие речи (ОНР) – это совокупность речевых расстройств, когда у детей не формируются все компоненты языковой системы: звуковая и смысловая ее стороны.

Изучением особенностей слоговой системы слов у детей с общим недоразвитием речи занимались такие ученые как: З.Е. Агранович, Г.В. Бабина, Н.Н. Волкова, А.Н. Гвоздев, Р.Е. Левина, А.К. Маркова, Н.Ю. Шарипова, Т.А. Ткаченко, Н.С. Четверушкина и др. Все авторы отмечают необходимость специальной коррекционной работы по устранению искажений структуры слова у детей данной категории. Только при этом

условии можно говорить о полном преодолении дефекта и успешном обучении ребенка в школе.

Дети с общим недоразвитием речи овладевают слоговой структурой слова гораздо позднее и со значительными отклонениями. У этой категории детей нарушения слогового состава слова являются одними из самых трудных для коррекции. Данные нарушения приобретают устойчивые проявления и соотносятся с основными показателями уровня речевого развития (Р.Е. Левина, Г.В. Бабина, О.К. Маркова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и др.).

Эффективная коррекционная работа по устранению нарушений структуры слова у дошкольников с общим недоразвитием речи является на данный момент одной из актуальных проблем логопедии. Поскольку проведённая коррекционная работа в дошкольном возрасте отразится на успешности усвоения школьных знаний и адаптации в школе.

Работая с такими детьми, логопеды постоянно находятся в поиске вспомогательных средств, которые упрощают, систематизируют и направляют процесс овладения детьми структурой слова.

Таким средством можно назвать наглядное моделирование, оно способствует развитию речи и развитию психических функций ребенка. Наглядное моделирование – это воспроизведение значимых качеств исследуемого предмета, создание его заместителя и работа с ним. Этот метод позволяет ребенку визуализировать абстрактные понятия (слово, слог, звук), научиться практически действовать с ними. Это особенно важно для дошкольников с недостатками развития речи, поскольку мыслительные процессы у них формируются с преобладающей ролью внешних факторов, визуальный материал запоминается лучше словесного (Т.В. Егорова, А.Н. Леонтьев).

В результате анализа литературных источников, изучения опыта логопедической работы выявлены **противоречия** между:

– недостаточной сформированностью слоговой структуры слова у детей

с общим недоразвитием речи и недостаточностью эффективных средств коррекции данного нарушения;

– доказанной эффективностью наглядного моделирования в работе с дошкольниками, имеющими нарушения речи и недостаточностью его применения в логопедической практике при коррекции слоговой структуры слов.

Таким образом, **проблема исследования** заключается в поиске эффективных средств, применяемых в логопедической работе при формировании слоговой структуры слова у детей с общим недоразвитием речи.

Гипотеза исследования – мы предполагаем, что логопедическая работа по формированию слоговой структуры слова станет эффективнее, если в работе будут применяться средства наглядного моделирования.

Объект исследования: особенности слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Предмет исследования: коррекция нарушений слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня с использованием средств наглядного моделирования.

Цель исследования: теоретически обосновать, разработать и апробировать содержание логопедической работы по формированию слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня с применением средств наглядного моделирования.

Задачи исследования:

1. Определить современное состояние проблемы исследования в научной, психолого-педагогической и методической литературе.
2. Выявить особенности формирования слоговой структуры слова и уровни сформированности процессов, влияющих на ее формирование у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

3. Разработать и апробировать содержание логопедической работы по формированию слоговой структуры слова средствами наглядного моделирования у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

4. Определить эффективность разработанного нами содержания логопедической работы.

Теоретической и методологической основой исследования является:

– теория о единстве законов развития нормальных и аномальных детей (Т.А. Власова, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, М.С. Певзнер и др.);

– принцип комплексного изучения речевой деятельности (Л.С. Выготский, Р.Е. Левина);

– принцип единства диагностики и коррекции развития (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин и др.);

– теория о первостепенной роли обучения в развитии (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин и др.);

– теория о поэтапности формирования умственных действий (П.Я. Гальперин).

Методы исследования определялись в соответствии с целью и задачами исследования:

– теоретические методы: анализ и обобщение научной, психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования, изучение опыта работы логопедов по формированию слоговой структуры у детей с речевой патологией, изучение медико-психолого-педагогической документации детей;

– эмпирические методы: наблюдение за поведением и деятельностью детей, констатирующий эксперимент, формирующий эксперимент, контрольный эксперимент;

– количественный и качественный анализ результатов исследования.

Теоретическая значимость. Заключается в том, что результаты исследования позволяют подтвердить и уточнить имеющиеся научные данные

о нарушениях слоговой структуры у детей с общим недоразвитием речи III уровня, а также разработать и обосновать содержание коррекционной работы.

Практическая значимость. Составленный и апробированный нами комплекс игр и упражнений может быть использован логопедами, дефектологами, воспитателями старших и подготовительных групп комбинированной и компенсирующей направленности, а также родителями во время домашних занятий.

Организация исследования. Экспериментальной базой исследования являлось муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение, реализующее адаптированную основную образовательную программу дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи.

В эксперименте приняло участие 20 детей 5–6 лет с общим недоразвитием речи III уровня, дизартрия.

Исследование проводилось с 2019 г. по 2021 г. и осуществлялось в три этапа:

- на первом этапе была изучена и проанализирована литература по проблеме исследования, разработан комплекс диагностических заданий;
- на втором этапе был организован констатирующий эксперимент, осуществлен анализ полученных результатов и определены направления коррекционной работы по формированию слоговой структуры слова;
- на третьем этапе было проведено экспериментальное обучение, проведен контрольный эксперимент и осуществлен анализ полученных результатов.

Апробация результатов исследования:

1. Участия с докладами в Научно-практических конференциях «Современные технологии коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья»

- на тему: «Сравнительный анализ нарушений слоговой структуры слова

у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи при моторной алалии и дизартрии» (2020 г., сертификат).

– на тему: «Особенности слоговой структуры слова и процессов, влияющих на ее формирование у дошкольников с ОНР III уровня» (2021 г., сертификат).

2. Статья «Нарушения слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи при моторной алалии и дизартрии» («ХСII Международные научные чтения (памяти П.П. Лазарева)»: сборник статей международной научно-практической конференции).

3. Статья «Особенности слоговой структуры слова и процессов, влияющих на ее формирование у дошкольников с ОНР III уровня» («Современные технологии коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья», материалы Научно-практической конференции в рамках XXII Международного научно-практического форума студентов, аспирантов и молодых ученых «Молодежь и наука XXI века», электронное издание).

Структура исследования: магистерская диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, библиографии (84 источника), шести приложений. Работа содержит 131 страниц, включает 16 таблиц и 33 рисунка.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ НАРУШЕНИЙ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1.1. Анализ научных подходов к изучению нарушений слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста

В системе общей фонетики слогосложение является одной из сложных и актуальных проблем, что подтверждают современные исследования в области лингвистики. Исследователи не определяют понятие слога и его роль в языке однозначно.

По мнению Л.Г. Зубковой, слог представляет собой минимальную единицу восприятия речи, поскольку является наименьшей произносительной единицей, где реализуются сегментные и суперсегментные признаки [33].

Свое определение дает А.А. Реформатский, он считает, что «слог – это элемент такта, состоит из одного или более звуков». По мнению автора не все звуки являются слоговыми или слогаобразующими [60].

Определяя, понятие слога В.Д. Аракин предполагает, что «слог как комплексная фонологическая единица представляет собой дугу мускульного напряжения, которое постепенно повышается и достигает своей верхней границы, а затем постепенно снижается» [6].

В «Словаре лингвистических терминов» О.С. Ахманова определяет слог как:

1) «отрезок речи, заключенный между двумя минимальными растворами, характеризующийся увеличением звучности (громкости) и являющийся естественной единицей сегментации речевого потока»;

2) «отрезок речи, состоящий только из слогаобразующего элемента и сопутствующих ему менее звучных частей» [7].

С точки зрения Р.К. Потаповой слог представляет собой комбинацию сегментных и суперсегментных единиц, которые образуют минимальную структуру, функционирующую в потоке речи. Слог определяется

акустическими и артикуляторными признаками и выявляется при восприятии речевого потока. Как главную единицу сегментации звучащего потока, слог условно разделяется на два типа: фонетический и фонологический. Понятие фонологического слога определяется как фонемная комбинация, зависящая от норм каждого языка. Именно фонологические характеристики используют при определении понятия слога [59].

Несмотря на большое количество взглядов на данную проблему основной слога признан гласный как слогообразующий компонент, а согласный считается периферическим элементом, выступающим при этом инициатором слога.

На сегодняшний день существует несколько теорий слога:

– экспираторная теория: слог как комбинация звуков, произносимая на одном толчке выдыхаемого воздуха. Данная теория не обосновывает случаи слияния гласных в слове, где на одном выдохе два слога (ау), и случаев стыка трех и более согласных, где два и более выдохов на один слог (сплав);

– сонорная теория, которая выдвинута датским лингвистом О. Эсперсеном и развита Р.И. Аванесовым. Данная теория определяет слог как волну сонорности, то есть звуковое соединение по возрастающей вокруг основного звука с наибольшей степенью звучности. Звукам присваивается степень звучности: шумный глухой – 1, шумный звонкий – 2, сонорный – 3, гласный – 4;

– теория напряжённости (артикуляторная теория), разработанная советским языковедом Л.В. Щербой. Согласно данной теории слог выступает как часть речи, образуется с помощью напряжения артикуляционных мышц, которое увеличивается в направлении вершины слога, а затем уменьшается. Напряжение выступает аналогом звучности, и оно также убывает по направлению от гласных через сонорные звуки к звонким и глухим согласным. В данном случае слог характеризуется с точки зрения единства произносительного импульса;

– динамическая теория слога: данная теория связана с физиологическим процессом мускульного напряжения, в основе лежит артикуляционный критерий. Динамическая теория определяет слог как волну интенсивности, силы. Самые громкие, сильные звуки в слове – слоговые, менее сильные – неслоговые.

В книге Е.Н. Винарской и Г. М. Богомазова «Возрастная фонетика» [20] описаны слоговые контрасты, которые имеет любой слог (рисунок 1).

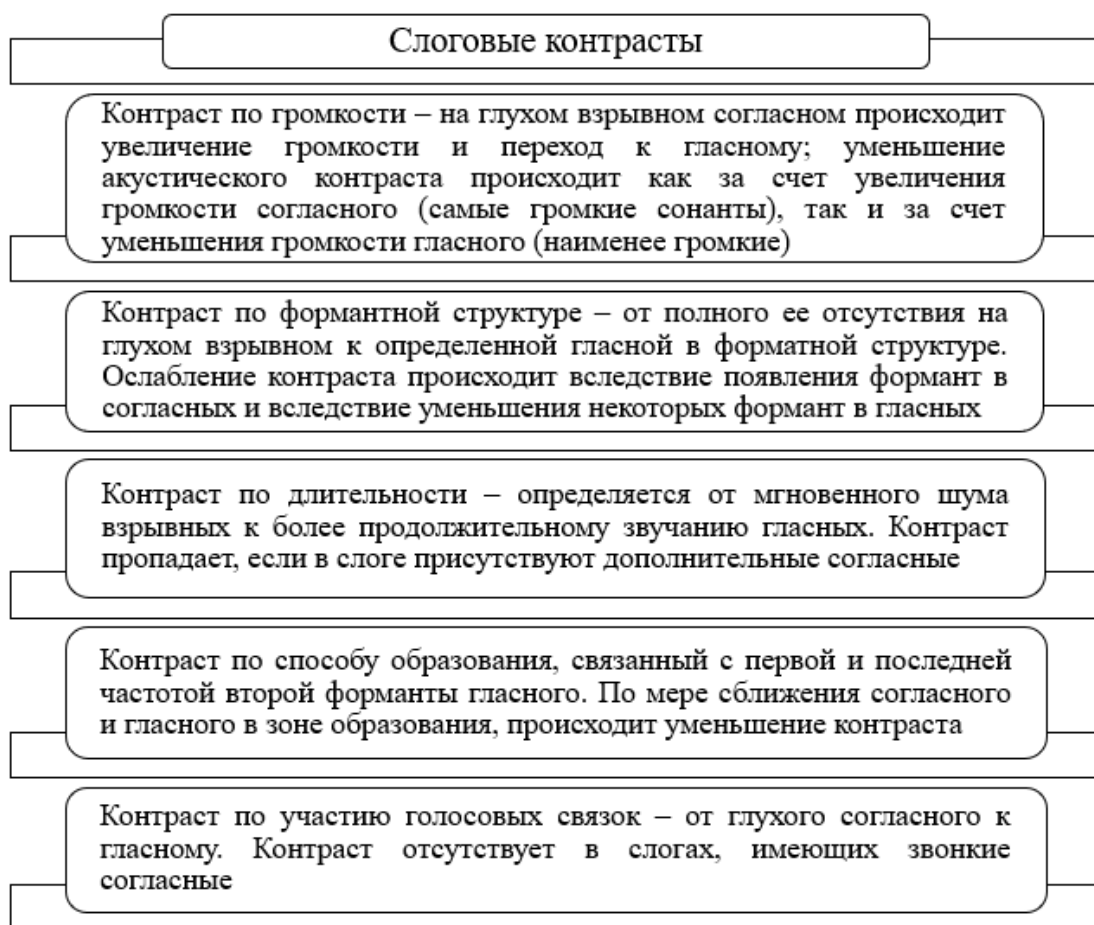


Рисунок 1 – Слоговые контрасты

Таким образом, слог – один из самых элементарных терминов фонетики, но труднее всего поддается научной интерпретации. Дать единое определение слогу невозможно из-за неоднозначного обозначения его границ. Слог имеет разные определения в зависимости от выбора акустических, артикуляционных и функциональных аспектов.

Слоговой структурой слова, по определению А.К. Марковой, является смена ударных и безударных слогов разной сложности в очередной последовательности. Слоговая структура слова имеет ряд характеристик: ударение, количество, последовательность, структура слогов в слове [53].

Для нормативного речевого развития ребенку необходимо своевременно овладеть слоговой структурой слова. Становление слоговой структуры слова проходит в несколько этапов.

Доречевой этап начинается до развития всей речи, Е.Н. Винарская называет его периодом младенческих криков. Голосовой аппарат ребенка в данный период готовится к речи. К завершению этого периода ребенок овладевает способностью воспринимать интонационную окраску обращенной к нему речи. Автор полагает, что ребенок может воспринимать звуковые комплексы и подражательно их воспроизводить [22].

Способность подражать интонациям Н.И. Жинкин, определяет как основную в развитии слоговой структуры слова. По словам автора, наиболее интенсивное развитие вокализаций у ребенка происходит в период от 3 до 6 месяцев [30].

Периодом синтагматической организации речи называют этот этап Н.Н. Кларк и Е.П. Кларк, суть которого состоит в объединении вокальных элементов (синтагм) в определенную последовательность с модуляциями тембра и высоты звука [37].

По мнению А.А. Леонтьева, Н.И. Жинкина, Н.Х. Швачкина, в этот период появляется звуковая локализация, формируется слог, речь разделяется на слоговые единицы, состоящие из открытых слогов.

В своих работах С.М. Носиков отмечает, что ребенок с нормальным речевым развитием способен воспроизводить лепетные звукокомплексы в возрасте восьми месяцев, состоящие из 4–5 элементов. Постепенно их количество уменьшается и к полутора годам составляет приближенное к среднему числу слогов в словах родного языка – 2,5 элемента [56].

По мнению И.П. Сикорского существует два способа усвоения слоговой структуры слова. В связи с этим втор выделяет две группы детей раннего возраста. Дети одной группы воспроизводят слова, сокращая их структуру до одного слога, как правило, ударного. Дети другой группы стараются воспроизвести слово целиком по его ритмическому рисунку и ударности: титити – кирпичи; титити – бисквиты [63].

На разных возрастных этапах существуют особенности развития онтогенеза речи. До полутора лет у детей отмечается снижение словарного запаса и быстрое развитие звукового компонента речи. Э.Н. Винарская называет этот период развитием «модулированных монологов лепетания». Автор делает акцент на эмоциональное взаимодействие ребенка и взрослого, на котором основано подражательное овладение «звуковыми синкретическими комплексами, соответствующими фразам языка взрослых» [22].

Далее развитие речи происходит неравномерно, критические этапы сменяются этапами бурного развития. Неравномерное развитие наблюдается в лексико-грамматических категориях, в фонетической стороне речи и структурном усвоении слова.

Ряд авторов (А.Н. Гвоздев, Р.Е. Левина, А.К. Маркова) выделяют следующие возрастные нарушения слоговой структуры слова у детей с нормальным речевым развитием: пропуски слогов и звуков в слове (элизии), добавления количества слогов, сокращения стечений согласных, уподобления звуков и слогов, перестановки звуков и слогов в слове.

По данным представленным в книге А.Н. Гвоздева «Вопросы изучения детской речи», Н.С. Жукова определила этапы становления нормальной детской речи, в соответствии с которыми происходит овладение ребенком слоговой структурой слов [31]. Этапы системного развития нормальной детской речи представлены на рисунке 2.

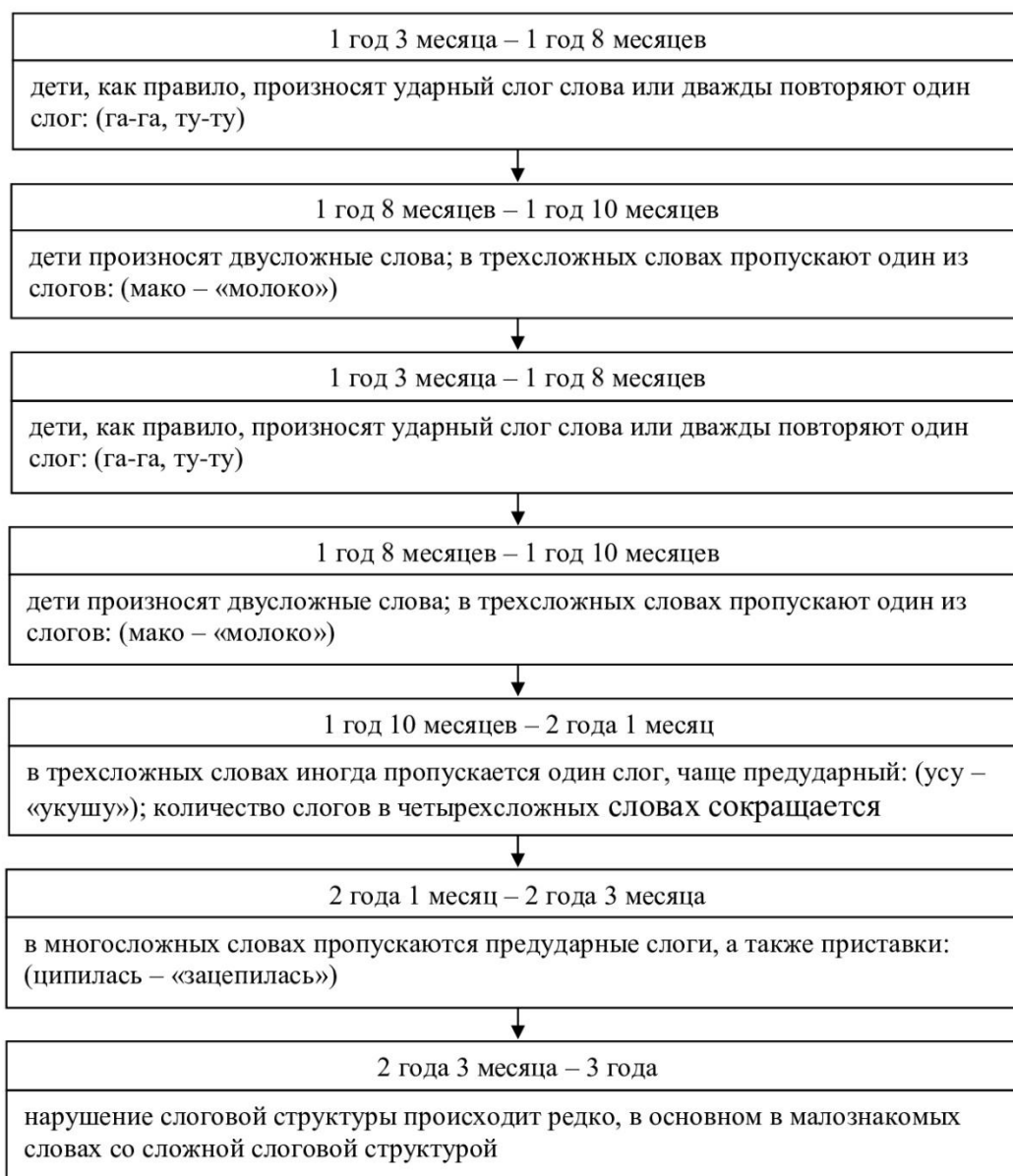


Рисунок 2 – Этапы системного развития нормальной детской речи

Как правило, возрастные рамки усвоения особенностей словообразования родного языка по версиям из разных источников определяются возрастом трех лет. В этом возрасте способность воспроизводить различную слоговую структуру слова сформирована, за исключением незнакомых слов и слов со сложной слоговой структурой.

Теория функциональных систем, разработанная П.К. Анохиным [2], позволила выявить когнитивные механизмы, влияющие на формирование слогового состава слов в онтогенезе. Эти механизмы включают вероятностное прогнозирование, идентификацию, контроль лингвистической нормативности

(при восприятии и дифференциации лексических единиц), обобщение (при восприятии, дифференциации и воспроизведении), упреждающий синтез, конфигурацию, синестемию (при воспроизведении), механизм сегментации (как при восприятии, так и в речи). Кроме того, определены базовые процессы, которые позволяют функционировать данным когнитивным механизмам, и влияют на нормативное восприятие и воспроизведение слов разной по составу сложности [10].

Исследования Г.В. Бабиной и Н.Ю. Шариповой подтверждают, что успешность усвоения слоговой структуры слова зависит от умения ребенка последовательно обрабатывать информацию, ориентироваться в пространстве и организовывать ритмичные и динамичные движения [8].

В результате анализа научных работ по становлению слоговой структуры слова у детей с нормальным речевым развитием речи, можно сделать вывод, что формирование возможности восприятия и воспроизведения слоговой структуры слова – это длительный и сложный процесс, который включает ряд этапов.

1.2. Нарушения слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Общее недоразвитие речи – это речевая патология, при которой нарушено формирование каждого компонента языковой системы у детей с сохранным слухом и интеллектом [50].

В структуре речевого дефекта детей с общим недоразвитием речи встречаются нарушения слоговой структуры слова разной степени выраженности, которые являются доминантными и стойкими.

Нарушение слоговой структуры слова характеризуется нарушением количества и порядка слогов и звуков в словах, оформлением отдельных слогов и ударностью. Виды нарушений слоговой структуры слова представлены на рисунке 3.

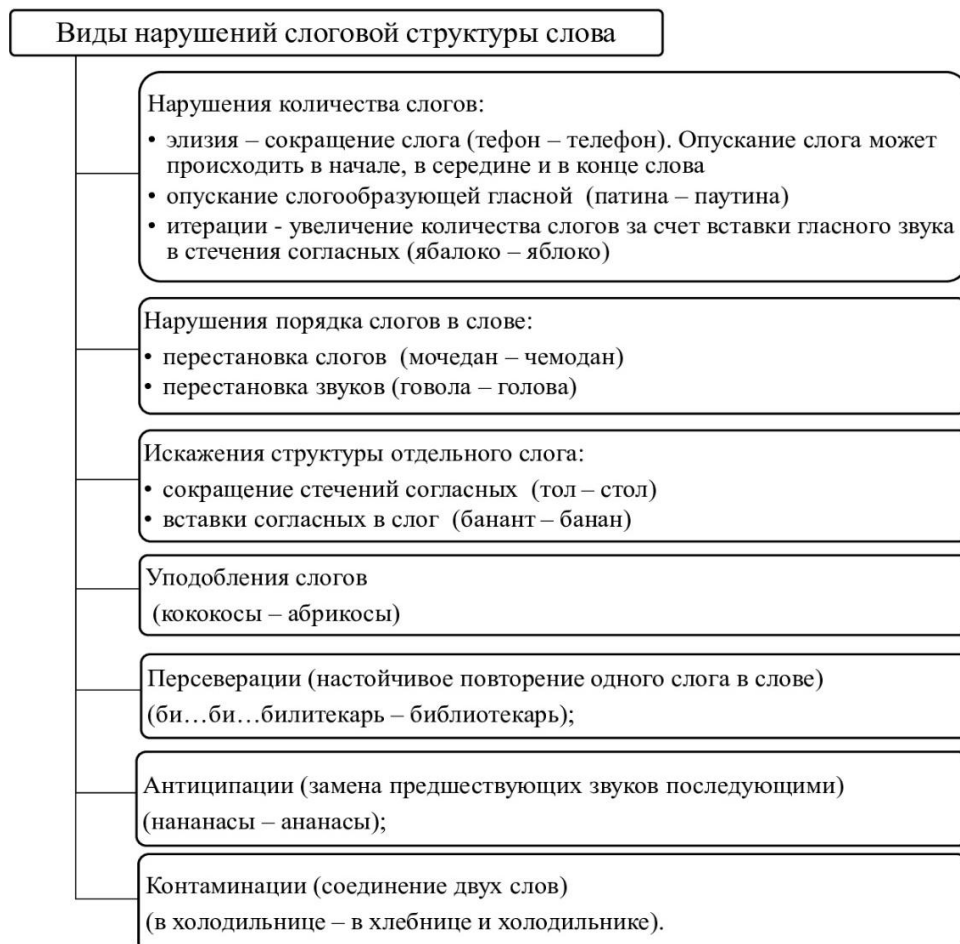


Рисунок 3 – Виды нарушений слоговой структуры слова

Эти нарушения возникают у детей с недоразвитием речи на разных ступенях сложности слога, в зависимости от уровня речевого развития.

В своих исследованиях Р.Е. Левина выделила три уровня речевого развития. Переход с одного уровня на другой характеризуется появлением новых языковых возможностей. На каждом уровне речевого развития слоговая структура слова имеет свои особенности.

Первый уровень речевого развития определяет отсутствие вербальных средств общения. Умение воспринимать и произносить слоговую структуру слова, не сформировано, способность воспроизводить слоговые составляющие слова ограничена. Как правило, ребенок произносит слова из одного прямого слога или из двух прямых слогов (ни – книга, тити – цветы). Только у некоторых детей, которые находятся на верхней границе данного уровня, отмечается единичное появление трехсложных слов, обычно это обиходные часто употребляемые слова. Лепетная речь детей, находящихся на первом уровне речевого развития, состоит или из схожих по звучанию со словом элементов (тика – киска) или совершенно непохожих на слово звукосочетаний (ки – воробей). В целом дети умеют воспроизводить гласные и минимальное количество согласных. На первом уровне речевого развития наблюдается грубое искажение структуры слова.

На втором уровне речевого развития речевые возможности детей возрастают, появляются однословные и двухсловные предложения. Сохраняется тенденция произнесения слов из одного или двух прямых слогов (ди, киди – крокодил). Но уже встречаются односложные слова без стечения согласных звуков. Произнесение двусложных слов, состоящих из прямых слогов, удается не всегда. Более выраженные трудности вызывает произнесение двусложных слов, включающих обратный и прямой слоги, нарушается последовательность звуков (укта – утка), наблюдается выпадение звуков (бака – банка). В словах со стечениями опускаются согласные звуки (води – гвозди). Слова из трех слогов сильно искажены, наблюдаются перестановки и пропуски слогов (аги – сапоги). Слова более сложной слоговой

структуры изменяются до неузнаваемости, чаще это сокращение слов (апед – велосипед). У ребенка на данном уровне речевого развития звуковой состав слов остается непостоянным. Слоговая структура слов, которые изолированно, произносились правильно, во фразовой речи нарушается.

Общеупотребительная речь с элементами недоразвития лексико-грамматического и фонетико-фонематического строя речи появляется у детей на третьем уровне речевого развития. У многих детей нарушения структуры слова сохраняются. На данном уровне у ребенка появляется способность изолированного произнесения трех- и четырехсложных слов, но в свободной речи слоговая структура данных слов нарушается. Наблюдаются опускания слогов, отмечается тенденция к упрощению слога. Часто возникают ошибки в звуковом наполнении слов: сокращение стечений согласных звуков, замены и перестановки слогов и звуков. Для детей данного уровня речевого развития свойственны: антиципации, персеверации, добавление ненужных звуков и слогов. Но нарушения слоговой структуры проявляются гораздо реже, чем на втором уровне, в основном в неизвестных словах или многосложных [31]. По мнению Р.И. Лалаевой и Н.В. Серебряковой искажение структуры слова на третьем уровне речевого развития является диагностическим показателем детской речи [44].

Характеризуя нарушения слоговой структуры слова у детей четвертого уровня речевого развития, Т.Б. Филичева отмечает, что такие дети с первого взгляда производят благоприятное впечатление. Однако если ребенок понимает семантику слова, он не запоминает его фонетическую модель, и в результате структура слога будет искажаться. Эти нарушения влияют на слова со сложной слоговой структурой. У детей четвертого уровня речевого развития не встречаются антиципации и контаминации. Незаконченность формирования звукослоговой структуры, смешение звуков, говорят о недостаточной дифференциации воспринимаемых фонем [50].

Из представленных особенностей формирования структуры слова видно, что на четырех уровнях развития речи детей наблюдаются нарушения

слоговой структуры слова, которые особенно характерны для детей, находящихся на первых двух уровнях речевого развития, встречаются реже на третьем и четвертом. И это закономерно. Как отмечает Т.А. Титова, нарушение слоговой структуры слов у детей с патологией развития речи сохраняется в течение многих лет и выявляется каждый раз, когда ребенок сталкивается с незнакомой слоговой и морфологической структурой [58].

Часто дошкольники намеренно избегают произнесения тех слов, которые им труднее всего произносить в самостоятельной речи, пытаются скрыть свой дефект от других.

Нарушения слоговой структуры слова являются характерными для детей с общим недоразвитием речи, имеющих клинические диагнозы моторная алалия и дизартрия.

Детей с алалией отличает не только позднее начало речи (отсутствие до трехлетнего возраста), но и ее развитие с нарушением всех систем родного языка. Операция формирования высказывания остается несформированной. Наряду с отбором фонем нарушаются внутрислоговое и межсловное программирование, а также остаются несформированными процессы, затрагивающие глубинный синтаксический и семантический уровни (внутренний уровень речи) [51].

Изучив особенности формирования слоговой структуры слова у детей с алалией, А.К. Маркова пришла к выводу, что для речи этих детей характерны явные отклонения в произношении звукослового состава слова, которые сохраняются даже при отраженном произнесении слов. Детям с алалией трудно повторять определенные звуки или ряд звуков [53].

По мнению А. К. Марковой, самым часто встречающимся и согласных нарушением слоговой структуры слова при алалии является пропуск слогов звуков в стечениях. Характерно, что в двухсложных словах часто опускается ударный слог, а в трехсложных опускается предударный и ударный слог. Вследствие дальнейшего речевого развития число ошибок данного типа уменьшается, но по мере употребления слов с возрастающей структурной

сложностью увеличивается количество нарушений по типу добавления и перестановки слогов, а также искажается звукослоговая структура слова из-за несформированностью ее контура. Непостоянность звукослогового оформления слова приводит к различным вариациям в произношении слова.

Исследования Е.Ф. Собонович, О.Н. Усановой показали, что звукослоговой состав слова при алалии является диффузным. Свойственным для алалии является отсутствие зависимости между овладением слоговым составом слова и овладением отдельными звуками речи. Нормативное произнесение отдельных звуков, из которых состоит слово, не влияет на правильность воспроизведения слоговой структуры этого слова. Авторы отметили следующие ошибки при воспроизведении слов: пропуск звуков и слогов в словах; замена субститутами; уподобление; перестановка звуков и слогов; добавление слогов; вставка гласного звука. Особенно сложно произносить слова и их сочетания со сложными или малоcontrastными с точки зрения артикуляции звуками.

Как отмечает А.К. Маркова, правильное произношение слоговой структуры, даже доступной ребенку с алалией, получается не сразу, а путем продолжительного поиска, с многократным произнесением искаженной и сокращенной структуры, с поочередным отдельным произношением отдельных слогов без объединения их в слово [53].

Проанализировав процесс овладения словами, содержащими стечения согласных звуков, детьми с моторной алалией, О.Н. Усанова пришла к выводу, что данное нарушение является наиболее частым дефектом. Автор разработала коэффициент устойчивости звуковых комбинаций, в соответствии с которым стечения, состоящие из контрастных по каким-либо параметрам звуков, являются наиболее устойчивыми для ребенка с моторной алалией. Чем выше контраст, тем стабильнее стечение. Наиболее устойчивым является контраст по способу образования [72].

По мнению С.Н. Шаховской, у детей с алалией не сформированы фонематические представления, не развита способность четкого

звукослышания, отсутствует умение ориентироваться в звуковом и слоговом составе слова. Также автор отмечает у данной категории детей определенные трудности при выстраивании правильного звукового ряда в слове, процессы ассимиляции и диссимиляции в слове, нарушение перехода от одного слова к другому [78].

Для детей с алалией характерен нерегулярный, изменчивый ритм речи, ударность в словах определяется неверно.

Факты дизонтогенеза детской речи свидетельствуют о том, что ребенок долго будет оставаться «безречевым», если он не перейдет к воспроизведению слов по их ритмико-слоговому рисунку.

Авторы Г.В. Бабина и Н.Ю. Шарипова определяют распад структуры слова и невозможность его произношения при отраженном многократном повторении как характерное явление для моторной алалии. Авторы выделяют следующие виды искажений структуры слова:perseverации, послоговое воспроизведение, расчленение слова на компоненты, уподобление слов определенной структуре, инверсное проговаривание при имеющихся других видах искажений, сочетания различных типов искажений в рамках одного слова. В основе данных нарушений лежит несформированность у детей с моторной алалией когнитивных процессов, влияющих на формирование слоговой структуры слова [10]. Так, вследствие недостаточной сформированности механизма упреждающего синтеза отмечаются такие нарушения как послоговое произнесение, сокращение или добавление звуков и слогов в слово; отсутствие механизмов идентификации и генерализации приводит к появлению нестабильности звукослового контура слова и вариативности оформления одного и того же слова. При нарушении механизма сегментации невозможно расположить слоговые элементы (сегменты) в линейном порядке.

Многие авторы в своих исследованиях подтверждают влияние неречевых процессов на формирование слоговой структуры слова – оптико-пространственной ориентации, организации динамических и ритмических

движений, способности к последовательной обработке информации [10, 11, 62]. А.К. Маркова выявила сложности у детей с алалией в восприятии ритмической модели слова [53].

Таким образом, отсутствие языковых операций формирования речевых высказываний приводит к нарушениям структуры слова у детей с моторной алалией. Данные нарушения отличаются стойкостью и спецификой вследствие недостаточной сформированности когнитивных механизмов и неречевых процессов, влияющих на становление структуры слова.

В исследованиях, посвященных изучению проблемы дизартрии, отмечается, что у детей с дизартрией наблюдается нарушение моторной реализации речи, нарушены произносительная и просодическая стороны речи.

Первые слова появляются в возрасте от 1 года до 2 лет. Накопление словаря происходит медленно, появление фразовой речи, в большинстве случаев, от 3 до 4 лет. Речь таких детей невнятная, «смазанная».

Основным компонентом в структуре дефекта речи у детей с дизартрией, по мнению Л.В. Лопатиной, является нарушение фонетической стороны речи, на которой основывается речевая система. Автор также подчеркивает, что у детей с дизартрией, помимо нарушения фонетической стороны языка, наблюдаются искажения слоговой структуры слова разной степени выраженности [49].

В результате исследований авторы Г.В. Гуровец и С.И. Маевская пришли к выводу, что причиной искажений слогового состава слова у детей со стертой дизартрией является сложность воспроизведения необходимой артикуляции и перехода от одной артикуляционной позиции к другой [28].

По мнению Е.Ф. Архиповой, вследствие несформированности артикуляционной области у детей со стертой дизартрией появляются трудности в воспроизведении контуров слогов, в соединении слогов в ряду. Из-за нарушений в сенсорной области возникают проблемы с дифференциацией слоговых контуров. В связи с этим нарушения слоговой структуры слова зависят от уровня и характера речевого развития. Таким

образом, усвоение слоговой структуры слова связано с сенсорными (фонематическими) и моторными (артикуляционными) способностями ребенка. К нарушению фонематического слуха у детей со стертой дизартрией приводит взаимосвязь между нечеткими артикуляционными моделями и слуховыми дифференциальными признаками звуков, это в свою очередь, затрудняет развитие фонетического слуха, отвечающего за очередность слоговых рядов в речи ребенка [5].

У детей с дизартрией слоговая структура слов нарушается в основном за счет: сокращения согласных звуков в стечениях, добавления гласных звуков в стечения согласных, также отмечается паузирование в середине слова, ошибки в воспроизведении ритмического контура слов, двуударность. Особенностью является то, что при многократном воспроизведении качество слов улучшается [10].

Базовыми предпосылками становления слоговой структуры слова у детей с дизартрией, по мнению Г.В. Бабиной и Н.Ю. Шариповой, являются ритмические средства языка и пространственные представления, их развитие имеет свои особенности. Авторы указывают на трудности в ритмической организации движений, а именно: искажение структуры ритмического контура, неспособность воспроизведения многоступенчатой модели, изменение силы ударов, хаотичность движений. Проанализировав результаты исследований, авторы установили, что когнитивные процессы, влияющие на восприятие и воспроизведение слов различной структурной сложности у детей со стертой дизартрией, в основном сформированы [10].

Механизмы нарушения структуры слова недостаточно изучены. А.К. Маркова связывает их с трудностями артикуляции, вследствие которых недостаточно сформирован слоговой шаблон слова, из-за трудностей слияния слогов в ряду происходит распад структуры слова [53]. По мнению Е.Н. Винарской, искажения звукослового состава слов происходят вследствие апраксий и неправильной артикуляцией отдельных звуков [21]. Л.Ф. Спирина считает, что причина нарушения в недостаточном усвоении

фонетического состава слова: произносимое ребенком слово не соответствует верному фонетическому образу. К такому же выводу пришла и Т.А. Титова, которая считает, что ошибки являются результатом нарушения артикуляторной программы [67].

Многие авторы приходят к выводу, что нарушения слоговой структуры слова у детей с дизартрией возникают вследствие трудностей воспроизведения артикуляционного рисунка слова и способности переходить от одной артикуляционной позиции в другую, недостаточным развитием фонетико-фонематического восприятия и состоянием основных процессов, влияющих на становление слоговой структуры слова.

Таким образом, в структуре общего недоразвития речи часто наблюдаются нарушения слогового состава слов. Как правило, у таких нарушений широкий спектр: от незначительных затруднений при произнесении слов многосложной структуры в самостоятельной речи до серьезных нарушений, когда ребенок повторяет слова из двух или трех слогов без стечения согласных, даже со зрительной опорой.

1.3. Метод наглядного моделирования как средство формирования слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Одним из первых в отечественную педагогику ввел термин «моделирование» детский психолог Л.А. Венгер. В результате своих исследований, он пришел к выводу, что основой развития мыслительных процессов ребенка является овладение им действиями замещения и наглядного моделирования. Автор определяет моделирование как вид знаково-символической деятельности, который предполагает изучение не конкретного объекта, а его модели [18].

Моделирование – это исследование явлений, процессов через создание и изучение моделей.

Модель – это условный образ какого-либо процесса или явления, используемый в качестве заместителя.

Модель как наглядно-практическое средство познания должна соответствовать ряду требований:

- соответствие предмету познания в знакомых ребёнку качествах;
- доступность для познания;
- разделенность компонентов объекта;
- обобщённость.

Важной чертой моделирования является то, что оно делает видимыми скрытые от непосредственного восприятия свойства, связи объектов, которые являются значимыми для понимания фактов, явлений при формировании знаний, приближающихся по содержанию к понятиям.

Дошкольный возраст – это период образных форм сознания. Основными способами, которыми овладевает ребёнок в этот период, являются наглядно-образные средства, к ним относятся наглядные модели, а также различные символы и знаки. В то же время у дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи, как правило, затруднён переход от восприятия слухового образа к

формированию представления в силу того, что ведущим у большинства дошкольников в процессе восприятия является зрительный анализатор. Дети затрудняются проанализировать на слух структуру слова, при этом важнейшим условием успешности усвоения материала является овладение анализом звучащей речи. Использование схем-моделей в качестве внешнего средства фиксации речи позволяет обобщённо представить структуру слова или предложения. Так, методика обучения грамоте дошкольников, разработанная Д.Б. Элькониным и Л.Е. Журовой, основана на построении и применении наглядной модели (схемы) звуковой и слоговой структуры слова.

Наглядное моделирование – это воспроизведение основных свойств изучаемого объекта, создание его заместителя и работа с ним [74]. Этот метод помогает ребенку визуализировать и научиться работать с абстрактными понятиями, такими как звук, слово, предложение, текст. Это очень важно для дошкольников, потому что визуальные средства играют преобладающую роль в процессе умственных операций, наглядный материал запоминается лучше, чем словесный. Ребенок дошкольного возраста не может делать заметки, таблицы или что-либо отмечать. На занятиях в дошкольных учреждениях задействована только вербальная форма памяти. Вспомогательные схемы способствуют подключению зрительной, моторной и ассоциативной памяти для решения когнитивных задач. Научные исследования и практика подтверждают, что визуальные модели – это форма идентификации и обозначения отношений, доступная дошкольникам [48]. Кроме того, ученые отмечают, что применение заместителей и наглядных моделей способствует развитию умственных способностей дошкольников.

Использование метода наглядного моделирования в работе с дошкольниками позволяет решить ряд задач:

– наглядное моделирование вызывает интерес, что помогает решить проблему быстрой утомляемости и интереса к занятиям;

- работа с символическими аналогами облегчает и ускоряет процесс запоминания и усвоения материала;
- использование графических аналогов позволяет детям видеть существенное, систематизировать информацию.

Наглядное моделирование состоит из следующих этапов:

- овладение сенсорным материалом и его анализ;
- перевод сенсорного материала на знаково-символический язык;
- применение созданной модели.

Развитие способности к наглядному моделированию происходит в определенном порядке с постоянным увеличением доли самостоятельного участия детей.

Наглядное моделирование облегчает детям процесс визуализации структуры слова, используя заместители слогов, входящих в его состав, дети учатся определять количество, последовательность и структуру слогов в слове, тем самым готовятся к развитию способности послогового чтения.

Этот метод положительно влияет на развитие невербальных процессов: внимания, памяти, мышления.

Следовательно, анализируя и графически обозначая новый материал, ребенок учится (под руководством взрослых) самостоятельности, настойчивости, зрительному восприятию плана собственных действий. У него повышенный интерес и ответственность, возникает удовлетворенность результатами своей работы, развиваются психические процессы, что положительно сказывается на эффективности коррекционной работы.

Для формирования слоговой структуры слова используются различные методики, которые достаточно изучены и освещены в учебно-методической литературе. Среди них существуют методики, включающие метод наглядного моделирования. Рассмотрим данные методики.

По мнению Т.А. Ткаченко, опора на слуховую, зрительную и кинестетическую функции при формировании слоговой структуры слова, имеет огромное значение. На начальном этапе коррекционной работы автор

предлагает использовать зрительные и жестовые символы звуков, что даст возможность дошкольникам с общим недоразвитием речи лучше ориентироваться в структуре слова. Также автор уделяет большое внимание развитию лексико-грамматического строя речи и предлагает активнее использовать в работе редко употребляемые, сложные по значению словами. Кроме семантики, которую необходимо уточнять, у данных слов сложная слоговая структура, поэтому отработка их воспроизведения улучшит состояние, как слогового состава слова, так и словарного запаса ребенка [71].

Данная методика состоит из четырех этапов (рисунок 4)

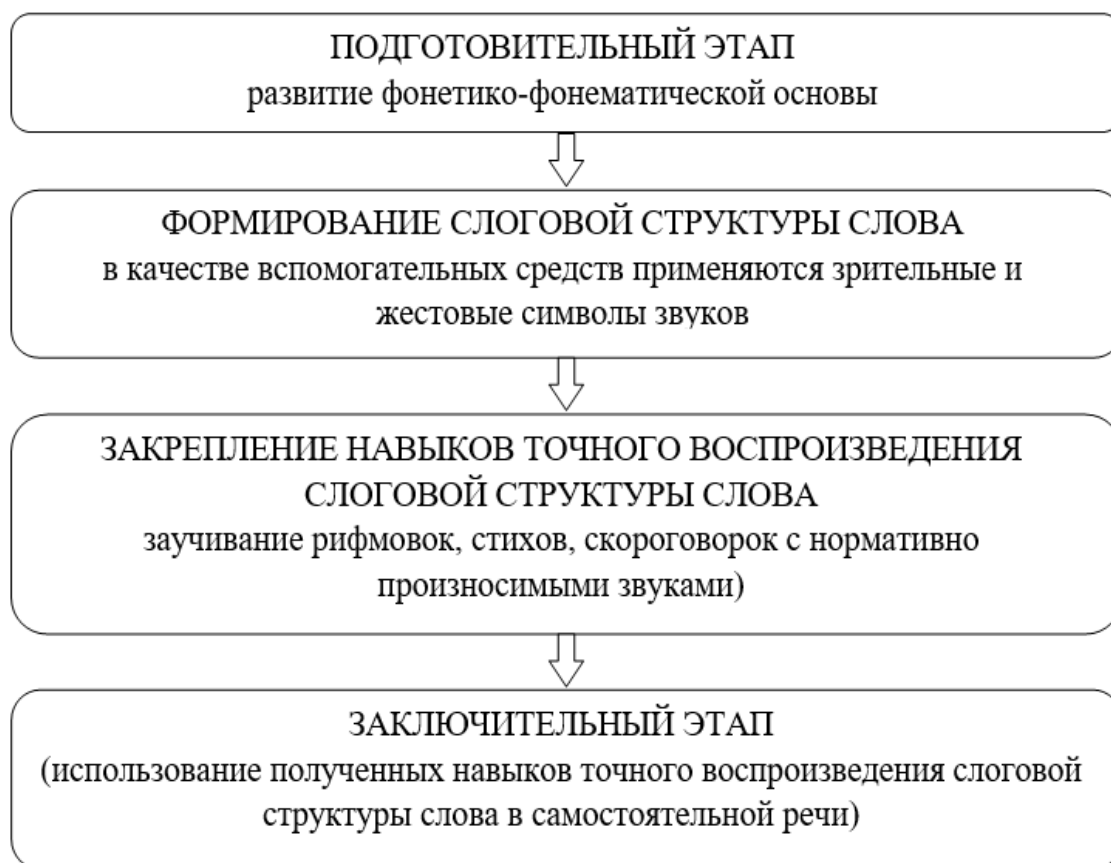


Рисунок 4 – Этапы формирования слоговой структуры слова

В своей методике Н.С. Четверушкина предлагает отрабатывать слоговую структуру на основе классификации А.К. Марковой, которая включает 14 типов слов разного слогового строения с увеличивающейся сложностью.

Классификация слоговой структуры слова А.К. Марковой представлена на рисунке 5.



Рисунок 5 – Классификация слоговой структуры слов А.К. Марковой

Осуществление коррекционной работы проходит на протяжении двух лет обучения (старшая и подготовительная к школе группа). Автор предлагает учитывать в работе речевые возможности ребенка и характер искажений в структуре слов, учитывать его психического здоровье и работоспособность. Важным условием является индивидуальный подход к ребенку [75].

Сопутствующие цели:

1. Развитие слухового и зрительного внимания, памяти, логического мышления.
2. Обогащение и активизация словарного запаса.
3. Формирование грамматического строя речи.

На такой же системе основывается методика, разработанная С.Е. Большаковой. Автор предлагает начинать коррекционную работу с развития предпосылок формирования структуры слова: оптико- сомато- и временно-пространственной ориентации, ориентации в двухмерном пространстве, динамической и ритмической организации движений. Кроме того, автор предлагает использовать метод мануального подкрепления, который помогает детям в овладении словами с многосложной структурой и словами со стечениями согласных. На этапе освоения артикуляционной гимнастики детей знакомят с ручными позами гласных, это позволит исключить замену гласных и перестановку слогов. Все согласные звуки изображают мануально кулаком. В результате, по словам автора, это позволит ребенку более легко переключаться с одного слога на другой, не допуская их пропусков и замен [11].

Система коррекционной работы, предложенная З.Е. Агранович, основана на развитии слухового восприятия речи и речевой моторики. Работа включает два этапа.

На подготовительном этапе осуществляется подготовка ребенка к усвоению ритмического рисунка слов русского языка. Работа проводится на неречевом и речевом материале (рисунок 6).

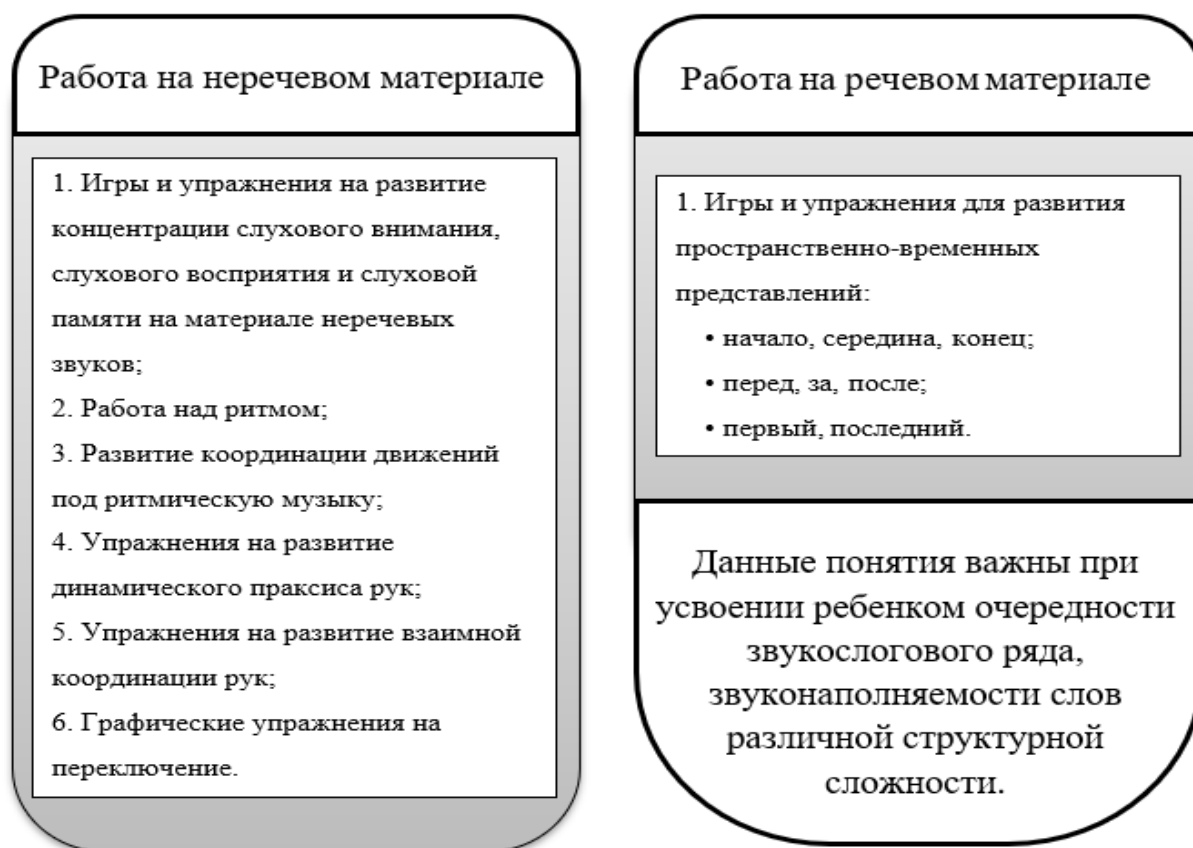


Рисунок 6 – Работа на неречевом и речевом материале

На коррекционном этапе работа осуществляется на речевом материале и включает несколько уровней: уровень гласных, слоговый уровень, уровень слов. Важным является включение слухового, зрительного и тактильного анализаторов на каждом уровне работы [1].

Таким образом, для формирования слоговой структуры слова разработан ряд методик, которые достаточно изучены и освещены в учебно-методической литературе. Среди них существуют методики, включающие метод наглядного моделирования, которые могут быть предложены для работы с детьми дошкольного возраста, имеющими общее недоразвитие речи.

Выводы по 1 главе

Слоговая структура слова представляет собой смену ударных и безударных слогов разной сложности в очередной последовательности. Слоговая структура слова имеет ряд характеристик: ударение, количество, последовательность, структура слогов в слове

Ребенок овладевает слоговой структурой слова, проходя несколько этапов, успешное прохождение которых обеспечивает процесс нормального речевого развития. Как правило, возрастные рамки усвоения особенностей словообразования родного языка по версиям из разных источников определяются возрастом трех лет.

Нарушение слоговой структуры слова характеризуется нарушением количества и порядка слогов и звуков в словах, оформлением отдельных слогов и ударностью.

В структуре речевого дефекта детей с общим недоразвитием речи встречаются искажения структуры слова, которые проявляются в разной степени и являются доминантными и стойкими.

Выделены четыре уровня речевого развития. На каждом из этих уровней состояние слоговой структуры слова имеет свои особенности.

Дошкольный возраст – это возраст образных форм сознания. Основными способами, которыми овладевает ребёнок в этот период, являются наглядно-образные средства, к ним относятся наглядные модели, а также различные символы и знаки. В то же время у дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи, как правило, затруднён переход от восприятия слухового образа к формированию представления в силу того, что ведущим у большинства дошкольников в процессе восприятия является зрительный анализатор.

Наглядное моделирование позволяет детям визуализировать структуру слова, используя заместители слогов, входящих в его состав, дети учатся определять количество, последовательность и структуру слогов в слове, тем самым готовятся к развитию способности послогового чтения.

Для формирования слоговой структуры слова используются различные методики, которые достаточно изучены и освещены в учебно-методической литературе. Среди них существуют методики, включающие метод наглядного моделирования.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ НАРУШЕНИЙ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

2.1. Организация и методика проведения констатирующего эксперимента

Для овладения слоговой структурой слова необходимо, чтобы у ребёнка своевременно формировались базовые речевые и неречевые процессы: фонематический слух, фонематическое восприятие, фонематические представления, слоговой анализ и синтез, слухо-ритмические основы, пространственные представления. Несформированность данных процессов отрицательно влияет на возможность нормативного восприятия и правильного произнесения слоговой структуры слова. Исследование особенностей формирования слоговой структуры слова, выявление уровней сформированности процессов, влияющих на ее формирование у детей с общим недоразвитием речи III уровня, позволит определить эффективные методы коррекции нарушений слоговой структуры слова.

Констатирующий эксперимент проводился на базе дошкольного образовательного учреждения, реализующего адаптированную основную образовательную программу дошкольного образования детей с тяжелыми нарушениями речи.

В эксперименте приняло участие 20 детей 5–6 лет с общим недоразвитием речи III уровня и дизартрией, из них: 8 девочек (40 %) и 12 мальчиков (60 %). Информация о детях представлена в приложении А.

Цель констатирующего эксперимента – выявление особенностей слоговой структуры слова и процессов, влияющих на ее формирование у детей 5–6 лет с общим недоразвитием речи III уровня.

Задачи констатирующего эксперимента:

1. Выявить особенности и уровень сформированности слоговой структуры слова у детей 5–6 лет с общим недоразвитием речи III уровня.

2. Выявить особенности и уровень сформированности слогового анализа и синтеза у детей 5–6 лет с общим недоразвитием речи III уровня.

3. Выявить особенности и уровень сформированности оптико-пространственной ориентации у детей 5–6 лет с общим недоразвитием речи III уровня.

4. Уточнить механизм искажений слоговой структуры слова.

Основой разработанного комплекса диагностических заданий констатирующего эксперимента являются актуальные научные исследования ведущих специалистов в формате проблемы исследования. Изучены работы Е.Ф. Архиповой, О.И. Крупенчук, А.К. Марковой, Т.Б. Филичевой, Л.В. Лопатиной и других авторов. В основу положены – методики Г.В. Бабиной и Н.Ю. Шариповой; З.Е. Агранович. В исследовании использовался демонстрационный материал С.Е. Большаковой.

Комплекс диагностических заданий адаптирован к уровню детей, принявших участие в эксперименте: уменьшен объем, добавлены разработанные нами задания, подобран речевой и картинный материал, подготовлены протоколы обследования, разработана бальная система оценивания всех серий заданий.

Диагностический комплекс состоял из трех серий заданий. Структура констатирующего эксперимента представлена на рисунке 7.



Рисунок 7 – Структура констатирующего эксперимента

Серия I. Исследование состояния слоговой структуры слов.

Задания на выявление особенностей произнесения изолированных слов с опорой на картинный материал.

Инструкция: «Скажи, кто или что это?».

Задание 1.

Произнесение слов, состоящих из трех слогов с одним закрытым слогом.

Речевой и картинный материал: капитан, самолет, помидор, бегемот, петушок, телефон.

Задание 2.

Произнесение слов, состоящих из трех слогов со стечениями согласных звуков.

Речевой и картинный материал: автобус, кузнечик, матрешка, клубника, гвоздика, скакалка.

Задание 3.

Произнесение слов, состоящих из четырех слогов без стечений согласных звуков.

Речевой и картинный материал: кукуруза, пуговица, макароны, гусеница, раковина, паутина.

Задание 4.

Произнесение слов, состоящих из четырех слогов со стечениями согласных звуков.

Речевой и картинный материал: земляника, полотенце, аквариум, одуванчик, остановка, мотоциклист.

Задание 5.

Задание на выявление особенностей произнесения слов многосложной структуры в составе предложений.

Составление предложений по картинному материалу (самостоятельно).

Инструкция: «Посмотри, что изображено на картинке».

Картинный материал:

Дети слепили снеговика.

Курица и цыплята клюют зернышки.

Библиотекарь выдает книги.

Фотограф фотографирует собаку.

Критерии оценивания:

4 балла – правильное произнесение слова;

3 балл – замедленное или послоговое произнесение, без нарушения структуры слова;

2 балла – изменение структуры слогов в слове с сохранением количества слогов;

1 балл – нарушение слоговой структуры слова;

0 – отказался выполнять.

Серия II. Исследование состояния слогового анализа и синтеза.

Задание 1.

Оценивание длины слова.

Ребенку предлагается прослушать односложные и многосложные слова. А также предлагаются атласные ленточки (короткая, длинная) и дается пояснение: длинная ленточка – длинное слово, короткая ленточка – короткое слово.

Инструкция: «Послушай слово и выбери ленточку».

Речевой материал: дом, автомобиль, стол, шахматы.

Задание 2.

Определение количества составных частей слогового ряда.

Ребенку предлагается прослушать слоговые ряды и выложить соответствующее количество фишек.

Инструкция: «Представь, что я играю на барабане. Послушай и выложи столько фишек сколько раз ударила в барабан».

Речевой материал: да-да, ту, бо-бо-бо, ра-ра-ра.

Задание 3.

Выявление ударного слога в слоговом ряду.

Ребенку предлагается прослушать последовательности слогов и картинки-символы (грибок с листиком – слоговой ряд, имеющий ударный слог; грибок без листика – слоговой ряд, не имеющий ударного слога).

Инструкция: «Послушай и покажи нужный грибок».

Речевой материал: фы-фы-фы, ру-ру-ру, жа-жа-жа, но-НО-но.

Задание 4.

Воспроизведение руками различных ритмических моделей. Инструкция: «Послушай, похлопай так же»

–х–Х (тихо–громко);

–Х–х;

–х–х–Х;

–Х–х–х;

–х–Х–х.

Задание 5.

Определение структурного искажения в слове

Инструкция: «Скажи, есть такое слово машина? амасина?»

Речевой материал: тыква, пила, сковородка, машина;

Квазислова – тывка, пилак, касавотка, амасина.

Задание 6.

Завершение слова

Инструкция: «Послушай и закончи слово».

Речевой материал: каран... (даш), газе...(та), пана...(ма), соба...(ка)

Задание 7.

Составление слова из слогов.

Инструкция: «Словечко рассыпалось, собери слово из слогов»

Речевой материал: ли-мон, бе-ге-мот, ав-то-бус, гу-се-ни-ца.

Критерии оценивания:

4 балла – правильное выполнение задания.

3 балла – единичные незначительные ошибки с самокоррекцией.

2 балла – ошибки в большей части заданий с невозможностью самокоррекции.

1 балл – ошибки во всех заданиях.

0 баллов – отказался выполнять.

Серия III. Исследование состояния оптико-пространственной ориентации.

Задание 1.

Повторение движений рук и ног. Ребенку предлагается повторить движения.

Инструкция: «Сделай как я».

- 1) правую руку вверх, вперед, назад, в сторону;
- 2) левую ногу согнуть в колене, отвести в сторону, вытянуть вперед;
- 3) правая рука вытянута вперед, левая отведена назад;
- 4) левая рука отведена назад, правая нога отведена в сторону.

Задание 2.

Передвижение в пространстве и размещение объектов относительно своего тела. По инструкции взрослого ребенку предлагается выполнить соответствующие действия.

Инструкция:

- 1) встань рядом с мячом
- 2) встань около стола;
- 3) поставь машинку слева от себя;
- 4) положи куклу перед собой;
- 5) поставь мишку справа от себя.

Задание 3.

Перемещение предметов в пространстве. По инструкции взрослого ребенку предлагается переместить предметы.

Оборудование: кубик, прищепка, коробка.

Инструкции:

- 1) положи прищепку за коробку;

- 2) положи кубик перед коробкой;
- 3) положи прищепку слева от кубика;
- 4) поставь коробку между кубиком и прищепкой;
- 5) положи прищепку справа от коробки.

Задание 4.

Продолжение линейной последовательности.

Ребенку предлагается продолжить ряды из геометрических фигур (по горизонтали и вертикали).

Задание 5.

Ориентировка на листе бумаги:

– в определенных границах. Ребенку предлагается карандаш и чистый бумажный лист.

Инструкции:

- а) в центре листа нарисуй мячик;
- б) в нижней части листа нарисуй пирамидку;
- в) в верхней части листа нарисуй кубик.

– по отношению друг к другу в пространственных позициях. Ребенку предлагают карандаш и лист бумаги с нарисованным ежиком (в центре листа) и грибочком (на краю листа справа).

Инструкции:

- а) нарисуй яблочко внизу под ежиком;
- б) нарисуй яблочко вверху над ежиком;
- в) нарисуй яблочко между ежиком и грибочком.

Критерии оценивания:

4 балла – правильное выполнение задания.

3 балла – единичные незначительные ошибки с самокоррекцией.

2 балла – ошибки в большей части заданий с невозможностью самокоррекции.

1 балл – ошибки во всех заданиях.

0 баллов – отказался выполнять.

2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента

При анализе результатов I серии заданий учитывались следующие критерии (рисунок 8).

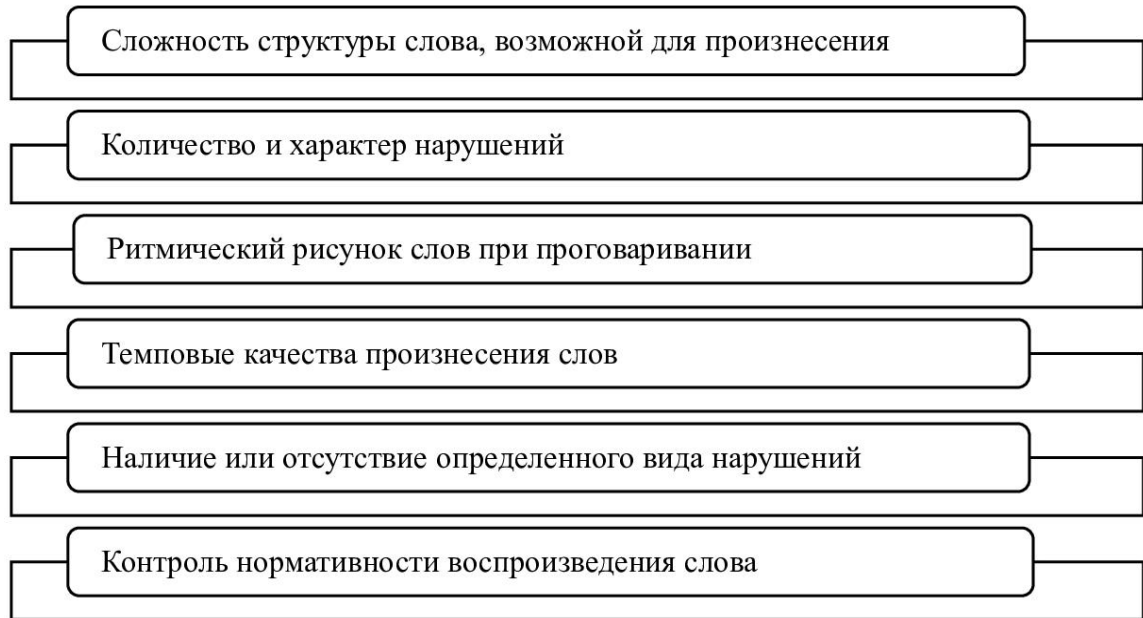


Рисунок 8 – Критерии оценивания результатов I серии заданий

По результатам выполнения заданий нами условно определены 4 уровня:

- высокий уровень – 16–20 баллов;
- средний уровень – 11–15 баллов;
- уровень ниже среднего – 6–10 баллов;
- низкий уровень – 5 баллов и ниже.

В ходе выполнения заданий I серии на выявление особенностей произнесения слов сложного слогового состава изолировано и в составе предложения с опорой на картинный материал испытуемые продемонстрировали следующие результаты (рисунок 9).

Уровень	Количество детей	% показатели
Высокий	Не зафиксирован	Не зафиксирован
Средний	6	30
Ниже среднего	6	30
Низкий	8	40

Рисунок 9 – Результаты выполнения заданий I серии

Уровни сформированности слоговой структуры слова представлены на рисунке 10.

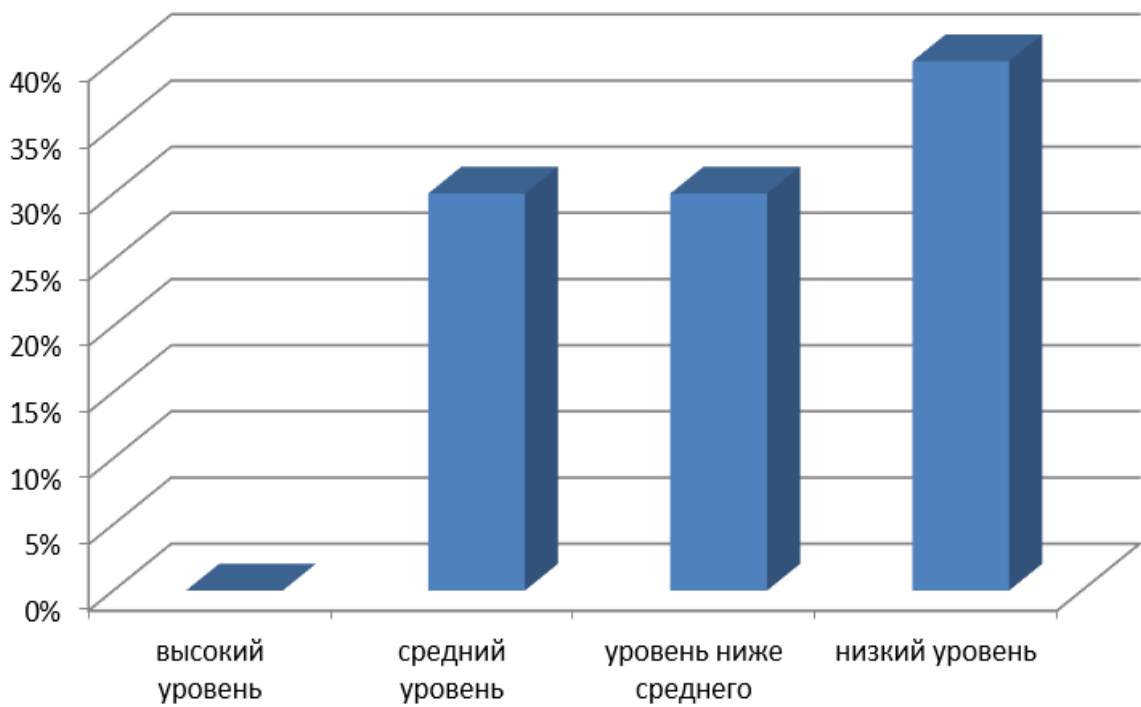


Рисунок 10 – Уровни сформированности слоговой структуры слова

Произнесение односложных и двусложных слов у данной категории детей трудностей не вызывает. Поэтому детям предлагались слова сложного слогового состава для произнесения как изолировано, так и в составе предложений. При выполнении заданий данной серии ошибки допустили 100% (20) испытуемых:

– при произнесении слов, состоящих из трех слогов с одним закрытым слогом у 40% (8) детей зафиксировано нарушение слоговой структуры слова; у 20% (4) детей отмечено изменение структуры слова с сохранением количества слогов; у 40% (8) детей отмечено послоговое воспроизведение;

– при произнесении слов, состоящих из трех слогов со стечениями согласных звуков у 40% (8) детей зафиксировано нарушение слоговой структуры слов; у 50% (10) детей изменение структуры с сохранением количества слогов; 10% (2) детей проговаривали слова замедленно, напряженно;

– при произнесении слов, состоящих из четырех слогов без стечений согласных звуков у 40 (8) детей структура слова была нарушена; у 40% (8) наблюдалось изменение структуры с сохранением количества слогов; у 20% (4) детей отмечено послоговое воспроизведение;

– при произнесении слов, состоящих из четырех слогов со стечениями согласных звуков у 30% (6) детей зафиксировано изменение структуры с сохранением количества слогов; у 70% (14) детей слоговая структура слов нарушена;

– при произнесении слов сложной слоговой структуры в составе предложений у 20% (4) детей отмечено изменение структуры слов с сохранением количества слогов; у 70% (14) детей наблюдалось нарушение слоговой структуры слов; 10% (2) детей отказались от выполнения задания.

Результаты количественного анализа выполнения заданий I серии представлены в таблице 1 приложения Б.

При выполнении заданий данной серии были отмечены следующие нарушения слоговой структуры слов:

– сокращения стечений согласных звуков (кузечик – кузнечик, атобус – автобус, кубника, клубика – клубника, скакака – скакалка, земеника – земляника, сеговик – снеговик, зеньшки – зернышки);

– опускание слогаобразующей гласной (в библиотеки– в библиотеки, патина – паутина);

–добавления гласных звуков в стечения согласных (кузинечик – кузнечик, земляника – земляника);

– перестановки слогов (гебимот – бегемот, гунисица – гусеница).

Результаты количественного анализа нарушений слоговой структуры слова представлены в таблице 2 приложения Б.

Таким образом, можно отметить, что у детей 5–6 лет с общим недоразвитием речи III уровня при произнесении слов сложного слогового состава наблюдаются нарушения слоговой структуры разной степени выраженности. Наиболее затруднено проговаривание слов сложной слоговой структуры в составе предложений.

Как показал констатирующий эксперимент, у детей с ОНР III уровня, имеющих дизартрию преобладающими являются ошибки звукозаполняемости слов.

Анализ результатов II серии заданий осуществлялся с учетом следующих критериев (рисунок 11).

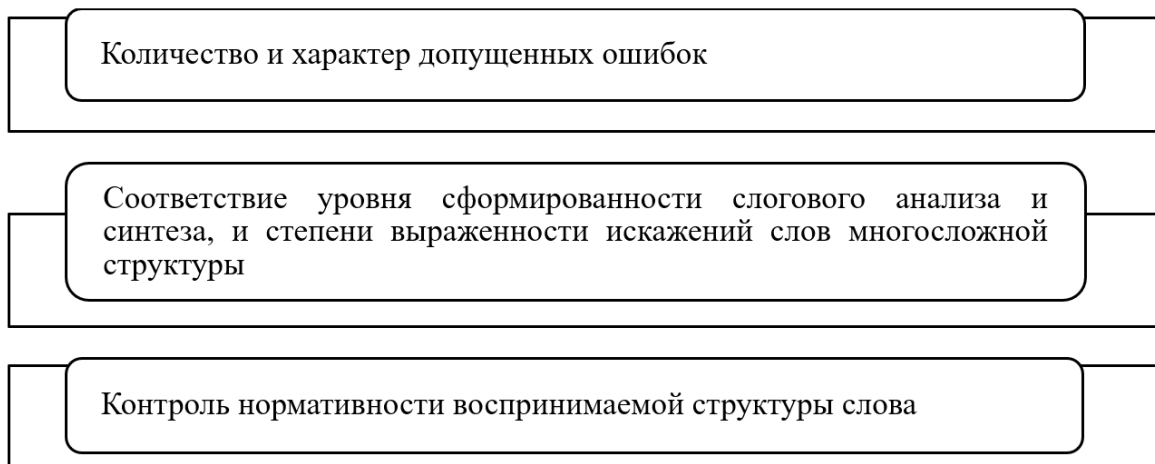


Рисунок 11 – Критерии оценивания результатов II серии заданий

По результатам выполнения заданий выделены 4 уровня:

- высокий уровень – 22–28 баллов;
- средний уровень – 15–21 баллов;
- уровень ниже среднего – 8–14 баллов;
- низкий уровень – 7 баллов и ниже

В ходе выполнения заданий данной серии дети с ОНР III уровня показали следующие результаты (рисунок 12).

Уровень	Количество детей	% показатели
Высокий	Не зафиксирован	Не зафиксирован
Средний	10	50
Ниже среднего	4	20
Низкий	6	30

Рисунок 12 – Результаты выполнения заданий II серии

Уровни сформированности слогового анализа и синтеза представлены на рисунке 13.

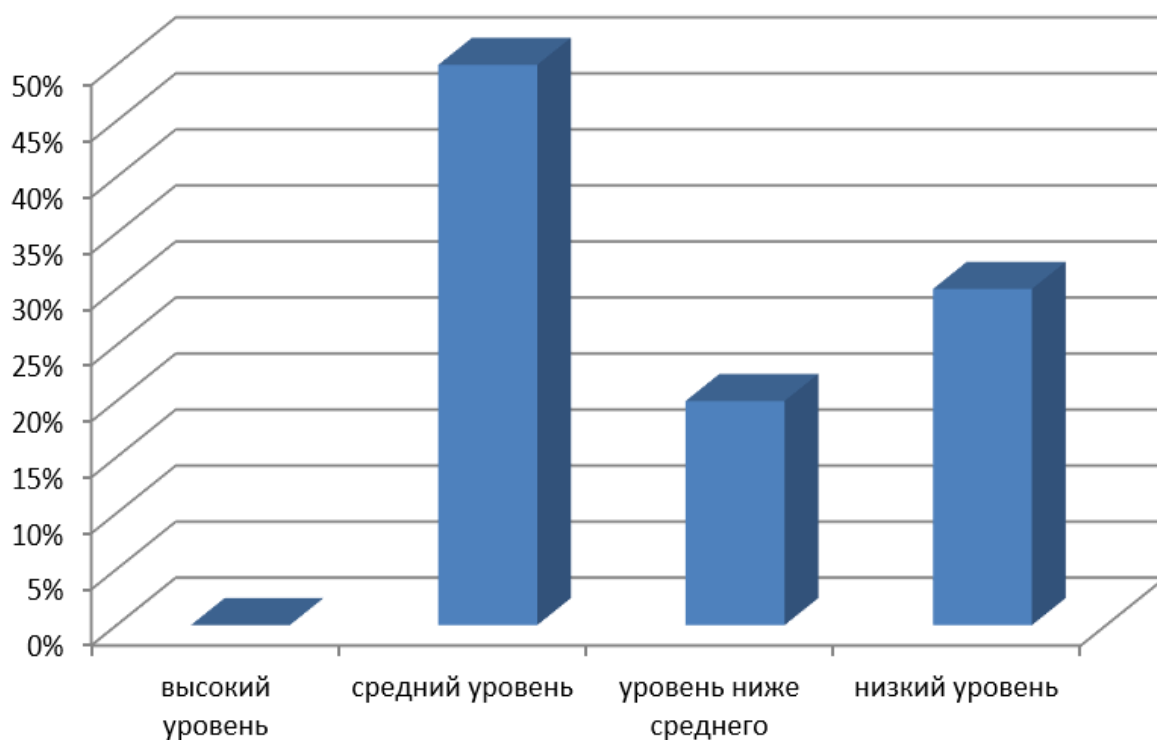


Рисунок 13 – Уровни сформированности слогового анализа и синтеза

В задании на определение длины слова 50% (10) детей допустили единичные ошибки, которые исправили самостоятельно при указании на них; допустили ошибки в большей части заданий 30% (6) детей, ошиблись в каждом задании 20% (4) детей, в основном, ошибки проявлялись в определении трехсложных слов как коротких.

В задании на определение количества структурных компонентов слоговой цепочки допустили незначительные ошибки 50% (10) испытуемых, 20% (4) детей ошиблись в большей части заданий, допустили ошибки в каждом задании 30% (6) детей. Дети выкладывали большее число кружков, когда им предлагалась слоговая последовательность, содержащая много элементов.

При определении акцентных компонентов в слоговом ряду допустили ошибки в большей части заданий 60% (12) детей, ошиблись в каждом задании 40% (8) детей. Многие дети определяли акцентную структуру как безакцентную.

Сложным было задание на воспроизведения руками ритмических

моделей разного типа, ошибки допустили 100% (20) детей, из них: допустили ошибки в большей части заданий 40% (8) детей, ошиблись в каждом задании 50% (10) детей, 10% (2) детей отказались от выполнения. Наиболее сложными для воспроизведения оказались ритмические модели из трех хлопков разной громкости. Дети воспроизводили ритмические рисунки без учета силы удара.

В задании на определение структурного искажения в слове допустили единичные ошибки 20% (4) детей, 60% (12) ошиблись в большей части заданий и ошиблись в каждом задании 20% (4) детей. Многие дети отвечали утвердительно на квазислово касавотка.

Труднее для выполнения было задание на завершение слова без опоры на предметные картинки: ошиблись в большей части заданий 70% (14) детей, допустили ошибки в каждом задании 30% (6) детей (каран...ды – карандаш, пана...нка, – панама, газе...ль – газета).

Выполнение задания на составление слова из слогов также вызвало затруднения: 30% (6) детей допустили ошибки в каждом задании, 60% (12) ошиблись в большей части заданий, 10% (2) детей отказались выполнять задание. В основном дети составляли слова методом подбора, перемещая слоги, пока не получится слово.

Результаты количественного анализа выполнения заданий II серии представлены в таблице 3 приложения Б.

Таким образом, в результате проведенного исследования выявлено, что способность к слоговому анализу и синтезу у данной категории детей сформирована недостаточно.

Результаты, полученные в ходе выполнения заданий III серии, анализировались с учетом следующих критериев (рисунок 14).

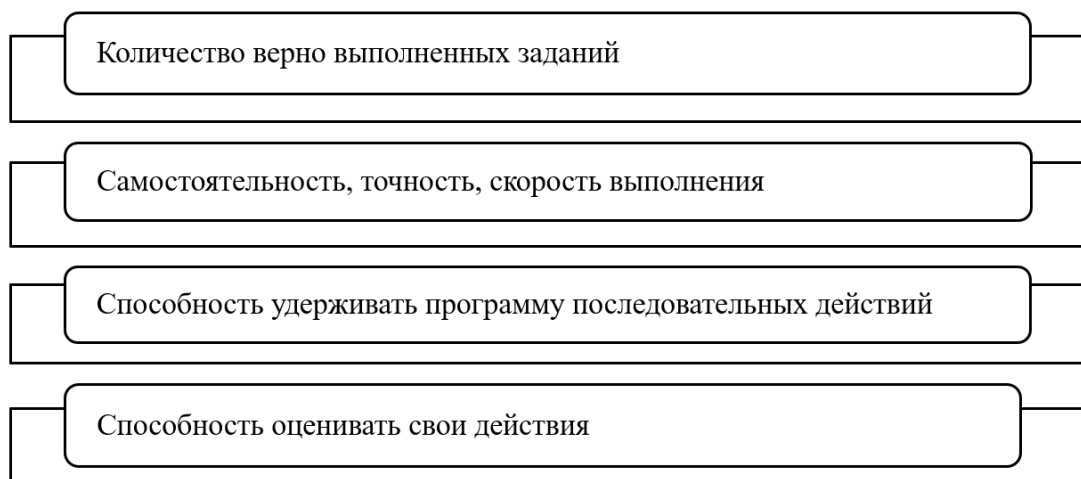


Рисунок 14 – Критерии оценивания результатов III серии заданий

По результатам выполнения заданий нами выделены 4 уровня:

- высокий уровень – 16–20 баллов;
- средний уровень – 11–15 баллов;
- уровень ниже среднего – 6–10 баллов;
- низкий уровень – 5 баллов и ниже.

Испытуемые при выполнении заданий III серии показали следующие результаты (рисунок 15).

Уровень	Количество детей	% показатели
Высокий	Не зафиксирован	Не зафиксирован
Средний	10	50
Ниже среднего	8	40
Низкий	2	10

Рисунок 15 – Результаты выполнения заданий III серии

Уровни сформированности оптико-пространственной ориентации представлены на рисунке 16.



Рисунок 16 – Уровни сформированности оптико-пространственной ориентации

При копировании движений рук и ног по заданному образцу допустили единичные незначительные ошибки 50% (10) детей; ошиблись в большей части заданий 40% (8) детей; ошиблись в каждом задании 10% (2) детей.

В задании на передвижение в пространстве и размещение предметов относительно своего тела 60% (12) детей допустили ошибки в большей части заданий; 30% (6) детей допустили незначительные ошибки; 10% (2) детей допустили ошибки в каждом задании. Наибольшие затруднения вызвали задания на расположение предметов справа или слева от своего тела.

С заданием на перемещение предметов в пространстве справились, допустив незначительные ошибки 20% (4) детей; 60% (12) детей допустили ошибки в большей части заданий; 20% (4) детей ошиблись в каждом задании. Трудности вызвали задания на расположение предметов справа или слева

относительно друг друга.

При построении линейного ряда из трех геометрических фигур дети допустили ошибки разной степени выраженности: 50% (10) детей допустили незначительные ошибки; 30% (6) детей ошиблись в большей части заданий; 20% (4) детей ошиблись в каждом задании. Дети путались в последовательности выкладывания фигур.

При рисовании графических значков на листе бумаги ошиблись в каждом задании 10% (2) детей; ошиблись в большей части заданий 30% (6) детей; незначительные ошибки допустили 60% (12) детей.

Результаты количественного анализа выполнения заданий III серии представлены в таблице 4 приложения Б.

Анализ результатов выполнения заданий III серии показал, что дети, в основном, продемонстрировали уровни ниже среднего и средний. Таким образом, можно говорить о недостаточном уровне сформированности оптико-пространственной ориентации.

Сравнение уровней сформированности слоговой структуры слова, слогового анализа и синтеза, оптико-пространственной ориентации представлено на рисунке 17.

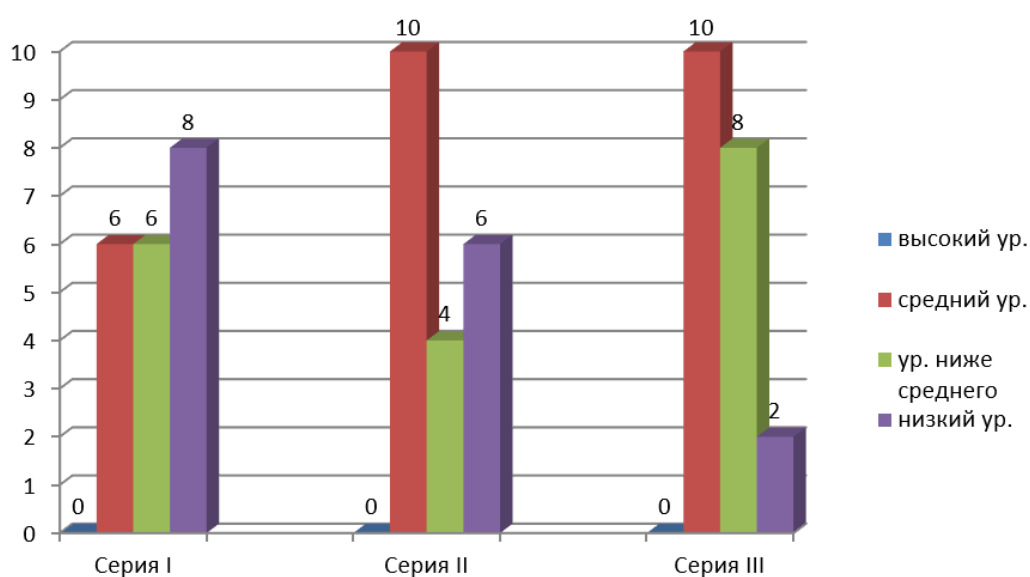


Рисунок 17 – Сравнение уровней сформированности слоговой структуры слова, слогового анализа и синтеза, оптико-пространственной ориентации

Для выявления соответствия уровней сформированности слоговой структуры слова и слогового анализа и синтеза мы сопоставили полученные данные по первой и второй серии заданий констатирующего эксперимента. Результаты сопоставления представлены в таблице 5 приложения Б.

Полное совпадение уровней между результатами первой и второй серий заданий констатирующего эксперимента продемонстрировали 70% (14) детей, из них:

- средний уровень продемонстрировали 30% (6) детей;
- уровень ниже среднего продемонстрировали 10% (2) детей;
- низкий уровень продемонстрировали 30% (6) детей.

Незначительное расхождение продемонстрировали 30% (6) детей, из них:

- уровень ниже среднего и средний уровень у 20% (4) детей;
- низкий уровень и уровень ниже среднего у 10% (2) детей.

При сопоставлении уровней нами было выявлено, что уровень сформированности слоговой структуры слова ниже, чем уровень сформированности слогового анализа и синтезе.

Для выявления соответствия уровней сформированности слоговой структуры слова и оптико-пространственной ориентации мы сопоставили полученные данные по первой и третьей серии заданий констатирующего эксперимента. Результаты сопоставления представлены в таблице 6 приложения Б.

Полное совпадение уровней между результатами первой и третьей серий заданий констатирующего эксперимента продемонстрировали 50% (10) детей, из них:

- средний уровень продемонстрировали 30% (6) детей;
- уровень ниже среднего продемонстрировали 10% (2) детей;
- низкий уровень продемонстрировали 10% (2) детей.

Незначительное расхождение продемонстрировали 50% (10) детей, из них:

- уровень ниже среднего и средний уровень у 20% (4) детей;
- низкий уровень и уровень ниже среднего у 30% (6) детей.

При сопоставлении уровней нами было выявлено, что уровень сформированности слоговой структуры слова ниже, чем уровень сформированности оптико-пространственной ориентации.

Таким образом, выявлена тенденция соответствия уровней сформированности слоговой структурой слова и процессов, влияющих на ее формирование. Чем более выражены у ребенка нарушения слоговой структуры слова, тем ниже уровни сформированности данных процессов. И соответственно, чем выше уровень сформированности данных процессов, тем менее нарушена слоговая структура слова.

При этом установлено, что уровень сформированности слоговой структуры слова ниже, чем уровни сформированности исследуемых процессов. Это подтверждает, что развитие процессов, влияющих на формирование слоговой структуры слова, носит опережающий характер.

Выявленные в ходе нашего исследования недостаточные уровни сформированности слогового анализа и синтеза и оптико-пространственной ориентации, а также выявленная тенденция соответствия уровней сформированности слоговой структурой слова и процессов, влияющих на ее формирование позволяют предположить, что метод наглядного моделирования будет оптимальным и эффективным средством формирования слоговой структуры слов. Поскольку наглядное моделирование позволит развить данные процессы и улучшить качество произносимых слов.

Выводы по 2 главе

Для овладения слоговой структурой слова необходимо, чтобы у ребёнка своевременно формировались базовые речевые и неречевые процессы: фонематический слух, фонематическое восприятие, фонематические представления, слоговой анализ и синтез, слухо-ритмические основы, пространственные представления. Несформированность данных процессов отрицательно влияет на возможность нормативного восприятия и правильного произнесения слоговой структуры слова.

Констатирующий эксперимент проводился на базе дошкольного образовательного учреждения, реализующего АООП ДО детей с ТНР.

В эксперименте приняло участие 20 детей 5–6 лет с общим недоразвитием речи III уровня, дизартрия из них: 8 девочек (40 %) и 12 мальчиков (60 %).

Цель констатирующего эксперимента – определение особенностей формирования слоговой структуры слова, выявление уровня сформированности процессов, влияющих на ее формирование у детей 5–6 лет с общим недоразвитием речи III уровня.

Диагностический комплекс состоял из трех серий заданий:

Серия I – Исследование состояния слоговой структуры слов;

Серия II – Исследование состояния слогового анализа и синтеза;

Серия III – Исследование состояния оптико-пространственной ориентации.

В ходе выполнения заданий I серии на выявление особенностей спонтанного воспроизведения слов сложной слоговой структуры как изолировано, так и в составе предложения с опорой на картинный материал испытуемые продемонстрировали следующие уровни успешности: средний уровень – 30% (6) детей; уровень ниже среднего – 30% (6) детей; низкий уровень – 40% (8) детей; высокий уровень не зафиксирован.

Таким образом, можно отметить, что у детей 5–6 лет с общим

недоразвитием речи III уровня при произнесении слов сложного слогового состава наблюдаются нарушения слоговой структуры разной степени выраженности. Наиболее затруднено проговаривание слов сложной слоговой структуры в составе предложений.

В ходе выполнения заданий данной серии дети с ОНР III уровня показали следующие уровни успешности: средний уровень – 50% (10) детей; уровень ниже среднего – 20% (4) детей; низкий уровень – 30% (6) детей; высокий уровень не зафиксирован.

Таким образом, в результате проведенного исследования выявлено, что способность к слоговому анализу и синтезу у данной категории детей сформирована недостаточно.

Испытуемые при выполнении заданий III серии показали следующие результаты: средний уровень – 50% (10) детей; уровень ниже среднего – 40% (8) детей, низкий уровень – 10% (2) детей; высокий уровень не зафиксирован.

Анализ результатов выполнения заданий III серии показал, что дети, в основном, продемонстрировали уровни ниже среднего и средний. Таким образом, можно говорить о недостаточном уровне сформированности оптико-пространственной ориентации.

Выявлена тенденция соответствия уровней сформированности слоговой структурой слова и процессов, влияющих на ее формирование.

Выявленные в ходе исследования недостаточные уровни сформированности слогового анализа и синтеза и оптико-пространственной ориентации, а также выявленная тенденция соответствия уровней сформированности слоговой структуры слова и процессов, влияющих на ее формирование, позволяют предположить, что метод наглядного моделирования будет оптимальным и эффективным средством формирования слоговой структуры слов. Поскольку наглядное моделирование позволит развить данные процессы и улучшить качество произносимых слов.

ГЛАВА 3. ФОРМИРОВАНИЕ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ СРЕДСТВАМИ НАГЛЯДНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ

3.1. Теоретические основы формирующего эксперимента

Для правильного воспроизведения слоговой структуры слова ребенок должен совершить слоговой анализ слова на уровне представлений. Слоговой анализ – это умственное действие по установлению количества слогов, их структуры и последовательности в слове.

Коррекционная работа, проводимая нами в рамках формирующего эксперимента, проводилась с использованием наглядного моделирование.

Многие авторы, занимающиеся проблемой формирования слоговой структуры слова, предлагают использовать в коррекционной работе материальные опоры (Т.А. Ткаченко, Н.С. Четверушкина, С.Е. Большакова, З.Е. Агранович). Применение материальных опор играет важную роль в процессе мыслительных операций.

Согласно теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина [18], процесс обучения – это процесс усвоения системы умственных действий. В процессе интериоризации внешнего практического действия происходит овладение соответствующим умственным действием. Интериоризация – долгосрочный процесс, включающий ряд этапов. Начальный этап – это этап предметного действия, далее переходит в этап материализованного действия и, в конечном итоге, переходит в этап внутреннего умственного действия.

Чтобы овладеть каким-либо действием и безошибочно осуществлять его, ребенок должен освоить комплекс ориентиров и указаний, используя который, только и можно выполнить это действие. Этот комплекс ориентиров и указаний возможен в различной форме и может быть предложен ребенку в готовом виде или может быть создан им самим на основе предоставленных

ему общих указаний. В какой бы форме он ни был представлен ребенку, без него результативно усвоить умственное действие невозможно.

Чтобы познакомить ребенка с каким-то действием, нужно выполнить это действие соответствующими материальными предметами. Однако в действии с материальными предметами проблематично выделить общие свойства, которые являются его ориентировочными базой, поскольку предметы обладают разнообразными качествами, которые не имеют отношения к данному действию. Необходимо определить общие свойства усваиваемого действия исключив ненужные. Следовательно, нужно перейти от действия с материальными предметами к действию с их моделями, то есть перейти на этап материализованного действия. Это может быть какая-нибудь графическая схема, образная модель, с помощью которой ребенок выделяет слоги, называет слоги, соединяет их в слово – овладевает определенным умственным действием.

Итак, согласно теории поэтапного формирования умственных действий работа с моделями является очень важным этапом в овладении умственным действием. Как правило, именно с этого этапа начинается процесс поэтапного формирования умственного действия.

Проведенная нами работа по коррекции нарушений слоговой структуры слова основывалась на общедидактических и специальных принципах.

Онтогенетический принцип – коррекционно-логопедическое воздействия осуществлялось с учетом развития слоговой структуры слова в онтогенезе.

Принцип деятельностного подхода – логопедическая работа с детьми проводилась в рамках игровой деятельности, поскольку для детей дошкольного возраста игра является ведущим видом деятельности.

Принцип развития – в процессе логопедического воздействия выявили проблемы, находящиеся в зоне ближайшего развития, то есть определили типы слоговой сложности слов, с которых начали коррекционную работу с детьми.

Принцип поэтапности – на протяжении всей логопедической работы постепенно усложнялось содержание упражнений – от простых к сложным. Проводилась поэтапная работа по устранению нарушений структуры слова.

Принцип системности – процесс формирования слоговой структуры слова осуществлялся во взаимосвязи с развитием всех сторон речи и неречевых процессов. Работа была сосредоточена на развитии фонематического и лексико-грамматического аспектов речи, развитии оптико-пространственной ориентации, развитие способности к последовательной обработке информации.

Принцип обходного пути – осуществление коррекционно-логопедической работы основывалось на использовании сохранных анализаторов: зрительного, тактильного, слухового, кинестетического.

Формирующий эксперимент проводился в период с февраля по апрель 2021 года. Целью эксперимента было формирование слоговой структуры слова и развитие процессов, влияющих на ее формирование средствами наглядного моделирования.

Задачи формирующего эксперимента:

– разработать содержание логопедической работы по формированию слоговой структуры слова и развитию процессов, влияющих на ее формирование средствами наглядного моделирования;

– апробировать разработанное содержание логопедической работы по формированию слоговой структуры слова и развитию процессов, влияющих на ее формирование с детьми экспериментальной группы;

Содержание коррекционной работы определялось на основании методик, разработанных Г.В. Бабиной, Н.Ю. Шариповой; З.Е. Агранович; С.Е. Большаковой. Коррекционная работа включала два этапа: подготовительный и этап формирования слоговой структуры слова.

1. Подготовительный этап

Коррекционную работу мы начали с подготовительного этапа, то есть с развития процессов, влияющих на становление слоговой структуры слова.

Цель подготовительного этапа – подготовка детей к восприятию и воспроизведению слов многосложной структуры.

Задачи данного этапа:

- развитие оптико-пространственной ориентации;
- развитие навыков слогового анализа и синтеза.

2. Этап формирования слоговой структуры слова

Целью данного этапа было развитие восприятия и способности самостоятельного воспроизведения слов многосложной структуры изолированно и в составе предложения.

Задачи этапа:

- учить воспроизводить слова определенной слоговой структуры;
- учить воспроизводить слова многосложной структуры в предложениях;
- обогащать словарный запас и активизировать его;
- развивать способность к словообразованию и словоизменению.

Работа по формированию слоговой структуры слова была включена в занятия по исправлению нарушений звукопроизношения, проводилась индивидуально или в подгруппах детей. Работа на данном этапе велась на вербальном материале, использовались слова только с правильно произносимыми звуками. Для воспроизведения предлагались слова доступной структурной сложности, с постоянным «заступанием» в зону ближайшего развития [1]. Коррекционно-логопедическое воздействие осуществлялось с учетом лексико-грамматического похода [65].

Логопедическая работа с детьми, имеющими дизартрию, была направлена на развитие способности произносить стечения согласных звуков в слогах, в словах и на формирование умения воспроизводить слова многосложной структуры изолированно и в составе словосочетаний и предложений.

3.2. Содержание этапов коррекционно-логопедической работы по формированию слоговой структуры слова средствами наглядного моделирования

После проведения констатирующего эксперимента и анализа его результатов дошкольники, участвовавшие в констатирующем эксперименте, были поделены на две группы равнозначные по количеству детей, и по уровню сформированности слоговой структуры слова и процессов, влияющих на ее формирование. Первая группа детей выступала в дальнейшем как контрольная (10 детей), то есть входящие в нее дошкольники посещали занятия согласно календарно-тематическому планированию, принятом в нормативно-локальных актах ДОУ. С дошкольниками экспериментальной группы (10 детей) нами проводилась экспериментальная логопедическая работа.

В ходе констатирующего эксперимента было выявлено, что у детей 5–6 лет с общим недоразвитием речи III уровня и дизартрией наблюдаются нарушения слоговой структуры разной степени выраженности в словах сложной слоговой структуры. Наибольшие трудности вызывает произнесение слов многосложной структуры в составе предложений. Кроме того, установлено, что способность к слоговому анализу и синтезу, а также оптико-пространственной ориентации у данной категории детей сформированы недостаточно.

В логопедической работе по формированию слоговой структуры слова и развитию процессов, влияющих на ее формирование, мы применяли наглядное моделирование.

В процессе работы дети знакомились со схематическим способом предоставления информации – моделью. В роли условных заместителей выступали символы разнообразного характера:

- геометрические фигуры, фишки, камешки марблс;
- символические изображения предметов (условные обозначения, схемы, пиктограммы);

- силуэтные и предметные картинки.

Предпосылкой усвоения ребёнком схематической моделью является способность сопоставить иллюстрацию с реальным предметом. В начале работы именно иллюстрация служила заместителем предмета. Далее детей знакомили с условно-реальной моделью предмета, когда в ней ещё имеются детали и яркие качества, но они представлены уже схематично. И только после овладения этим материалом ребёнку предлагались модели с высокой степенью обобщения и абстрагирования.

Коррекционная работа осуществлялась в два этапа:

1. Подготовительный этап

Развитие оптико-пространственной ориентации:

- развитие сомато-пространственной ориентации;
- расположение собственного тела в пространстве и передвижение в пространстве;
- размещение предметов относительно своего тела;
- размещение предметов в зависимости друг от друга;
- развитие квазипространственных представлений.

Развитие навыков слогового анализа и синтеза

- работа над гласными звуками;
- работа над слоговым анализом;
- работа над слоговым синтезом.

2. Этап формирования слоговой структуры слова

- работа над слогами, содержащими стечения согласных звуков;
- работа над словами, содержащими стечения согласных звуков;
- работа над слоговым составом слов в словосочетаниях;
- работа над слоговым составом слов в составе предложений.

Коррекционную работу начали с подготовительного этапа – развития процессов, влияющих на формирование слоговой структуры слова.

Развитие оптико-пространственной ориентации

Недоразвитие пространственных представлений проявляется в недостаточной способности ориентироваться в структуре слова, в неумении определять пространственные позиции слогов и звуков в слове [13], поэтому развитие оптико-пространственной ориентации является важным компонентом работы по формированию слоговой структуры слова.

Работа по развитию оптико-пространственной ориентации осуществлялась по следующим направлениям:

1. Развитие сомато-пространственной ориентации
2. Расположение собственного тела и передвижение в пространстве
3. Размещение предметов относительно своего тела
4. Размещение предметов в зависимости друг от друга
5. Развитие квазипространственных представлений

Логопедическая работа осуществлялась с учетом уровня сформированности оптико-пространственной ориентации. В ходе констатирующего эксперимента было выявлено, что средний уровень сформированности оптико-пространственной ориентации у 5 детей, уровень ниже среднего у 4 детей, низкий уровень у 1 ребенка.

Дифференциация логопедической работы в зависимости от уровня сформированности оптико-пространственной ориентации представлена в таблице 1

Таблица 1 – Дифференциация логопедической работы в зависимости от уровня сформированности оптико-пространственной ориентации

№ пп	Направление работы	Средний уровень	Уровень ниже среднего	Низкий уровень
1	2	3	4	5
1	Развитие сомато-пространственной ориентации	уточнение понятий «лево – право»	отработка понятий «лево – право»	отработка понятий «лево – право»
2	Расположение собственного тела в пространстве	– самостоятельно; – словесная инструкция.	–самостоятельно; – опора на схематическую картинку.	– частичная помощь взрослого; – опора на

Окончание таблицы 1

1	2	3	4	5
2	передвижение в пространстве	– самостоятельно; – словесная инструкция.	– частичная помощь взрослого; – опора на карточки.	силуэтную картинку. – помощь взрослого; – опора на карточки.
3	Расположение предметов относительно своего тела	– самостоятельно; – словесная инструкция.	–самостоятельно; – опора на карточки, пиктограмму.	– помощь взрослого; – опора на карточки, пиктограмму
4	Размещение предметов в зависимости друг от друга	– самостоятельно; – словесная инструкция; – больше элементов при выкладывании изображений.	– частичная помощь взрослого; – опора на образец; – меньше элементов при выкладывании изображений.	– помощь взрослого; – опора на образец; – меньше элементов при выкладывании изображений
5	Развитие квазипространственных представлений	– самостоятельно; – более сложные логико-грамматические конструкции; – без опоры на картинки.	– частичная помощь взрослого; – простые логико-грамматические конструкции; – с опорой на картинки.	– помощь взрослого; – простые логико-грамматические конструкции; – с опорой на картинки.

Упражнения на развитие сомато-пространственной ориентации

Упражнение 1. Взрослый указывает на часть тела ребенка и спрашивает: «Что это?». Ребенок отвечает: «Это левая рука», «Это правый мизинец», «Это левая нога» и т.д.

Упражнение 3. Ребенку предлагается выполнить действия по инструкции:

- 1) покажи левой рукой правое колено;
- 2) покажи правой рукой левый глаз;
- 3) покажи указательным пальцем левой руки правое плечо и т.д.

Упражнения на развитие умения располагать собственное тело в пространстве и передвигаться в пространстве

Упражнение 1. Детям предлагается принять позу:

– для детей со средним уровнем – в соответствии со словесной инструкцией:

- 1) руки вытяни в стороны, правую ногу согни в колене;
- 2) руки на поставь на пояс, левую ногу отведи вправо;
- 3) руки вытяни вперед, левую ногу отведи назад;
- 4) правую руку отведи назад, левую ногу отведи вперед;
- 5) упражнение «ласточка» на правой ноге;
- 6) упражнение «аист» на левой ноге.

– для детей с уровнем ниже среднего – изображенную на схематической картинке (рисунок 18);

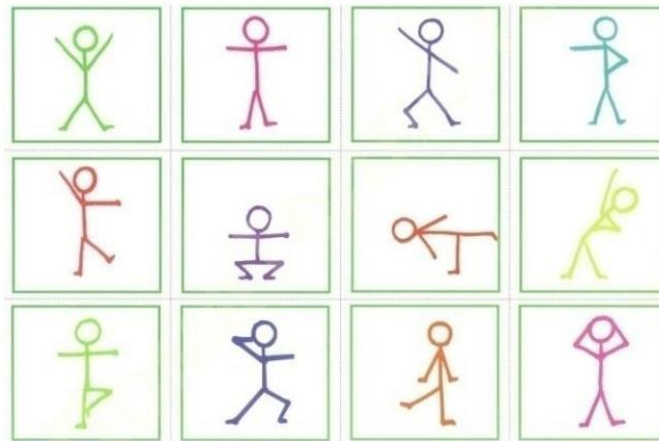


Рисунок 18 – Схематические картинке

– для детей с низким уровнем – изображенную на силуэтной картинке (рисунок 19).



Рисунок 19 – Силуэтные картинки

Упражнение 2. Для детей со средним уровнем. Ребенок перемещается по инструкции: солдатик марширует вперед, стоп; налево, стоп; направо, стоп и т.д.

Упражнение 3. Для детей с уровнями ниже среднего и низким. Предварительно детей знакомят с условными обозначениями направлений движения. Взрослый показывает карточку, где схематически указано направление движения (влево, вправо, вперед, назад) (рисунок 20). Ребенок передвигается в том направлении, которое указано на карточке (по 3 шага в каждом направлении), перед началом движения вслух проговаривает направление движения.

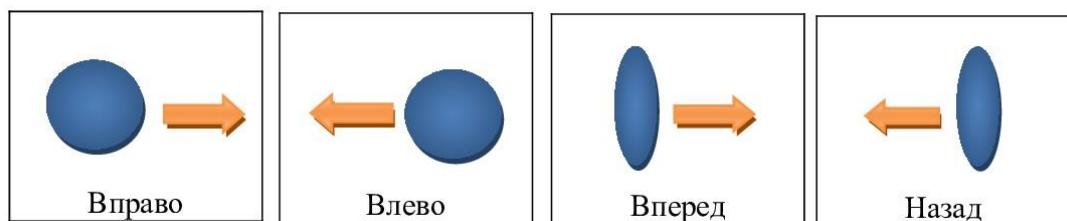


Рисунок 20 – Условные обозначения направлений

Игры и упражнения на развитие умения располагать предметы относительно своего тела

Упражнение «Разложи фигуры». Ребенку предлагается раскладывать фигуры относительно своего тела:

для детей со средним уровнем – в соответствии со словесной инструкцией: треугольники – справа от себя, квадраты – слева от себя, круги – перед собой и т.п.;

для детей с уровнями ниже среднего и низким – в соответствии с карточками, где схематически указано направление (рисунок 21). При этом ребенок проговаривает название направления вслух.

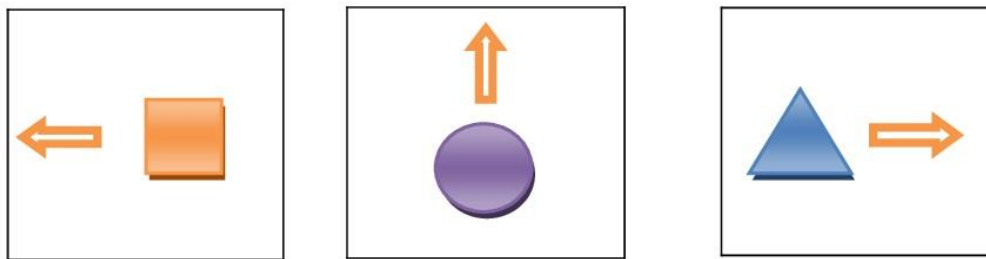


Рисунок 21 – Условные обозначения направлений

Упражнение «Где игрушка?». Ребенку предлагается расположить игрушку относительно своего тела:

для детей со средним уровнем – по инструкции взрослого: слева, справа, впереди, сзади, внизу, вверху;

для детей с уровнями ниже среднего и низким – в соответствии с пиктограммой (рисунок 22), проговаривая вслух: слева, справа, впереди, сзади, внизу, вверху.

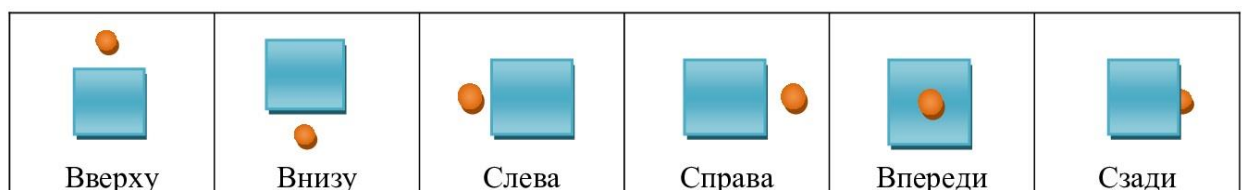


Рисунок 22 – Пиктограмма

относительно друг друга

Игра «Фотография». Ребенку предлагается разложить картинки с изображением игрушек так, чтобы получился удачный кадр: зайца – слева от медведя, куклу – справа от мышки и т.д. (по инструкции взрослого). Потом ребенок проговаривает: «Я положил зайца слева от медведя» и т.д.

Упражнение «Где какая игрушка?» Ребенку показывают картинку и спрашивают о расположении игрушек: «Какая игрушка нарисована в середине, вверху, внизу, в правом верхнем углу, в левом нижнем углу, в правом нижнем углу?».

Игра «Ракета». Ребенку предлагается собрать ракету из геометрических фигур.

Игры и упражнения на развитие квазипространственных представлений

Игра «Теремок». Ребенку предлагаются картинки с изображениями теремка в четыре этажа и животных. Нужно расселить животных в теремок: белка живет над медведем, ежик – под медведем, а выше всех живет заяц.

Упражнение «Объясни». Ребенку предлагают объяснить логико-грамматические конструкции:

для детей со средним уровнем – «если жираф выше тигра, значит тигр...», «Ваня старше Пети. Кто младше?» и т.п. Без опоры на картинки;

для детей с уровнями ниже среднего и низким – «хозяйка куклы – кукла хозяйки», «мамина дочка – дочкина мама» и т.п. С опорой на картинки.

Игры и упражнения на развитие оптико-пространственной ориентации представлены в Приложении Г.

Также в работе по развитию оптико-пространственной ориентации активно использовали такие виды деятельности как:

- аппликация;
- лепка;
- конструирование (кубики, конструкторы, модули).

Развитие навыков слогового анализа и синтеза

Важным этапом при формировании слоговой структуры слова является развитие навыков слогового анализа и синтеза. Дети усваивали процессы анализа и синтеза на наглядно представленном материале. Дошкольники затруднялись проанализировать на слух состав слова, моделирование облегчало детям процесс визуализации состава слова, применяя модели слогов, дети учились определять количество слогов, подбирать слово к слоговой схеме, из слогов собирать слово. Заместителями слогов на данном этапе логопедической работы выступали геометрические фигуры, фишки, камешки марблс, также мы использовали графические слоговые схемы слов.

Развитие навыков слогового анализа и синтеза осуществлялось по следующим направлениям:

1. Работа над гласными звуками
2. Работа над слоговым анализом
3. Работа над слоговым синтезом

Логопедическая работа осуществлялась с учетом уровня сформированности слогового анализа и синтеза. Анализ результатов констатирующего эксперимента показал, что средний уровень сформированности слогового анализа и синтеза у 5 детей, уровень ниже среднего у 2 детей, низкий уровень у 3 детей.

Дифференциация логопедической работы в зависимости от уровня сформированности слогового анализа и синтеза представлена в таблице 2

Таблица 2 – Дифференциация логопедической работы в зависимости от уровня сформированности слогового анализа и синтеза

№ пп	Направление работы	Средний уровень	Уровень ниже среднего	Низкий уровень
1	2	3	4	5
1	Работа над гласными:	– самостоятельно; – опора на зрительные символы гласных звуков;	– частичная помощь взрослого; – опора на зрительные	– помощь взрослого; – опора на зрительные

Продолжение таблицы 2

1	2	3	4	5
		– трех- и четырехсложные слова.	символы гласных звуков; – двух- и трехсложные слова.	символы гласных звуков; – двусложные слова.
2	<p>Работа над слоговым анализом: – умение делить слова на слоги</p> <p>– умение выделять слог</p> <p>– умение определять кол-во слогов</p> <p>– умение определять последовательность слогов</p>	<p>– самостоятельно; – трех- и четырехсложные слова; – послоговое проговаривание.</p> <p>– самостоятельно; – трех- и четырехсложные слова; – послоговое проговаривание.</p> <p>– самостоятельно; – трех- и четырехсложные слова; – выкладывание слоговых схем; – послоговое проговаривание.</p> <p>– самостоятельно; – трех- и четырехсложные слова; – послоговое проговаривание; – выкладывание слоговых схем.</p>	<p>– частичная помощь взрослого; – двух- и трехсложные слова; – выкладывание слоговых схем; – послоговое проговаривание; – тактильный контроль.</p> <p>– частичная помощь взрослого; – двух- и трехсложные слова; – выкладывание слоговых схем; – послоговое проговаривание.</p> <p>– частичная помощь взрослого; – двух- и трехсложные слова; – выкладывание слоговых схем; – послоговое проговаривание; – тактильный контроль.</p> <p>– частичная помощь взрослого; – двух- и трехсложные слова; – выкладывание слоговых схем;</p>	<p>– помощь взрослого; – двусложные слова; – выкладывание слоговых схем; – послоговое проговаривание; – тактильный контроль.</p> <p>– помощь взрослого; – двусложные слова; – выкладывание слоговых схем; – послоговое проговаривание.</p> <p>– помощь взрослого; – двусложные слова; – выкладывание слоговых схем; – послоговое проговаривание; – тактильный контроль.</p> <p>– помощь взрослого; – двусложные слова; – выкладывание слоговых схем; – послоговое проговаривание.</p>

Окончание таблицы 2

1	2	3	4	5
			– послоговое проговаривание.	
3	Работа над слоговым синтезом	– самостоятельно; – двух- и трехсложные слова; – послоговое проговаривание.	– помощь взрослого; – двусложные слова; – выкладывание слоговых схем; – послоговое проговаривание.	– помощь взрослого; – двусложные слова; – выкладывание слоговых схем; – послоговое проговаривание.

Способность выявлять гласные звуки в составе слова является важным аспектом в процессе развития навыка слогового анализа. Дети должны были усвоить основное правило деления слов на слоги: количество гласных звуков соответствует количеству слогов в слове.

Для более успешного развития способности определять слоговой состав слова на основе гласных звуков, осуществлялась работа по различению гласных и согласных, определению гласных звуков в словах и слогах.

Предварительно детей познакомили со зрительными символами гласных звуков (рисунок 23).

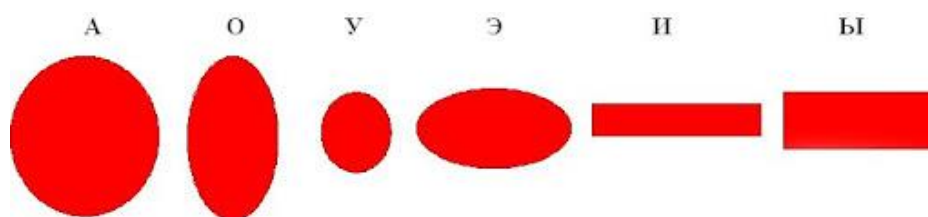


Рисунок 23 – Зрительные символы гласных звуков

Игры и упражнения на развитие слогового анализа

Упражнение 1. Соотнесение слова с его наглядной моделью, состоящей из символов гласных звуков.

Упражнение «Рисуем слова». Ребенок с помощью фишек, геометрических фигур, камешков марблс выкладывает слоговые схемы слов.

Предварительно объясняется, что одна фишка – это один слог, ребенок выкладывает фишки по количеству слогов.

Упражнение «Разбор слова». Ребенок анализирует слова: назови первый слог; назови последний слог; сколько слогов в слове; назови слог, который стоит перед указанным слогом; после указанного слога, между указанными слогами, назови слоги по порядку.

Игры на развитие слогового синтеза слов

Игра «Прицепи вагончики». Ребенок прицепляет к паровозу вагончики, на которых написаны слоги, в определенной последовательности, что бы получилось слово.

Игра «Договори слово». Ребенок дополняет слово одним или двумя слогами и называет получившееся слово: КА – ША, КА-БИ – НА, ПУ-ГО – ВИ-ЦА, ЗЕМ-ЛЯ – НИ-КА

Игра «Собери картинку». Ребенку предлагается собрать картинку, которая разрезана на равные части по количеству слогов в слове и объясняется, что если собрать картинку неверно, то слоги перемешаются и слово не получится.

Смешанные упражнения на анализ и синтез слов

Упражнение 1. Ребенку предлагается поменять слоги местами и составить новое слово: рады – дыра, сосна – насос, лыжи – жилы, скала – ласка, банка – кабан.

Упражнение 2. Ребенок образует слово из первых слогов предложенных слов: собака + валенки = сова, комната + пастух = компас, ручей + камыш = рука.

Игры и упражнения на развитие слогового анализа и синтеза представлены в Приложении Г.

Этап формирования слоговой структуры слова

На данном этапе в качестве зрительных моделей мы использовали схемы слогового и звукового состава слов (слогов), а также схемы предложений. Звуки условно обозначали в соответствии с общепринятой символикой:

красные фишки (геометрические фигуры, камешки) – для гласных звуков и синие, зеленые – для согласных.

Констатирующий эксперимент показал, что у детей с ОНР III уровня и дизартрией основными ошибками были сокращения стечений согласных звуков. В связи с этим коррекционная работа осуществлялась по следующим направлениям:

- работа над слогами, содержащими стечения согласных звуков;
- работа над словами, содержащими слоги со стечениями согласных;
- работа над слоговой структурой многосложных слов в словосочетаниях;
- работа над слоговой структурой многосложных слов в составе предложений.

Коррекционная работа осуществлялась с учетом уровня сформированности слоговой структуры слова. Анализ результатов констатирующего исследования выявил, что средний уровень сформированности у 3 детей, уровень ниже среднего у 3 детей, низкий уровень у 4 детей.

Дифференциация логопедической работы в зависимости от уровня сформированности слоговой структуры слова представлена в таблице 3

Таблица 3 – Дифференциация логопедической работы в зависимости от уровня сформированности слоговой структуры слова

№ пп	Направление работы	Средний уровень	Уровень ниже среднего	Низкий уровень
1	2	3	4	5
1	Произнесение слогов со стечением согласных звуков: – обучение приему наращивания звуков в слогах	– самостоятельно; – чтение схем.	– частичная помощь взрослого; – выкладывание звуковых схем;	– помощь взрослого; – выкладывание звуковых схем; – проговаривание с выделением звука.

Окончание таблицы 3

1	2	3	4	5
	– звуковой анализ и синтез	– самостоятельно; – проговаривание с выделением звука.	– проговаривание с выделением звука. – частичная помощь взрослого; – выкладывание звуковых схем; – проговаривание с выделением звука.	– помощь взрослого; – выкладывание звуковых схем; – проговаривание с выделением звука.
2	Проговаривание слов, содержащих стечения согласных звуков	–самостоятельно; – трех- и четырехсложные слова; – без материальной опоры.	– частичная помощь взрослого; – двух- и трехсложные слова; – опора на картинку; – выкладывание слоговых схем.	– помощь взрослого; – двух- и трехсложные слова; – опора на картинку; – выкладывание слоговых схем.
3	Проговаривание слов в словосочетаниях	–самостоятельно; – трех- и четырехсложные слова; – без материальной опоры.	– частичная помощь взрослого; – двух- и трехсложные слова; – выкладывание слоговых схем.	– помощь взрослого; – двух- и трехсложные слова; – выкладывание слоговых схем.
4	Воспроизведение слоговой структуры слов в составе предложений	– частичная помощь взрослого; – трех- и четырехсложные слова; – без материальной опоры.	– помощь взрослого; – двух- и трехсложные слова; – выкладывание слоговых схем, схем предложений.	– помощь взрослого; – двух- и трехсложные слова; – выкладывание слоговых схем, схем предложений.

Логопедическую работу мы начали с отработки слогов со стечениями согласных звуков.

Произнесение слогов со стечением согласных звуков

Упражнение 1. Добавления согласных звуков в слогах:

– одинаковый слог, разные согласные звуки:

СА – ТСА, СА – ПСА, СА – КСА, СА – ХСА и т.п.;

– разные слоги, одинаковый согласный звук:

ПА – СПА, ПО – СПО, ПУ – СПУ, ПЫ – СПЫ и т.п.;

– разные слоги, разные согласные звуки:

ПА – КПА, ПО – СПО, ПУ – ТПУ, ПЫ – ХПЫ и т.п.

Упражнение 2. Звуковой анализ слога (назвать первый, третий, второй звуки).

Упражнение 3. Составить слог из звуков (с гласным звуком в начале слога; с гласным звуком в конце слога).

Проговаривание слов, содержащих стечения согласных звуков

Для проговаривания детям предлагались слова доступного слогового состава, при постоянном «заступании» в зону ближайшего развития [1]. Также в ходе работы уточнялось значение незнакомых слов, поскольку знание семантики слова необходимо для усвоения его правильного произношения.

Упражнение 1. Произнесение слов, состоящих из двух слогов со стечением согласных звуков.

Слова: банка, юбка, письмо, нитки, чайник, кактус, фонтан, компас, звезда, птенцы, гнездо, свекла.

Упражнение 2. Произнесение слов, состоящих из трех слогов со стечением согласных звуков.

Слова: шахматы, конфеты, яблоко, иголка, кузнечик, автобус, будильник, художник, матрешка, таблетки, скакалка, скамейка.

Проговаривание слов в словосочетаниях

Упражнение 1. Ребенку предлагалось произнести сочетания существительных (дву-, трех и четырёхсложные, имеющие стечения согласных звуков) с прилагательными и словом «много».

Длинный(ая) половник (листик, плетка, поднос, маятник, морковка, скакалка, автомобиль, кипяtilьник).

Большой(ая) клетка (звезда, фонтан, апельсин, памятник, иголка, скамейка, обезьяна, экскаватор).

Много комнат (звезд, книжек, игрушек, гармошек, лампочек, скакалок, футболистов).

Воспроизведения слоговой структуры слов в составе предложений

Упражнение 1. Составление предложений по предложенному набору слов

Наборы слов:

1. Кукушка, ветке, на;
2. Цыплята, скамейкой, под;
3. Под, гусеница, листом;
4. Диваном, над, зеркало;
5. Лежат, холодильнике, в, продукты;
6. Дороге, по, грузовик, мчится;
7. Поляне, на, земляника, растет;
8. На, осенью, улетают, юг, скворцы;
9. Купила, магазине, в, бабушка, ватрушку;
10. Медвежата, купаются, и, реке, в, медведица.

Упражнение 2. Составление предложений по сюжетным картинкам.

Картинный материал представлен в Приложении Д.

Картинный материал:

1. Воспитательница занимается с детьми.
2. Зимой птицы прилетают к кормушке.
3. Мальчик катается на коньках.
4. Дети ухаживают за комнатными цветами.
5. На сковороде приготовили яичницу.
6. Во дворе дети построили снежную горку.
7. Мальчик и девочка рисуют карандашами.
8. В аквариуме красивые рыбки.
9. Экскурсовод проводит экскурсии.
10. С дерева осыпаются желтые листья.
11. Парикмахер подстригает волосы.
12. Клубника лежит в тарелке.

Упражнения на формирование слоговой структуры слов представлены в Приложении Г.

В дальнейшем отработка слоговой структуры слов велась на материале чистоговорок, стихов. Полученные навыки нормативного произнесения

слоговой структуры слова использовались затем в самостоятельной речи: дети составляли рассказы, описывали предметы, придумывали сказки по опорным схемам.

3.3. Анализ результатов контрольного эксперимента

После завершения логопедической работы по формированию слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня средствами наглядного моделирования, нами был организован контрольный эксперимент, цель которого – выявить результаты экспериментальной и контрольной групп и осуществить их сравнительный анализ.

Контрольный эксперимент был осуществлен по такому же комплексу диагностических заданий, который использовался при проведении констатирующего эксперимента. Количественная оценка и параметры качественной оценки были такими же.

Мы сравнили результаты, которые показали дети контрольной и экспериментальной групп. При сравнительном анализе результатов I серии заданий на выявление особенностей спонтанного воспроизведения слов сложной слоговой структуры как изолировано, так и в составе предложения с опорой на картинный материал нами выявлено, что у детей экспериментальной группы результаты выше, чем у детей контрольной группы (рисунок 24).

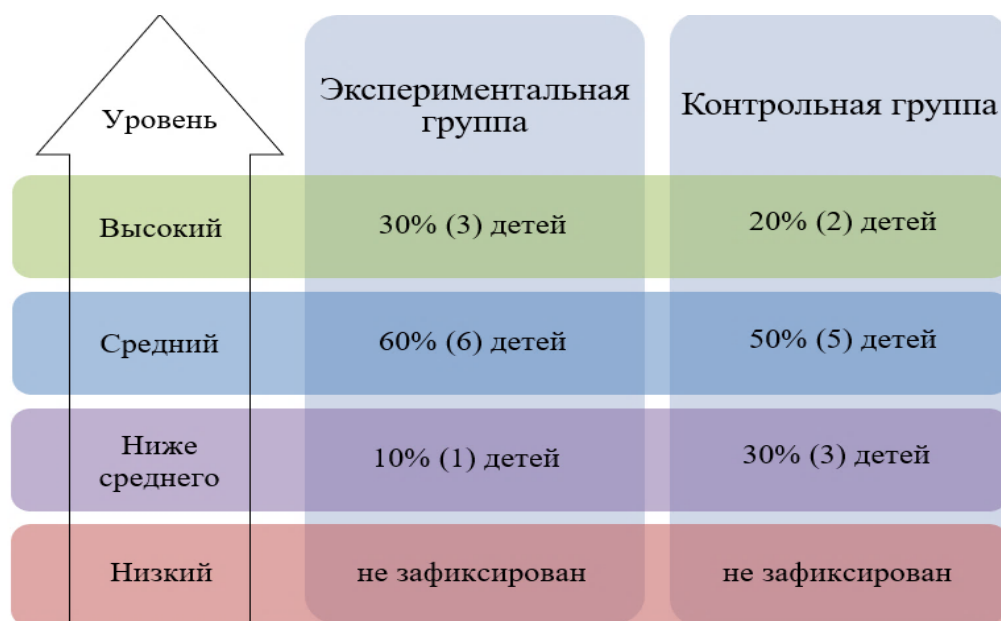


Рисунок 24 – Результаты выполнения заданий I серии экспериментальной и контрольной групп

Сравнение уровней сформированности слоговой структуры слова у детей контрольной и экспериментальной групп представлено на рисунке 25.

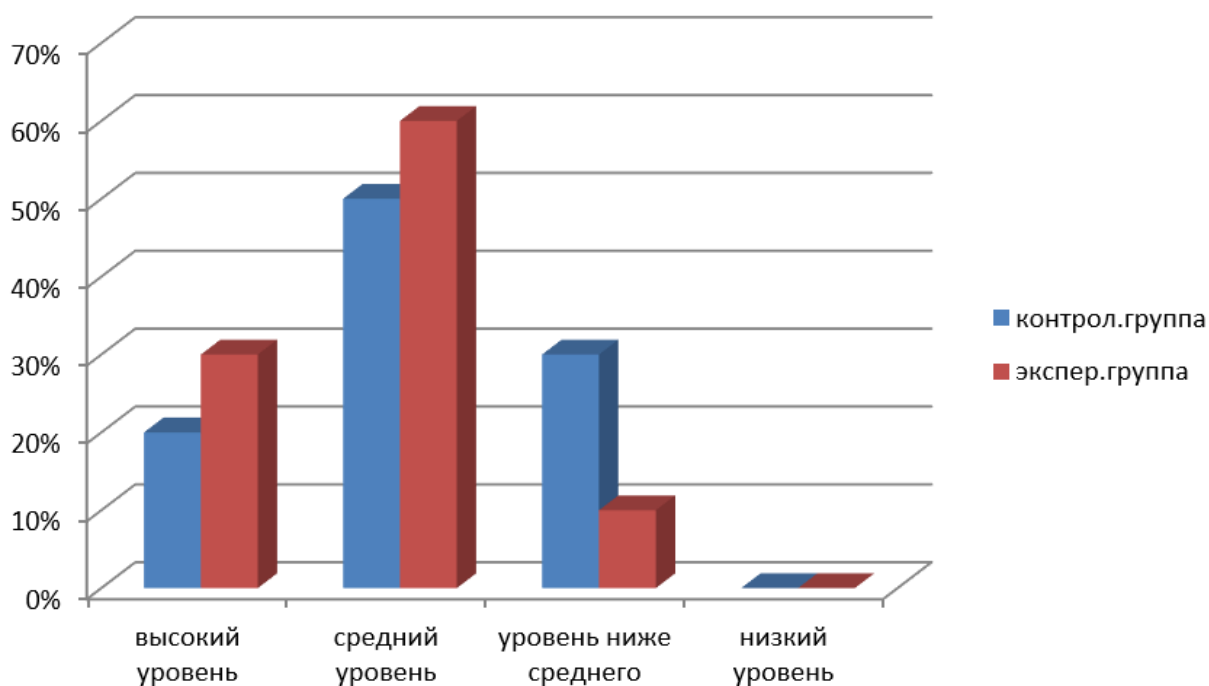


Рисунок 25 – Сравнение уровней сформированности слоговой структуры слова у детей контрольной и экспериментальной групп (Серия I)

При выполнении заданий данной серии дети контрольной и экспериментальной групп продемонстрировали следующие результаты:

– при произнесении слов, состоящих из трех слогов с одним закрытым слогом:

контрольная группа:

- правильное произнесение слова – 40% (4) детей;
- замедленное или послоговое произнесение без нарушения структуры слова – 30% (3) детей;
- изменение структуры слогов в слове с сохранением их количества – 30% (3) детей;
- нарушение слоговой структуры слова – 0;

экспериментальная группа:

- правильное произнесение слова – 50% (5) детей;
- замедленное или послоговое произнесение без нарушения структуры слова – 40% (4) детей;
- изменение структуры слогов в слове с сохранением их количества – 10% (1) детей;
- нарушение слоговой структуры слова – 0;

– при произнесении слов, состоящих из трех слогов со стечениями согласных звуков:

контрольная группа:

- правильное произнесение слова – 0;
- замедленное или послоговое произнесение без нарушения структуры слова – 60% (6) детей;
- изменение структуры слогов в слове с сохранением их количества – 40% (4) детей;
- нарушение слоговой структуры слова – 0;

экспериментальная группа:

- правильное произнесение слова – 10% (1) детей;

- замедленное или послоговое произнесение без нарушения структуры слова – 60% (6) детей;

- изменение структуры слогов в слове с сохранением их количества – 30% (3) детей;

- нарушение слоговой структуры слова – 0;

– при произнесении слов, состоящих из четырех слогов без стечений согласных звуков:

контрольная группа:

- правильное произнесение слова – 10% (1) детей;

- замедленное или послоговое произнесение без нарушения структуры слова – 60% (6) детей;

- изменение структуры слогов в слове с сохранением их количества – 30% (3) детей;

- нарушение слоговой структуры слова – 0;

экспериментальная группа:

- правильное произнесение слова – 30% (3) детей;

- замедленное или послоговое произнесение без нарушения структуры слова – 50% (5) детей;

- изменение структуры слогов в слове с сохранением их количества – 20% (2) детей;

- нарушение слоговой структуры слова – 0;

– при произнесении слов, состоящих из четырех слогов со стечениями согласных звуков:

контрольная группа:

- правильное произнесение слова – 0;

- замедленное или послоговое произнесение без нарушения структуры слова – 30% (3) детей;

- изменение структуры слогов в слове с сохранением их количества – 50% (5) детей;

- нарушение слоговой структуры слова – 20% (2) детей;

экспериментальная группа:

- правильное произнесение слова – 0;
 - замедленное или послоговое произнесение без нарушения структуры слова – 50% (5) детей;
 - изменение структуры слогов в слове с сохранением их количества – 40% (4) детей;
 - нарушение слоговой структуры слова – 10% (1) детей;
- при произнесении слов многосложной структуры в составе предложений:

контрольная группа:

- правильное произнесение слова – 0;
- замедленное или послоговое произнесение без нарушения структуры слова – 20% (2) детей;
- изменение структуры слогов в слове с сохранением их количества – 40% (4) детей;
- нарушение слоговой структуры слова – 40% (4) детей;

экспериментальная группа:

- правильное произнесение слова – 0;
- замедленное или послоговое произнесение без нарушения структуры слова – 30% (3) детей;
- изменение структуры слогов в слове с сохранением их количества – 50% (5) детей;
- нарушение слоговой структуры слова – 20% (2) детей;

Результаты количественного анализа выполнения заданий I блока представлены в таблицах 8, 9 приложения Г.

При выполнении заданий у детей контрольной и экспериментальной групп отмечены следующие нарушения слоговой структуры слов:

контрольная группа

- сокращения стечений согласных звуков у 90% (9) детей;

- опускание слогаобразующей гласной у 20% (2) детей;
- вставки гласных в стечения согласных звуков у 30% (3) детей;

экспериментальная группа:

- сокращения стечений согласных звуков у 60% (6) детей;

Следует отметить, что у детей экспериментальной группы не только меньше число типов нарушений слоговой структуры слова, но и количество ошибок каждого типа меньше, чем у детей контрольной группы. Наибольшие трудности у экспериментальной группы вызвало задание на произнесение слов сложной слоговой структуры в составе предложений, однако контрольная группа с этим заданием справилась хуже.

Таким образом, можно отметить, что у детей экспериментальной группы при выполнении I серии заданий количественные и качественные показатели выше, чем у детей контрольной группы.

Мы сравнили результаты, которые показали дети контрольной и экспериментальной групп. Сравнительный анализ результатов II серии заданий, направленных на выявление уровня сформированности слогового анализа и синтеза, показал, что у детей экспериментальной группы результаты выполнения заданий выше, чем у детей контрольной группы. Уровни сформированности представлены на рисунке 26.

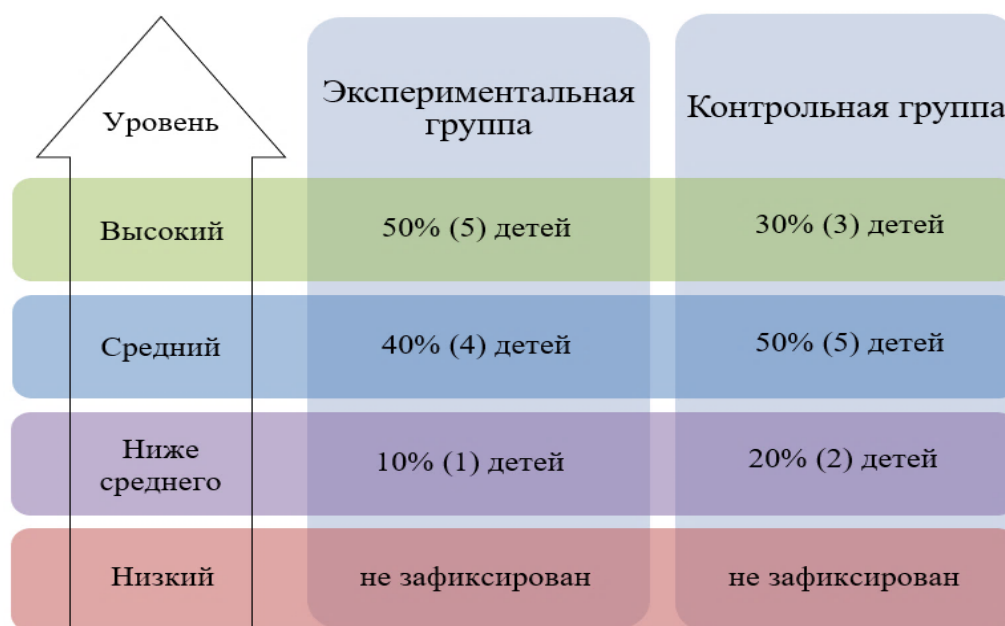


Рисунок 26 – Результаты выполнения заданий II серии экспериментальной и контрольной групп

Сравнение уровней сформированности слогового анализа и синтеза у детей контрольной и экспериментальной групп представлено на рисунке 27.

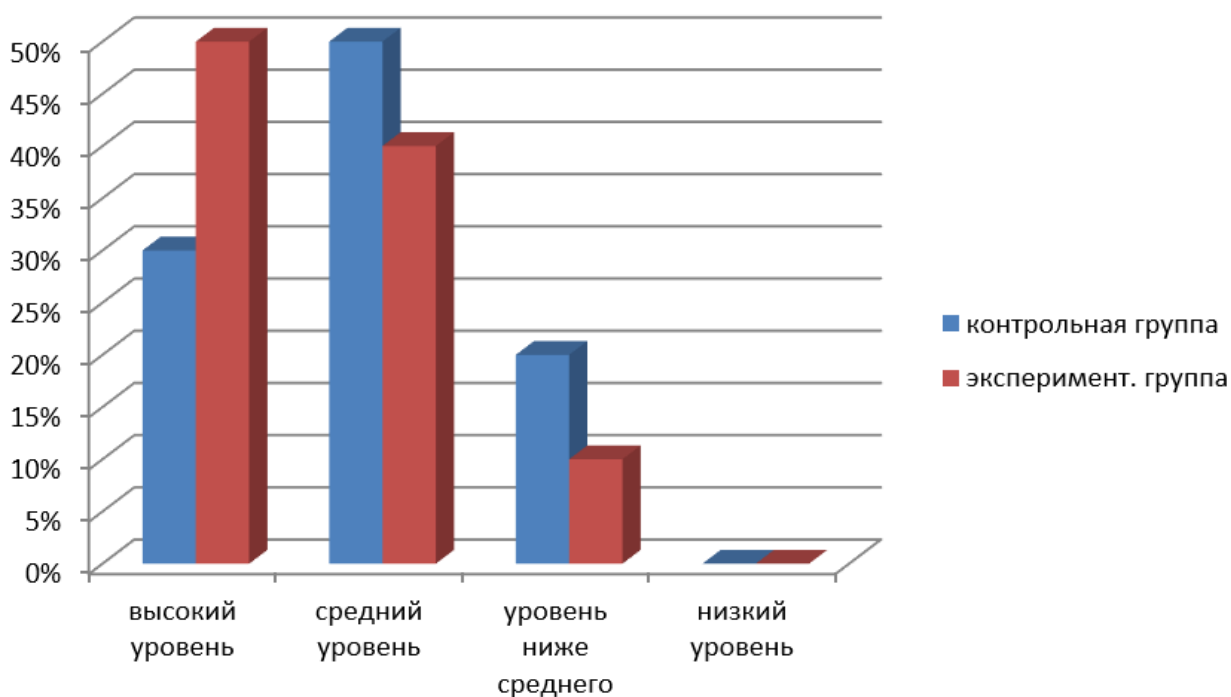


Рисунок 27 – Сравнение уровней сформированности слогового анализа и синтеза у детей контрольной и экспериментальной групп (Серия II)

Дошкольники контрольной и экспериментальной групп продемонстрировали следующие результаты:

– при выполнении задания на оценивание длины слова:

контрольная группа

- правильное выполнение задания – 40% (4) детей;
- единичные ошибки с самокоррекцией при указании на них – 40% (4)

детей;

• ошибки допущены в большей части заданий с невозможностью самокоррекции даже при указании на них – 20% (2) детей;

- ошибки во всех заданиях – 0;

экспериментальная группа

- правильное выполнение задания – 60% (6) детей;
- единичные ошибки с самокоррекцией при указании на них – 20% (2)

детей;

• ошибки допущены в большей части заданий с невозможностью самокоррекции даже при указании на них – 20% (2) детей;

- ошибки во всех заданиях – 0;

– при выполнении задания на определение количества составных частей слогового ряда:

контрольная группа

- правильное выполнение задания – 40% (4) детей;
- единичные ошибки с самокоррекцией при указании на них – 30% (3)

детей;

• ошибки допущены в большей части заданий с невозможностью самокоррекции даже при указании на них – 30% (3) детей;

- ошибки во всех заданиях – 0;

экспериментальная группа

- правильное выполнение задания – 40% (4) детей;
- единичные ошибки с самокоррекцией при указании на них – 40% (4)

детей;

- ошибки допущены в большей части заданий с невозможностью самокоррекции даже при указании на них – 20% (2) детей;

- ошибки во всех заданиях – 0;

– при выполнении задания на определение ударных слогов в слоговом ряду:

контрольная группа

- правильное выполнение задания – 10% (1) детей;

- единичные ошибки с самокоррекцией при указании на них – 60% (6) детей;

- ошибки допущены в большей части заданий с невозможностью самокоррекции даже при указании на них – 30% (3) детей;

- ошибки во всех заданиях – 0;

экспериментальная группа

- правильное выполнение задания – 30% (3) детей;

- единичные ошибки с самокоррекцией при указании на них – 40% (4) детей;

- ошибки допущены в большей части заданий с невозможностью самокоррекции даже при указании на них – 30% (3) детей;

- ошибки во всех заданиях – 0;

– при выполнении задания на воспроизведение руками ритмических моделей разного типа:

контрольная группа

- правильное выполнение задания – 0;

- единичные ошибки с самокоррекцией при указании на них – 40% (4) детей;

- ошибки допущены в большей части заданий с невозможностью самокоррекции даже при указании на них – 40% (4) детей;

- ошибки во всех заданиях – 20% (2);

экспериментальная группа

- правильное выполнение задания – 10% (1) детей;

- единичные ошибки с самокоррекцией при указании на них – 50% (5) детей;

- ошибки допущены в большей части заданий с невозможностью самокоррекции даже при указании на них – 40% (4) детей;

- ошибки во всех заданиях – 0;

– при выполнении задания на определение структурного искажения в слове:

контрольная группа

- правильное выполнение задания – 10% (1) детей;

- единичные ошибки с самокоррекцией при указании на них – 60% (6) детей;

- ошибки допущены в большей части заданий с невозможностью самокоррекции даже при указании на них – 30% (3) детей;

- ошибки во всех заданиях – 0;

экспериментальная группа

- правильное выполнение задания – 50% (5) детей;

- единичные ошибки с самокоррекцией при указании на них – 20% (2) детей;

- ошибки допущены в большей части заданий с невозможностью самокоррекции даже при указании на них – 30% (3) детей;

- ошибки во всех заданиях – 0;

– при выполнении задания на договаривание начатого слова:

контрольная группа

- правильное выполнение задания – 0;

- единичные ошибки с самокоррекцией при указании на них – 50% (5) детей;

- ошибки допущены в большей части заданий с невозможностью самокоррекции даже при указании на них – 40% (4) детей;

- ошибки во всех заданиях – 10% (10) детей;

экспериментальная группа

- правильное выполнение задания – 10% (1) детей;
- единичные ошибки с самокоррекцией при указании на них – 50% (5) детей;

- ошибки допущены в большей части заданий с невозможностью самокоррекции даже при указании на них – 40% (4) детей;

- ошибки во всех заданиях – 0;

– при выполнении задания на составление слова из слогов:

контрольная группа

- правильное выполнение задания – 0;

- единичные ошибки с самокоррекцией при указании на них – 50% (5) детей;

- ошибки допущены в большей части заданий с невозможностью самокоррекции даже при указании на них – 30% (3) детей;

- ошибки во всех заданиях – 20% (20) детей;

экспериментальная группа

- правильное выполнение задания – 30% (3) детей;

- единичные ошибки с самокоррекцией при указании на них – 40% (4) детей;

- ошибки допущены в большей части заданий с невозможностью самокоррекции даже при указании на них – 20% (2) детей;

- ошибки во всех заданиях – 10% (1) детей.

Результаты количественного анализа выполнения заданий II серии представлены в таблицах 9 и 10 приложения Г.

Таким образом, в результате проведенного сравнительного анализа результатов двух групп выявлено, что дети экспериментальной группы более успешно справлялись с предложенными заданиями, следовательно, уровень сформированности слогового анализа и синтеза у детей экспериментальной группы выше, чем у детей контрольной группы.

Сравнительный анализ результатов III серии заданий, направленных на определение уровня сформированности оптико-пространственной

ориентации, выявил, что результаты, продемонстрированные дошкольниками экспериментальной группой, выше, чем у дошкольников контрольной группы. Уровни сформированности представлены на рисунке 28.

Уровень	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Высокий	60% (6) детей	40% (4) детей
Средний	40% (4) детей	50% (5) детей
Ниже среднего	не зафиксирован	10% (1) детей
Низкий	не зафиксирован	не зафиксирован

Рисунок 28 – Результаты выполнения заданий III серии экспериментальной и контрольной групп

Сравнение уровней сформированности оптико-пространственной ориентации у детей контрольной и экспериментальной групп представлено на рисунке 29.

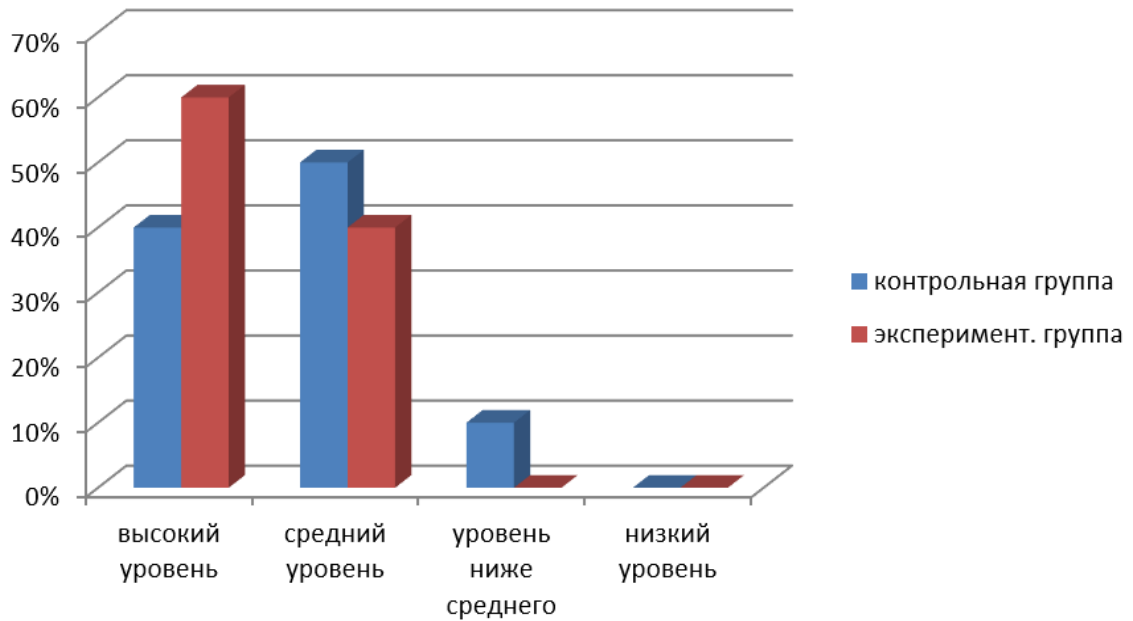


Рисунок 29 – Сравнение уровней сформированности оптико-пространственной ориентации у детей контрольной и экспериментальной групп (Серия III)

При выполнении заданий III серии дети двух групп продемонстрировали результаты:

– при выполнении задания на копирование движений рук и ног по заданному образцу:

контрольная группа

- правильное выполнение задания – 40% (4) детей;
- единичные ошибки с самокоррекцией при указании на них – 50% (5)

детей;

- ошибки допущены в большей части заданий с невозможностью самокоррекции даже при указании на них – 10% (1) детей;

- ошибки во всех заданиях – 0;

экспериментальная группа

- правильное выполнение задания – 40% (4) детей;
- единичные ошибки с самокоррекцией при указании на них – 60% (6)

детей;

- ошибки допущены в большей части заданий с невозможностью самокоррекции даже при указании на них – 0;

- ошибки во всех заданиях – 0;

– при выполнении задания на передвижение в пространстве и размещение предметов относительно своего тела:

контрольная группа

- правильное выполнение задания – 20% (2) детей;

- единичные ошибки с самокоррекцией при указании на них – 40% (4) детей;

- ошибки допущены в большей части заданий с невозможностью самокоррекции даже при указании на них – 40% (4) детей;

- ошибки во всех заданиях – 0;

экспериментальная группа

- правильное выполнение задания – 30% (3) детей;

- единичные ошибки с самокоррекцией при указании на них – 60% (6) детей;

- ошибки допущены в большей части заданий с невозможностью самокоррекции даже при указании на них – 10% (1) детей;

- ошибки во всех заданиях – 0;

– при выполнении задания на перемещение предметов в пространстве:

контрольная группа

- правильное выполнение задания – 10% (1) детей;

- единичные ошибки с самокоррекцией при указании на них – 40% (4) детей;

- ошибки допущены в большей части заданий с невозможностью самокоррекции даже при указании на них – 50% (5) детей;

- ошибки во всех заданиях – 0;

экспериментальная группа

- правильное выполнение задания – 30% (3) детей;

- единичные ошибки с самокоррекцией при указании на них – 60% (6) детей;

- ошибки допущены в большей части заданий с невозможностью самокоррекции даже при указании на них – 10% (1) детей;

- ошибки во всех заданиях – 0;

– при выполнении задания на продолжение ряда из трех геометрических фигур:

контрольная группа

- правильное выполнение задания – 40% (4) детей;

- единичные ошибки с самокоррекцией при указании на них – 40% (4) детей;

- ошибки допущены в большей части заданий с невозможностью самокоррекции даже при указании на них – 20% (2) детей;

- ошибки во всех заданиях – 0;

экспериментальная группа

- правильное выполнение задания – 40% (4) детей;

- единичные ошибки с самокоррекцией при указании на них – 50% (5) детей;

- ошибки допущены в большей части заданий с невозможностью самокоррекции даже при указании на них – 10% (1) детей;

- ошибки во всех заданиях – 0;

– при выполнении задания на ориентацию на листе бумаги:

контрольная группа

- правильное выполнение задания – 20% (2) детей;

- единичные ошибки с самокоррекцией при указании на них – 70% (7) детей;

- ошибки допущены в большей части заданий с невозможностью самокоррекции даже при указании на них – 10% (1) детей;

- ошибки во всех заданиях – 0;

экспериментальная группа

- правильное выполнение задания – 50% (5) детей;
- единичные ошибки с самокоррекцией при указании на них – 40% (4) детей;
- ошибки допущены в большей части заданий с невозможностью самокоррекции даже при указании на них – 10% (1) детей;
- ошибки во всех заданиях – 0;

Результаты количественного анализа выполнения заданий III серии представлены в таблицах 11 и 12 приложения Г.

Сравнительный анализ результатов выполнения заданий III серии показал, что дети экспериментальной группы лучше выполняли предложенные задания, что говорит о более высоком уровне развития оптико-пространственной ориентации детей данной группы.

Результаты, продемонстрированные детьми экспериментальной группы в ходе выполнения трех серий заданий, оказались выше, чем у детей контрольной группы. Сравнение уровней сформированности слоговой структуры слова, слогового анализа и синтеза, оптико-пространственной ориентации представлено на рисунке 30.

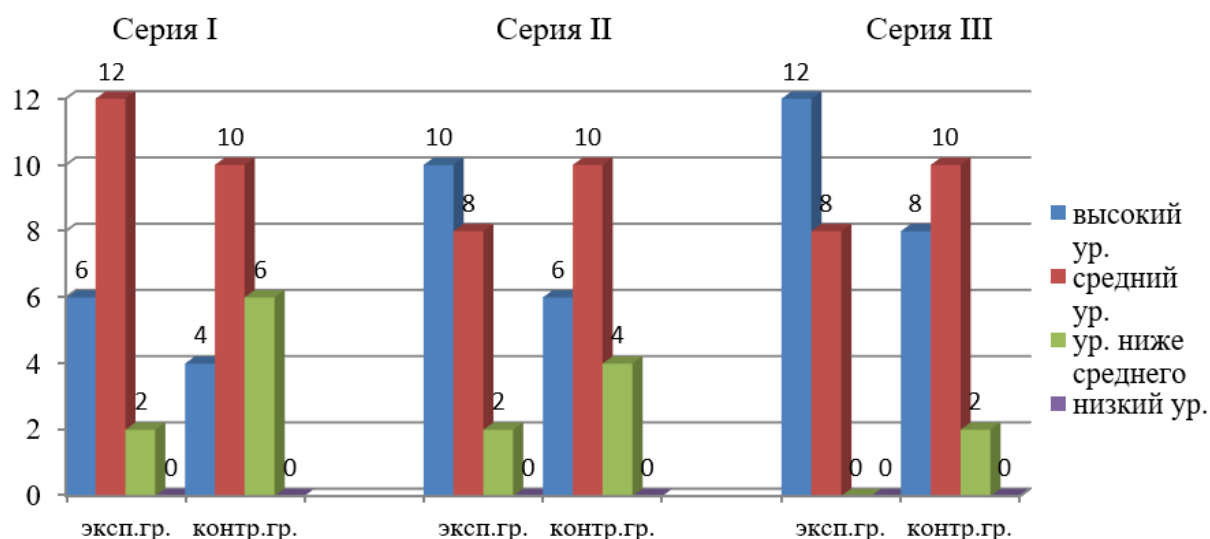


Рисунок 30 – Сравнение уровней сформированности слоговой структуры слова, слогового анализа и синтеза, оптико-пространственной ориентации у детей экспериментальной и контрольной групп

Таким образом, проведенная нами логопедическая работа по формированию слоговой структуры слова и развитию процессов, влияющих на ее формирование, с применением средств наглядного моделирования показала свою эффективность, что позволяет в дальнейшем использовать на практике разработанный нами комплекс игр и упражнений.

Выводы по 3 главе

Логопедическая работа по формированию слоговой структуры слова, проводимая нами в рамках формирующего эксперимента, проводилась с применением наглядного моделирования и осуществлялась в два этапа:

1. Подготовительный этап

Развитие оптико-пространственной ориентации:

- развитие сомато-пространственной ориентации;
- расположение собственного тела и передвижение в пространстве;
- размещение предметов относительно своего тела;
- размещение предметов в зависимости друг от друга;
- развитие квазипространственных представлений.

Развитие навыков слогового анализа и синтеза

- работа над гласными звуками;
- работа над слоговым анализом;
- работа над слоговым синтезом.

2. Этап формирования слоговой структуры слова

- работа над слогами, содержащими стечения согласных;
- работа над словами, содержащими слоги со стечения согласных;
- работа над слоговой структурой многосложных слов в словосочетаниях;
- работа над слоговой структурой многосложных слов в составе предложений.

После завершения логопедической работы по формированию слоговой структуры слова средствами наглядного моделирования, нами был организован контрольный эксперимент с целью выявления результатов у детей экспериментальной и контрольной групп и их сравнительного анализа.

Мы сравнили результаты всех детей, полученные в ходе проведения констатирующего и контрольного экспериментов, и выявили положительную динамику развития слоговой структуры слова и процессов, влияющих на ее формирование.

Далее провели сравнительный анализ результатов экспериментальной и контрольной групп.

При сравнительном анализе результатов I серии заданий на выявление особенностей спонтанного произнесения слов сложной слоговой структуры как изолировано, так и в составе предложения с опорой на картинный материал нами выявлено, что дети экспериментальной группы показали результаты выше, чем дети контрольной группы (рисунок 31).

Уровень	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Высокий	30% (3) детей	20% (2) детей
Средний	60% (6) детей	50% (5) детей
Ниже среднего	10% (1) детей	30% (3) детей
Низкий	не зафиксирован	не зафиксирован

Рисунок 31 – Результаты выполнения I серии заданий контрольной и экспериментальной групп

Следует отметить, что у детей экспериментальной группы не только

меньше число типов нарушений слоговой структуры слова, но и количество ошибок каждого типа меньше, чем у детей контрольной группы. Наибольшие трудности у экспериментальной группы вызвало задание на произнесение слов сложной слоговой структуры в составе предложений, однако контрольная группа с этим заданием справилась хуже.

Таким образом, можно отметить, что у детей экспериментальной группы при произнесении слов сложной слоговой структуры как изолировано, так и в составе предложения количественные и качественные показатели выше, чем у детей контрольной группы.

Сравнительный анализ результатов II серии заданий, направленных на выявление уровня сформированности слогового анализа и синтеза, также показал, что дети экспериментальной группы показали результаты выше, чем дети контрольной группы (рисунок 32).

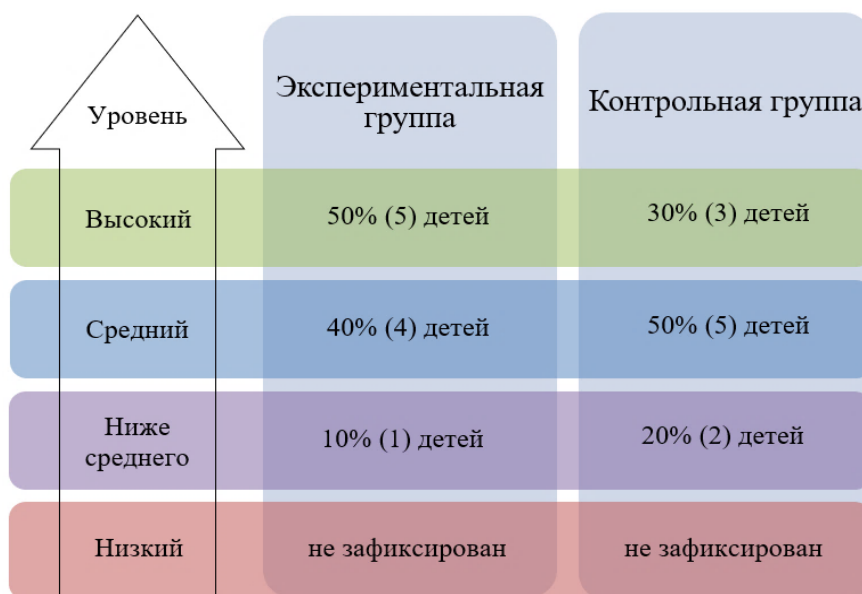


Рисунок 32 – Результаты выполнения II серии заданий контрольной и экспериментальной групп

Дети экспериментальной группы успешнее оценивали длину слова, определяли акценты в слоговом ряду, дифференцировали нормативные и квазислова, договаривали слова, воспроизводили ритмические модели.

Таким образом, уровень сформированности слогового анализа и синтеза у детей экспериментальной группы выше, чем у детей контрольной группы.

Анализ результатов III серии заданий, направленных на определение уровня сформированности оптико-пространственной ориентации, выявил следующие результаты двух групп (рисунок 33).

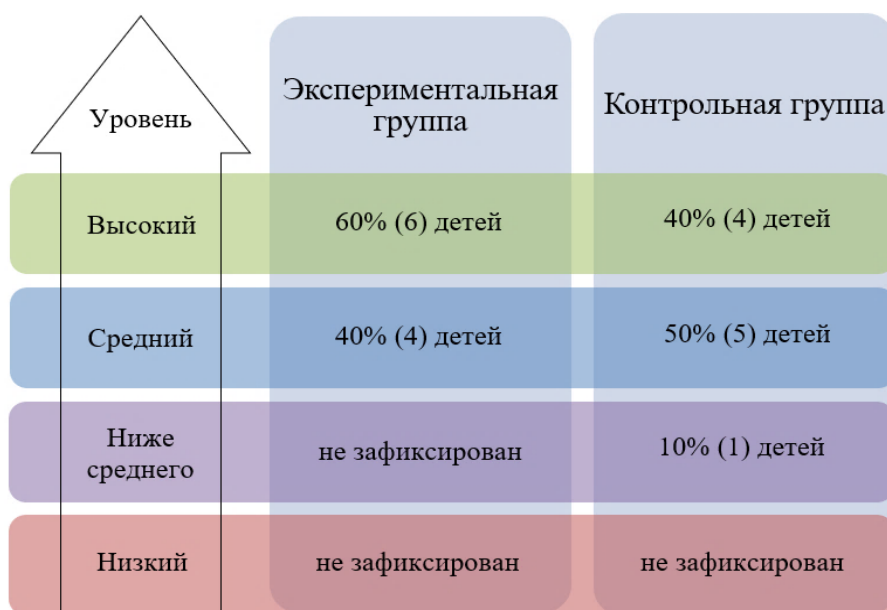


Рисунок 33 – Результаты выполнения III серии заданий контрольной и экспериментальной групп

В результате проведенного сравнительного анализа результатов выявлено, что у детей экспериментальной группы способность передвигаться в пространстве и способность располагать предметы относительно своего тела и относительно друг друга, развиты лучше, кроме того, дети данной группы успешнее ориентировались на листе бумаги. Следовательно, уровень сформированности оптико-пространственной ориентации у детей экспериментальной группы выше, чем у детей контрольной группы.

Таким образом, разработанное и апробированное нами содержание логопедической работы по формированию слоговой структуры слова и развитию процессов, влияющих на ее формирование, с применением средств наглядного моделирования показало свою эффективность.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В настоящее время неуклонно растет число детей, имеющих общее недоразвитие речи, у таких детей нарушены все компоненты речевой системы. В структуре данного речевого дефекта искаженное воспроизведение слогового состава слова является ведущим нарушением, которое препятствует овладению родным языком и носит стойкое проявление.

Правильное усвоение детьми слоговой структуры слова в будущем положительно отразится на процессе школьного обучения. В связи с этим поэтапное устранение нарушений слоговой структуры слова является одной из актуальных задач логопедической работы с дошкольниками, имеющими общее недоразвитие речи. Благодаря своевременной диагностике и эффективной логопедической работе по коррекции структуры слов, данный речевой дефект у детей возможно скорректировать.

Представленное исследование было направлено на теоретическое обоснование, разработку и апробацию содержания логопедической работы по формированию слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи с использованием средств наглядного моделирования.

Были поставлены задачи исследования. В рамках решения 1 задачи мы изучили научную, психолого-педагогическую и методическую литературу. Определили, что в структуре общего недоразвития речи часто наблюдаются нарушения слогового состава слов. Как правило, у таких нарушений широкий спектр: от небольших трудностей при произнесении слов многосложной структуры в самостоятельной речи до грубых нарушений, при повторении ребенком слов из двух или трех слогов без стечения согласных, даже с наглядной опорой. Также было установлено, что для формирования слоговой структуры слова разработан ряд методик, которые достаточно изучены и освещены в учебно-методической литературе. Среди них существуют

методики, включающие метод наглядного моделирования, которые могут быть использованы в работе с дошкольниками с общим недоразвитием речи.

В результате проведенного анализа научной, психолого-педагогической и методической литературы по теме исследования нами был составлен комплекс диагностических заданий.

В рамках решения 2 задачи мы провели констатирующий эксперимент. В эксперименте приняли участие 20 детей с общим недоразвитием речи III уровня.

По итогам констатирующего эксперимента был произведен качественный и количественный анализ его результатов, исходя из которого, можно сделать следующие выводы:

– у детей 5–6 лет с общим недоразвитием речи III уровня при произнесении слов сложного слогового состава наблюдаются нарушения слоговой структуры разной степени выраженности. Наиболее затруднено проговаривание слов сложной слоговой структуры в составе предложений;

– уровни сформированности слогового анализа и синтеза и оптико-пространственной ориентации у детей 5–6 лет с общим недоразвитием речи III уровня сформированы недостаточно;

– существует тенденция соответствия уровня сформированности слоговой структурой слова и уровней сформированности слогового анализа и синтеза и оптико-пространственной ориентации.

В рамках решения 3 задачи был осуществлен эксперимент по формированию слоговой структуры слова средствами наглядного моделирования.

Коррекционная работа включала два этапа:

1) подготовительный этап:

– развитие оптико-пространственной ориентации

– развитие слогового анализа и синтеза

2) этап формирования слоговой структуры слова.

В рамках решения 4 задачи нами был организован контрольный эксперимент с целью выявления результатов экспериментальной и контрольной групп и их сравнительного анализа.

Сравнительный анализ результатов экспериментальной и контрольной групп показал:

- при произнесении слов сложного слогового состава как изолировано, так и в составе предложений у детей экспериментальной группы количественные и качественные показатели выше, чем у детей контрольной группы;
- уровни сформированности слогового анализа и синтеза и оптико-пространственной ориентации у детей экспериментальной группы выше, чем у детей контрольной группы.

Разработанное и апробированное нами содержание логопедической работы по формированию слоговой структуры слова и развитию процессов, влияющих на ее формирование, с применением средств наглядного моделирования показало свою эффективность.

Таким образом, гипотеза исследования подтверждена, поставленные задачи выполнены, цель достигнута.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Агранович З.Е. Логопедическая работа по преодолению нарушений слоговой структуры слов у детей / З.Е. Агранович. Спб.: Детство-Пресс, 2001. 48 с.
2. Анохин П.К. Очерки по физиологии функциональных систем/ П.К. Анохин. М.: Медицина, 1975. С. 17–59.
3. Антипова Ж.В. Преодоление общего недоразвития речи дошкольников: Учеб.-метод. пособие. М.: Ин-т общегуманитар. исслед. 2004. 208 с.
4. Архипова Е.Ф. Стертая дизартрия: учеб. пособие для студентов вузов / Е. Ф. Архипова. М.: АС: Астрель: Хранитель, 2006. 319 с.
5. Архипова Е.Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей / Е. Ф. Архипова. М.: АСТ: Астрель, 2008. 254 с.
6. Аракин В.Д. Сравнительная типология английского и русского языков / В.Д. Аракин. Общество с ограниченной ответственностью Издательская фирма "Физико-математическая литература", 2008. С. 1–232.
7. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. Рипол Классик, 2013. 605 с.
8. Бабина Г.В. Слоговая структура слова: обследование и формирование у детей с недоразвитием речи. Логопедические технологии: учеб.-методич. пособие / Г.В. Бабина, Н.Ю. Шарипова. М.: Парадигма, 2010. 96 с.
9. Бабина Г.В. Слоговая структура слова: обследование и формирование у детей с недоразвитием речи. Картинный материал для проведения игр / Г.В. Бабина. М.: Книголюб, 2008. 64 с.
10. Бабина Г.В. Структурно-слоговая организация речи дошкольников: онтогенез и дизонтогенез: монография / Г.В. Бабина, Н.Ю. Шарипова. М.: Прометей 2013. 192 с.
11. Большакова С.Е. Преодоление нарушений слоговой структуры слова у детей / С.Е. Большакова. М.: ТЦ Сфера, 2019. 64 с.

12. Брюховских Л.А. Дизартрия: учеб.-методич. пособие / Л.А. Брюховских. – 2 изд., перераб. и доп. Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2015. 180 с.
13. Брюховских Л.А. Нарушение сложных грамматических структур у детей с дизартрией. Диагностика и коррекция: монография / Л.А. Брюховских; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2014. 190 с.
14. Брюховских Л.А. Формирование предложных конструкций у младших школьников с общим недоразвитием речи: монография / Л.А. Брюховских. Красноярск, 2015. 184 с.
15. Брюховских Л.А. Объективизация пространственных отношений при формировании предложных конструкций у младших школьников с задержкой психического развития / Л.А. Брюховских // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. 2015. № 3. С. 150–154.
16. Брюховских Л.А. Особенности слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с дизартрией / Л.А. Брюховских, А.С. Гранько // Молодежь и наука XXI века: материалы науч.-практ. конф. Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2016. С. 24-27.
17. Брюховских Л.А., Дмитриева О.А. Влияние пространственного фактора на формирование звукового анализа и синтеза детей с общим недоразвитием речи // Сибирский вестник специального образования, 2017. № 1(19). С. 22–25.
18. Венгер Л.А. Игры и упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста / Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко. М.: Просвещение, 2008. 135 с.
19. Венгер Л.А. Развитие способности к наглядному пространственному моделированию /Л. А. Венгер // Дошкольное воспитание. 1982. № 3. С. 33–37.
20. Винарская Е.Н. Возрастная фонетика / Е. Н. Винарская Г.М. Богомазов. М.: АСТ: Астрель, 2005. 207 с.
21. Винарская Е.Н. Дизартрия / Е.Н. Винарская. М.: АСТ: Астрель: Хранитель, 2006. 141 с.

22. Винарская Е.Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии: периодика раннего развития. Эмоциональные предпосылки освоения языка / Е.Н. Винарская. М.: Просвещение, 1987. 160 с.
23. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – 5 изд., испр. М.: Лабиринт, 1999. 352 с.
24. Выготский Л.С. Основы дефектологии. СПб.: Лань, 2003. 654 с. URL: http://pedlib.ru/Books/1/0453/1_0453-1.shtml (дата обращения: 15.01.2020)
25. Гальперин П.Я. Опыт изучения формирования умственных действий // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2017. – №. 4. С. 3–20.
26. Гвоздев Н.А. Вопросы изучения детской речи / Н.А. Гвоздев. СПб.: «Детство пресс», 2007. 472 с.
27. Грибова О.Е. Технология организации логопедического обследования: метод. пособие / О.Е. Грибова. М.: Айрис-пресс, 2005. 96 с.
28. Гуровец Г.В., Маевская С.И. К генезису фонетико-фонематических расстройств: Обучение и воспитание детей с нарушениями речи // Г.В. Гуровец, С.И. Маевская. М.: Просвещение, 2012. С. 67–78.
29. Дейк Т.А. Стратегии понимания связного текста / Т.А. Дейк В. Кинч // Новое в зарубежной лингвистике. 1988. Вып. 23. С. 153–211. URL: <http://philologos.narod.ru/ling/dijk.htm> (дата обращения: 03.04.2020)
30. Жинкин Н.И. Механизмы речи / Н.И. Жинкин. – М.: Из-во академии пед. наук, 1958. 369 с.
31. Жукова Н.С. Логопедия. Основы теории и практики / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. М.: Эксмо, 2011. 288 с.
32. Зимняя И.А. Лингвopsихология речевой деятельности / И.А. Зимняя. М.: Московский псих. - соц. ин-т; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. 432 с.
33. Зубкова Л.Г. Современный русский язык: учебник / Л. Г. Зубкова, Л. А. Новиков, В. В. Иванов. СПб.: Лань, 1999. 348 с.
34. Калягин В.А. Логопсихология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Калягин, Т.С. Овчинникова М.: Академия, 2006. 320 с.

35. Китаева Н.Н. К вопросу о нарушении звукослоговой структуры слова у дошкольников с моторной алалией / Актуальные проблемы логопедии в трудах ученых XX века. СПб, 2000. С. 67 – 68.
36. Китаева Н.Н. Особенности коррекции нарушений звукослоговой структуры слова у дошкольников с задержкой психического развития: дисс. канд. пед. наук. СПб., 2002. 209 с.
37. Кларк Г., Кларк Э. Как маленькие дети уподобляют свои высказывания. В кн.: Психолингвистика. М.: Просвещение, 1984. С. 353–366.
38. Ковригина Л.В. Психофизиологические механизмы онтогенеза слоговой структуры слова: Журнал Современные наукоемкие технологии, 2007 № 1. С. 50–53.
39. Козырева О.А. Инклюзивное образование: от теоретической модели к практике реализации // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. № 2 (40), 2015. С. 10–16.
40. Козырева О.А. Создание инклюзивной образовательной среды как социально-педагогическая проблема // Вестник ТГПУ №1, 2014. С.112 – 115.
41. Крупенчук О.И. Комплексная методика коррекции нарушений слоговой структуры слова / О.И. Крупенчук. СПб.: Литера, 2014. 96 с.
42. Курдвановская Н.В. Формирование слоговой структуры слова: логопедические задания: учеб. пособие / Н. В. Курдвановская, Л. С. Ванюкова. М.: ТЦ Сфера, 2007. 87 с.
43. Лалаева Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений речи: Учебно-методическое пособие. СПб.: Наука-Питер, 2006. 206 с.
44. Лалаева Р.И., Серебрякова, Н.В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи. СПб.: Союз, 2001. 224 с.
45. Левина Р.Е. Нарушение речи и письма у детей: избранные труды / Р.Е. Левина; ред.- сост. Г.В. Чиркина, П.В. Шошин. М.: АРКТИ, 2005. 224 с.
46. Левяш С.Ф. Развитие мнестической деятельности у детей с тяжелыми нарушениями речи / С.Ф. Левяш // Дэфекталогія. 2003 № 1. С. 96–103.

47. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии / А.А. Леонтьев, Д.И. Фельдштейн. Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2004. 305 с.
48. Леон Лоренсо С., Хализева Л.М. Роль овладения наглядным моделированием в умственном развитии ребенка – дошкольника/ Психолого-педагогические основы совершенствования обучения и воспитания в детском саду. М.: Педагогика, 1979. 234 с.
49. Лопатина Л.В., Серебрякова Н.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии): учебное пособие. / Л.В.Лопатина, Н.В. Серебрякова. Спб.: Изд-во «СОЮЗ», 2000. 192 с. URL: http://pedlib.ru/Books/5/0146/5_0146-1.shtml (дата обращения: 23.04.2020)
50. Логопедия. Теория и практика / Под ред. Филичевой, Т.Б. М.; Эксмо, 2018. 608 с.
51. Логопедия / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. М.: Владос, 2002. 677 с.
52. Лынская М.И. Сенсорно-интегративная артикуляционная гимнастика: комплексы упражнений для преодоления артикуляционной апраксии у детей дошкольного возраста / М. И. Лынская. М.: Парадигма, 2016. 27 с.
53. Маркова А.К. Особенности усвоения слоговой структуры слова у детей, страдающих алалией. В кн. Логопедия. Методологическое наследие. Системные нарушения речи. Кн. III: Алалия. Афазия, М.: Просвещение, 2007.с. 53–63.
54. Никитенко А.В., Фролова Е.А. Формирование слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста посредством игровых упражнений // Педагогическое мастерство: материалы V междунар. науч. конф. М.: Буки-Веди, 2014. С. 175–177 URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/144/6443/> (дата обращения: 17.02.2020).
55. Новикова – Иванцова Т.Н. Ритмы. Слоги: методическое пособие для работы логопедов по формированию слоговой структуры слов у детей с

тяжелой речевой патологией / Т.Н. Новикова – Иванцова. М.: Просвещение, 2015. 198 с.

56. Носиков С.М. Опыт фонетического описания лепета (организация слога и ритмической структуры) // Становление речи и усвоение языка ребенком: Сб. научн. тр. Изд-во Моск. Ун-та., 1986. С. 21–33.

57. Подобайлова Е.К. Нарушения слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи при моторной алалии и дизартрии // ХСII Международные научные чтения (памяти П.П. Лазарева): сборник статей международной научно-практической конференции. М: Научная артель, 2020. С. 75–77.

58. Подобайлова Е.К. Особенности слоговой структуры слова и процессов, влияющих на ее формирование у дошкольников с ОНР III уровня // Современные технологии коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: материалы XXII международного форума студентов, аспирантов и молодых ученых. Красноярск 2021 / отв. ред. И.Ю. Жуковин, О.Л. Беляева. Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2021.

59. Потапова Р.К. Новые информационные технологии и лингвистика / Р.К. Потапова. URSS, 2005. 364 с.

60. Реформатский А.А. Введение в языковедение / А.А. Реформатский. М.: Аспект Пресс, 2008. 536 с.

61. Руденко В.И. Логопедия. Практическое пособие для логопедов, студентов и родителей / В.И. Руденко. Феникс, 2016. 143 с.

62. Сафонкина Н.Ю. Формирование предпосылок становления слоговой структуры слова у дошкольников пятого года жизни с нарушениями речевого развития: дисс. канд. пед. наук / Н. Ю. Сафонкина. М., 2003. 136 с.

63. Сикорский И.А. Душа ребёнка / И.А. Сикорский. М.: АСТ, 2009. 112 с.

64. Соботович Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции: Учебное пособие для студентов / Е.Ф. Соботович. М.: Классике Стиль, 2003. 160 с.

65. Сусов И.П. Введение в языкознание / И.П. Сусов. М.: АСТ: Восток – Запад, 2007. 379 с.
66. Титова Т.А. Логопедическая работа по коррекции нарушений слоговой структуры слова у дошкольников / Логопед в детском саду, 2005 №5, 6. С. 46–69.
67. Титова Т.А. Нарушения звукослоговой структуры слова и их коррекция у детей с речевой патологией / Т.А. Титова. СПб., 2003. 126 с.
68. Титова Т.А. Коррекция нарушений звукослоговой структуры слова у детей с речевой патологией: учеб.-метод. пособие / Т.А. Титова. СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2010. 144 с.
69. Ткаченко Т.А. Звуки и знаки. Гласные / Т.А. Ткаченко. М: ЮНВЕС, 2002. 24 с
70. Ткаченко Т.А. Коррекция фонетических нарушений у детей. Подготовительный этап: пособие для логопеда. М.: Владос, 2014. 112 с.
71. Ткаченко Т.А. Методика коррекции нарушений слоговой структуры слова. Альбом для индивидуальной работы с детьми / Т.А. Ткаченко. М.: Владос, 2002. 65 с.
72. Усанова О.Н. Усвоение стечений согласных при моторной алалии // Дефектология, 1969 № 4. С. 21–32.
73. Фотекова Т.А., Ахутина Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: Пособие для логопедов и психологов. М.: АРКТИ, 2002. 136 с.
74. Фридман Л.М. Наглядность и моделирование в обучении / Л.М. Фридман. М.: Знание, 2008. 80 с.
75. Четверушкина Н.С. Слоговая структура слова: системный метод устранения нарушений / Н.С. Четверушкина. М.: Национальный книжный центр, 2015. 192 с.
76. Черкасова Е. Воспитание речевого слуха у детей с общим недоразвитием речи / Е. Черкасова // Дошкольное воспитание, 2006 № 11. С. 65–75.

77. Шарипова З.В. Дифференциальная диагностика и коррекция структуры слова у детей с дизартрией и алалией: диссер. канд. пед. наук / Урал. гос. пед. ун-т.- Екатеринбург, 1998. 206 с.
78. Шаховская С.Н. Логопедия. Методическое наследие. Системные нарушения речи: Алалия. Афазия / С.Н. Шаховская. М.: Владос, 2007. 217 с.
79. Швачкин Н.Х. Развитие фонетического восприятия речи в раннем возрасте // Возрастная психоллингвистика: хрестоматия. Учеб. пособие. Москва, М. т, 2004. С. 113–143.
80. Эльконин Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте: крат. очерк. Изд-во АПН РСФСР, 1958. URL: <http://lib.mgppu.ru/opacunicode/app/webroot/index.php?url=/notices/index/94361/default> (дата обращения: 10.02.2020).
81. Bernthal J.E. Articulation and phonological disorders. *Speech Sound Disorders in Children* / N.W. Bankson, P. Flipsen. Pearson, 2017. 383 p.
82. Leonard L.B. *Children with Specific Language Impairment* – MIT Press, 2014. 480 p.
83. Law Th., Packman A., Onslow M., To C. K.-S., Tong M. C.-F., Lee K.Y.-S. Rhythmic speech and stuttering reduction in a syllable-timed language // *Clinical Linguistics & Phonetics*. 2018. Is. 32 (10). P. 932–949. DOI: [10.1080/02699206.2018.1480655](https://doi.org/10.1080/02699206.2018.1480655) (дата обращения: 15.08.2021)
84. Masso S., McLeod S., Wang C., Baker E., McCormack J. Longitudinal changes in polysyllable maturity of preschool children with phonologically-based speech sound disorders // *Clinical Linguistics & Phonetics*. 2017. Is. 31 (6). P. 424–439. DOI: [10.1080/02699206.2017.1305450](https://doi.org/10.1080/02699206.2017.1305450) (дата обращения 15.08.2021)

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Таблица 1 – Сведения о детях

ФИО	Возраст	Нарушения звукопроизношения	Характеристика семьи	Заключение ТПМПК
1	2	3	4	5
Тимофей Л.	5л. 2 м.	Шипящие, соноры	Полная, второй ребенок, в семье трое детей	ОНР 3 уровня, дизартрия
Никита З.	5л. 6м.	Шипящие, соноры	Не полная	ОНР 3 уровня, дизартрия
Полина А.	5л. 5м.	Шипящие, соноры	Полная, есть старший брат	ОНР 3 уровня, дизартрия
Данил Ш.	5л. 3м.	заднеязычны, соноры	Полная, есть младшая сестра	ОНР 3 уровня, дизартрия
Сергей Д.	5л. 8м.	соноры	Полная, есть старший брат	ОНР 3 уровня, дизартрия
Диана Ч.	5л. 2м.	Свистящие, шипящие, соноры	Полная, отчим	ОНР 3 уровня, дизартрия
Захар О.	5л. 7м.	Шипящие, соноры	Полная, есть старший брат	ОНР 3 уровня, дизартрия
Ксения Т.	5л. 6м.	Соноры	Полная, есть старший брат	ОНР 3 уровня, дизартрия
Илья С.	5л. 5м.	Шипящие, соноры	Полная	ОНР 3 уровня, дизартрия
Андрей П.	5л. 3м.	Свистящие, шипящие, соноры	Не полная, есть старшая сестра	ОНР 3 уровня, дизартрия
Олеся Б.	5л. 2м.	Шипящие, соноры	Полная	ОНР 3 уровня, дизартрия
Максим Д.	5л 7м.	соноры	Полная, отчим	ОНР 3 уровня, дизартрия
Ирина К.	5л. 6м.	Свистящие, шипящие, соноры	Полная	ОНР 3 уровня, дизартрия
Полина С.	5л. 5м.	Шипящие, соноры	Не полная	ОНР 3 уровня, дизартрия
Артем П.	5л. 9м.	соноры	Не полная	ОНР 3 уровня, Дизартрия

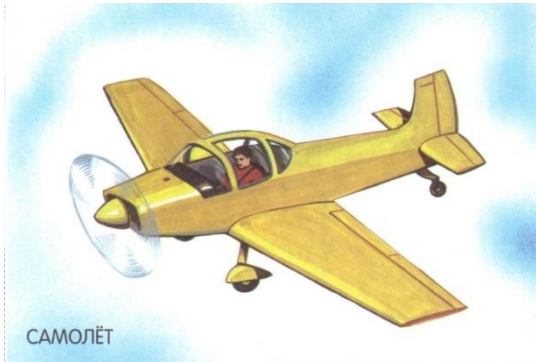
Окончание таблицы 1

Иван Н.	5л. 7м.	Шипящие, соноры	Полная	ОНР 3 уровня, дизартрия
Дарья Х.	5л. 10м.	соноры	Полная	ОНР 3 уровня, дизартрия
Софья Т.	5л. 3м.	Свистящие, шипящие, соноры	Полная, есть младшая сестра	ОНР 3 уровня, дизартрия
Михаил К.	5л. 5м.	Шипящие, соноры	Полная	ОНР 3 уровня, дизартрия
Кирилл Л.	5л. 4м.	Шипящие, соноры	Полная	ОНР 3 уровня, дизартрия

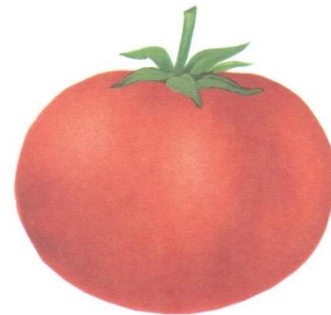
Приложение Б

Серия I, задание 1

Инструкция: «Скажи, это кто (что)?»



САМОЛЁТ



ПОМИДОР



БЕГЕМОТ



КАПИТАН

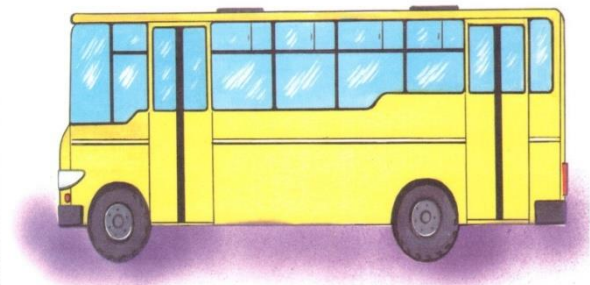


ПЕТУШОК

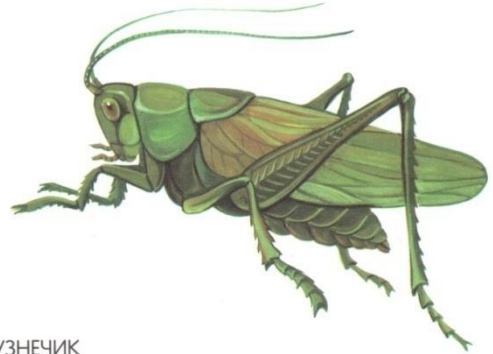


ТЕЛЕФОН

Инструкция: «Скажи, это кто (что)?»



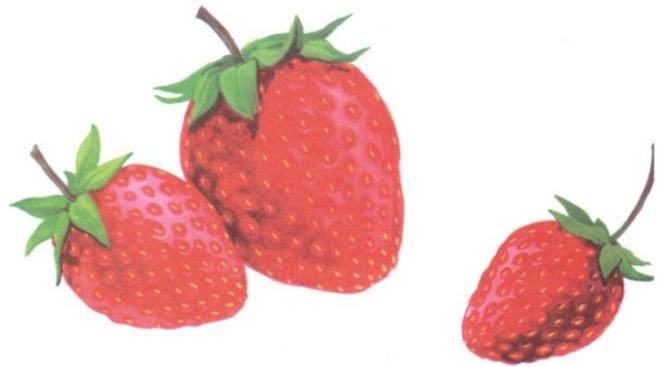
АВТОБУС



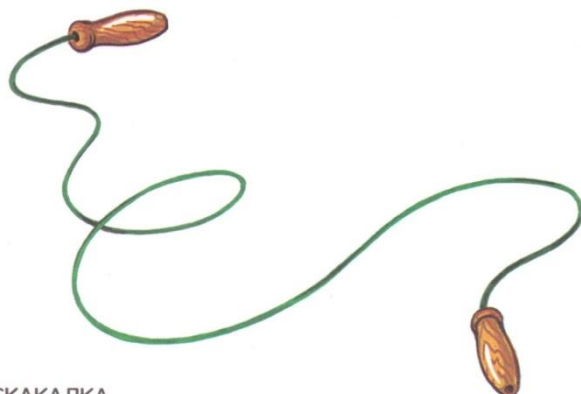
КУЗНЕЧИК



МАТРЁШКА



КЛУБНИКА

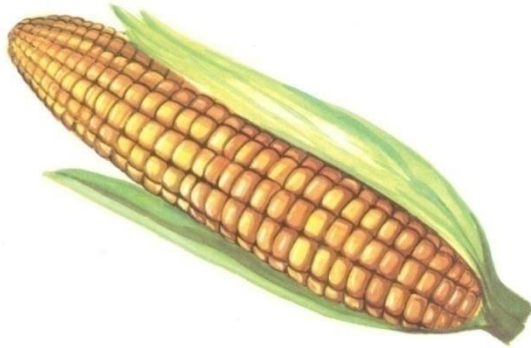


СКАКАЛКА

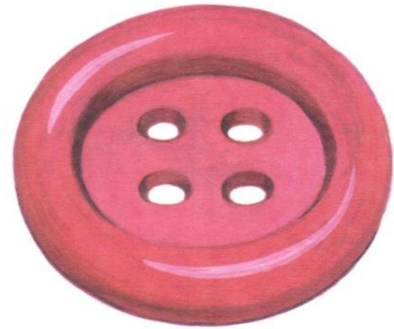


ГВОЗДИКА

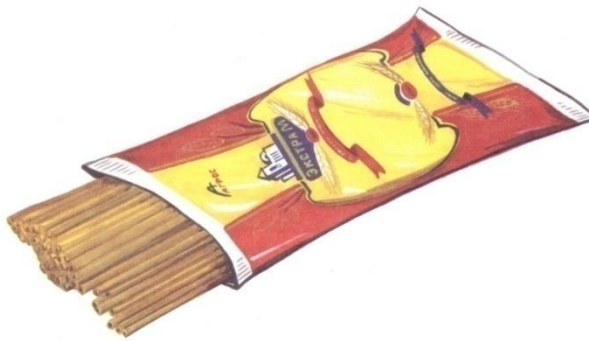
Инструкция: «Скажи, это кто (что)?»



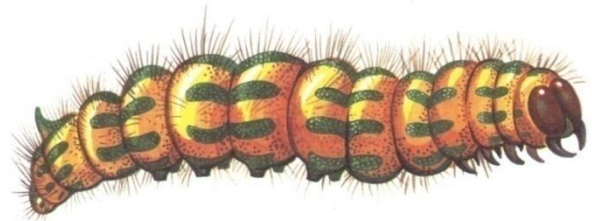
КУКУРУЗА



ПУГОВИЦА



МАКАРОНЫ



ГУСЕНИЦА



РАКОВИНА



ПАУТИНА

Инструкция: «Скажи, это кто (что)?»



ЗЕМЛЯНИКА



ПОЛОТЕНЦЕ



АКВАРИУМ



ОДУВАНЧИК



ОСТАНОВКА



МОТОЦИКЛИСТ

Инструкция: «Посмотри, что изображено на картинке?»



Таблица 3 – Количественный анализ нарушений слоговой структуры слова при выполнении заданий I серии

Типы нарушений	Количество детей	% показатели
сокращение стечений согласных звуков	20	100
согласных		
опускание слогообразующей гласной	12	60
добавления гласных в стечения	8	40
согласных звуков		
перестановки слогов	4	20

Таблица 6 – Сопоставление уровней сформированности слоговой структуры слова и слогового анализа и синтеза

Слоговая структура слова Слогового анализ и синтез	Высокий	Средний	Ниже среднего	Низкий
Высокий	-			
Средний		30% (6)	20% (4)	
Ниже среднего			10% (2)	10% (2)
Низкий				30% (6)

Таблица 7 – Сопоставление уровней сформированности слоговой структуры слова и оптико-пространственной ориентации

Слоговая структура слова Оптико-пространственная ориентация	Высокий	Средний	Ниже среднего	Низкий
Высокий	-			
Средний		30% (6)	20% (4)	
Ниже среднего			10% (2)	30% (6)
Низкий				10% (2)

Игры и упражнения на развитие оптико-пространственной ориентации

Упражнение 1. Ребенку предлагают ответить на вопросы: «Какой рукой ты берешь карандаш?», «Какую руку я взяла?», «Какого уха я коснулась?», «Какую ногу я задела?» и т.д.

Упражнение 2. Ребенку задают вопросы: «Что находятся справа от тебя?», «Что находятся слева от тебя?»

Упражнение «Найди игрушку». Взрослый на листе бумаги схематически изображает комнату и расположение в ней предметов, стрелками обозначает направление движения, по которому нужно передвигаться, чтобы найти игрушку. Место, где спрятана игрушка, помечается красным кружком. Ребенок, пользуясь схемой, ищет игрушку. Для детей со средним уровнем – более сложные схемы, для детей с уровнем ниже среднего и низким – простые схемы.

Игра «Передай мяч». Дети стоят друг за другом и передают мяч. Первый ребенок передает мяч назад и бежит в конец строя; второй ребенок повторяет действия первого игрока и т.д.

Для детей со средним уровнем взрослый проговаривает направление, дети передают мяч сверху (снизу, справа, слева).

Для детей с уровнями ниже среднего и низким взрослый поднимает карточку со стрелкой, показывая направление, в котором должен передаваться мяч (сверху, снизу, справа, слева). Сначала детей просят проговаривать название направления.

Игра «Собери бусы». Ребенку предлагается расположить геометрические фигуры в определенном порядке: положи круг, положи прямоугольник справа от круга, положи треугольник между кругом и прямоугольником и т.д.

Игра «Домик». Ребенку предлагается собрать домик из геометрических фигур.

Игра «Рыбка». Ребенку предлагается собрать рыбку из геометрических фигур.

Игра «Машинка». Ребенку предлагается собрать машинку из геометрических фигур.

Игра «Робот». Ребенку предлагается собрать робота из геометрических фигур.

Упражнение «Что где находится?» Ребенку предлагается определить и назвать расположение предметов, находящихся в комнате. Задают вопросы: «Стол под часами или часы под столом?», «Что между шкафом и стулом?», «Стул справа или слева от стола?» и т.п.

Упражнения и игры на развитие слогового анализа и синтеза

Упражнение 1. Соотнесение двусложных слов с одними и теми же слогообразующими гласными звуками, но с разными позициями ударения. Ударный гласный звук помечается красным флажком.

Слова: глазки и глазки, замки и замки, мазки и маски, рожки и рожки.

Упражнение 2. Ребенку предлагается соотнести односложные и многосложные слова с короткими и длинными символическими полосками соответственно.

Упражнение 3. Ребенок определяет на слух, длинное или короткое слово и выкладывает фишку (камешек) под соответствующую полоску бумаги (длинную или короткую).

Упражнение 4. Ребенку называют слова. Если слово звучит правильно, то он поднимает зеленый кружок, если неправильно, то красный. Для детей со средним уровнем без опоры на картинки, для детей с уровнем ниже среднего и средним с опорой на картинки.

Картинки: паук, утка, окно, лимон, собака, дерево, таблетки, футболист;

Слова: паук, павук; вутка, утка; окно, кокно; лимон, мимон; сокаба, собака; деверо, дерево; таблетки, талбетки; фуболист, футболист.

Игра «Рассели животных по домам». Ребенок расселяет животных в зависимости от количества слогов в их названиях: одноэтажный дом – бык,

двухэтажный – заяц, трехэтажный – бегемот, четырехэтажный – обезьяна и т.д.

Упражнение «Хлопки». Ребенок делит слова на слоги с помощью хлопков и соотносить слово со слоговой схемой.

Упражнение «Подбери картинку к схеме». Ребенку предлагаются слоговые схемы слов, к которым нужно подобрать картинки, названия которых соответствуют схемам.

Упражнение «Подбери схему». Ребенку предлагаются картинки, к которым нужно подобрать подходящую слоговую схему.

Упражнение «Разрезные картинки». Ребенок разрезает картинки на равные части в соответствии с количеством слогов в слове, называет каждый слог.

Игра «Лишнее слово». Ребенок определяет лишнее слово по количеству слогов: мартышка, бегемот, жираф, крокодил; обезьяна, черепаха, ящерица, попугай и др.

Игра «Что изменилось в слове?». Ребенку предлагается определить, что изменилось в слове: лис – лиса – лисица, дуб – дубок – дубочек и др.

Игра «Построй слово». Ребенок собирает слово из кубиков, на которых написаны слоги.

Упражнение «Что получилось». Ребенку предлагается образовать слово по аналогии (упражнение на словообразование): ветка – веточка, банка – баночка и др. Уточнить, изменилось ли количество слогов.

Упражнение «Что изменилось». Ребенку предлагается изменить слово по аналогии (упражнение в словоизменении): вагон – вагоны, самолет – самолеты, бегемот – бегемоты и др. Уточнить, изменилось ли количество слогов.

Упражнение 5. Ребенку предлагается определить, какой слог пропущен: ко- ... - ва; са - ... - лет, те- ... - фон, о - ... - рец, по - ... - гай.

Упражнение 6. Ребенку предлагается положить картинки в таком порядке, чтобы последний слог одного слова и первый слог другого слова

были одинаковыми: кино – ноги, колесо – собака, комар – марка, магнит – нитки и др.

Упражнения на формирование слоговой структуры слова

Упражнение 1. Придумать слог из одного гласного звука и двух согласных звуков.

Упражнение 2. Сравнить слоги: БА – ЗБА, АК – АТК, ИТП – ЫТП, УПР – УБР.

Упражнение 3. Проговаривание цепочек слогов со стечением согласных звуков, гласным звуком вначале и сменяемой гласной в конце каждого слога. Для детей со средним уровнем – цепочки из четырех слогов, для детей с уровнем ниже среднего и низким – цепочки из трех слогов.

АКТА – АКТО – АКТУ	АКТА – АКТО – АКТУ – АКТЫ
АПМА – АПМО – АПМУ	АПМА – АПМО – АПМУ – АПМЫ
АСНА – АСНО – АСНУ	АСНА – АСНО – АСНУ – АСНЫ
АКФА – АКФО – АКФУ	АКФА – АКФО – АКФУ – АКФЫ
ОКТА – ОКТО – ОКТУ	ОКТА – ОКТО – ОКТУ – ОКТЫ
ОПМА – ОПМО – ОПМУ	ОПМА – ОПМО – ОПМУ – ОПМЫ
ОСНА – ОСНО – ОСНУ	ОСНА – ОСНО – ОСНУ – ОСНЫ
ОКФА – ОКФО – ОКФУ	ОКФА – ОКФО – ОКФУ – ОКФЫ

Упражнение 4. Проговаривание слоговых сочетаний со сменой позиции согласных звуков в стечениях.

ПТА – ТПА	МТА – ТМА
НПА – ПНА	СТА – ТКА
БНА – НБА	ДВА – ВДА
НМА – МНА	КСА – СКА
ТХА – ХТА	ЗБА – БЗА

То же с гласными звуками О, У, Ы.

Упражнение 5. Проговаривание слоговых сочетаний с тремя согласными в стечении.

АНТПА, АСТМА, АКТПА, АПСТА, АСКПА, АПСКА, АМСТА.

То же с гласными звуками О, У, Ы.

Упражнение 6. Произнесение слов, состоящих из четырех слогов со стечением согласных звуков.

Слова: земляника, баклажаны, остановка, воспитатель, одуванчик, аквариум, полотенце, медвежата.

Упражнение 7. Произнесение сочетаний числительных с существительными (дву-, трех и четырёхсложными словами, имеющими стечения согласных звуков).

Один бантик, два бантика, пять бантиков (магнит, павлин, купальник, будильник, кофейник, одуванчик, автомобиль, холодильник).

Одна звезда, две звезды, пять звезд (клюшка, клетка, кукушка, комната, девочка, обезьяна, остановка).

Картинный материал для составления предложений



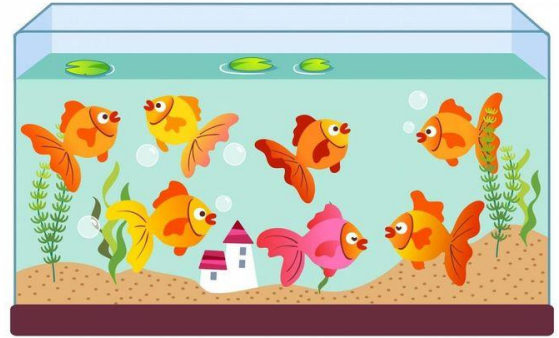


Таблица 8 – Количественный анализ выполнения заданий I серии экспериментальной группы

ФИ	№ задания					Всего баллов	Уровень успешности
	1	2	3	4	5		
Иван Н.	3	3	3	2	2	13	Средний
Никита З.	3	3	2	2	2	12	Средний
Полина А.	4	3	4	3	3	17	Высокий
Данил Ш.	3	2	3	2	2	12	Средний
Сергей Д.	4	3	3	3	2	15	Средний
Диана Ч.	3	2	3	2	1	11	Средний
Олеся Б.	4	3	3	3	2	15	Средний
Ксения Т.	4	4	4	3	3	18	Высокий
Кирилл Л.	4	3	4	3	3	17	Высокий
Андрей П.	2	2	2	1	1	8	Ниже среднего
Итого	34	28	31	24	21	138	
% детей, допус-их ошибки	50	90	70	100	100		

Таблица 9 – Количественный анализ выполнения заданий I серии контрольной группы

ФИ	№ задания					Всего баллов	Уровень успешности
	1	2	3	4	5		
Захар О.	3	3	3	2	2	13	Средний
Максим Д.	4	3	3	3	2	15	Средний
Ирина К.	2	2	2	1	1	8	Ниже среднего
Полина С.	3	2	3	2	1	11	Средний
Артем П.	2	2	2	2	1	9	Ниже среднего
Тимофей Л.	3	3	3	2	2	13	Средний
Дарья Х.	4	3	4	3	3	17	Высокий
Софья Т.	4	3	3	2	2	14	Средний
Михаил К.	2	2	2	1	1	8	Ниже среднего
Илья С.	4	3	3	3	3	16	Высокий
Итого	31	26	28	21	18	124	
% детей, допус-их ошибки	60	100	90	100	100		

Таблица 10 – Количественный анализ выполнения заданий II серии экспериментальной группы

ФИ	№ задания							Всего баллов	Уровень успешности
	1	2	3	4	5	6	7		
Иван Н.	4	4	4	3	4	3	3	25	Высокий
Никита З.	4	3	3	3	3	2	3	21	Средний
Полина А.	4	4	4	3	4	3	4	26	Высокий
Данил Ш.	3	2	2	2	2	2	2	15	Средний
Сергей Д.	4	3	3	3	4	4	3	24	Высокий
Диана Ч.	2	3	2	2	2	2	2	15	Средний
Олеся Б.	3	3	3	2	3	3	3	20	Средний
Ксения Т.	4	4	4	4	4	3	4	27	Высокий
Кирилл Л.	4	4	3	3	4	3	4	25	Высокий
Андрей П.	2	2	2	2	2	2	1	13	Ниже среднего
Итого	34	32	30	27	32	27	29	211	
% детей, допус-их ошибки	40	60	70	90	50	90	70		

Таблица 11 – Количественный анализ выполнения заданий II серии контрольной группы

ФИ	№ задания							Всего баллов	Уровень успешности
	1	2	3	4	5	6	7		
Захар О.	3	4	3	2	3	2	2	19	Средний
Максим Д.	3	4	3	3	3	3	3	22	Высокий
Ирина К.	2	2	2	1	2	1	1	11	Ниже среднего
Полина С.	4	3	3	2	3	2	3	20	Средний
Артем П.	3	2	2	2	2	2	2	15	Средний
Тимофей Л.	4	4	3	3	3	3	3	23	Высокий
Дарья Х.	4	4	4	3	4	3	3	25	Высокий
Софья Т.	4	3	3	3	3	3	2	21	Средний
Михаил К.	2	2	2	1	2	2	1	12	Ниже среднего
Илья С.	3	3	3	2	3	3	3	20	Средний
Итого	32	31	28	22	28	24	23	188	
% детей, допус-их ошибки	60	60	90	100	90	100	100		

Таблица 12 – Количественный анализ выполнения заданий III серии экспериментальной группы

ФИ	№ задания					Всего баллов	Уровень успешности
	1	2	3	4	5		
Иван Н.	4	3	3	3	4	17	Высокий
Никита З.	3	3	3	3	3	15	Средний
Полина А.	4	4	3	4	4	19	Высокий
Данил Ш.	3	3	3	3	3	15	Средний
Сергей Д.	3	4	4	3	4	18	Высокий
Диана Ч.	3	3	3	3	3	15	Средний
Олеся Б.	3	3	4	4	3	17	Высокий
Ксения Т.	4	4	4	4	4	20	Высокий
Кирилл Л.	4	3	3	4	4	18	Высокий
Андрей П.	3	2	2	2	2	11	Средний
Итого	34	32	32	33	34	165	
% детей, допус-их ошибки	60	70	70	60	50		

Таблица 13 – Количественный анализ выполнения заданий III серии контрольной группы

ФИ	№ задания					Всего баллов	Уровень успешности
	1	2	3	4	5		
Захар О.	3	2	2	3	3	13	Средний
Максим Д.	4	3	3	4	3	17	Высокий
Ирина К.	3	2	2	2	3	12	Средний
Полина С.	3	2	2	3	3	13	Средний
Артем П.	3	3	2	3	3	14	Средний
Тимофей Л.	3	3	4	4	4	18	Высокий
Дарья Х.	4	4	3	4	4	19	Высокий
Софья Т.	4	4	3	4	3	18	Высокий
Михаил К.	2	2	2	2	2	10	Ниже среднего
Илья С.	4	3	2	3	3	15	Средний
Итого	33	28	25	32	31	149	
% детей, допус-их ошибки	60	80	90	60	80		