

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОИЗНОШЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО КЛАССА ШКОЛЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Одной из важнейших задач является задача совершенствования приемов и способов обучения детей устной речи, которая могла бы служить полноценным средством общения и орудием мышления.

В первое отделение специальных школ для детей с тяжелыми нарушениями речи принимаются дети с различными видами речевой патологии, страдающие сложной дислалией, алалией, дизартрией, афазией, дислексией и дисграфией, при нормальном слухе и первично сохранном интеллекте. Но, несмотря на многообразие этих дефектов, для всех детей речевых школ характерным является общее речевое недоразвитие.

Недоразвитие речи имеет различное происхождение и различную структуру аномальных проявлений.

Причиной недоразвития может быть слабость акустико-гностических процессов. При этом понижается способность к восприятию речевых звуков при сохранном слухе, в результате чего недостаточно различаются акустические признаки фонем. Вторично страдает звукопроизношение и воспроизведение структуры слова.

Недоразвитие речи возникает также вследствие речедвигательных нарушений, связанных с органическими поражениями или недоразвитием определенных отделов центральной нервной системы, а также с отклонениями в строении и функции артикуляционного аппарата. В результате затрудняется артикулирование звуков речи, а следовательно, и ясное восприятие их.

В тяжелых случаях нарушения акустико-гностических и речедвигательных процессов возникает общее недоразвитие речи, которое характеризуется нарушением лексики, грамматического строя и фонетики.

В картине речевого недоразвития многое зависит и от особенностей личности ребенка: от его чувствительности к оценке окружающих, от активности, от степени устойчивости его внимания и деятельности.

Недостаточная психическая активность выражается то в повышенной возбудимости и неустойчивости внимания, то в крайней медлительности, вялости, безучастности. При этом имеет место ослабление произвольной деятельности и познавательной активности, что может привести к отклонениям в речевом развитии.

Важнейшими задачами специальной школы - являются преодоление различных видов нарушений как устной, так и письменной речи с одновременной организацией систематического, прочного и осознанного усвоения детьми общеобразовательных знаний; психическое и физическое оздоровление детей; профессионально-трудовая подготовка.

В подготовительный класс речевой школы поступают дети с общим речевым недоразвитием, чаще всего II уровня. Для детей этого уровня характерно следующее: несформированность грамматического строя речи; бедный словарный запас; на фоне несформированного звукопроизношения отмечается выраженное нарушение слоговой структуры слова...

Овладение произношением слоговой структуры слова представляет для учеников речевой школы особую трудность и требует специального внимания учителя. Данное нарушение существенно затрудняет овладение устной речью: овладение произношением отдельных звуков, усвоение словарного запаса, грамматического строя речи, а в

дальнейшем и письменной речью. Нарушение слоговой структуры слова является очень стойким и удерживается дольше, чем недостатки произношения отдельных звуков. Ребенок, усвоив слоговую структуру слова в изолированном произношении, часто искажает ее при введении слова во фразу. Чаще наблюдаются случаи искажения слов в самостоятельной речи ребенка, чем в отраженной.

В имеющейся литературе отмечаются трудности в формировании звуковой, и, в особенности, ритмической и слоговой структуры слова. Вопросом о недостатках произношения слоговой структуры слова, преодолением этих недостатков и особенностями формирования слоговой структуры слова у детей, страдающих алалией, занимались Р. Е. Левина, Л. Ф. Спирина, А. К. Маркова, О. Н. Усанова. ...

Одним из разделов работы по формированию устной речи в специальной школе для детей с тяжелыми нарушениями речи является формирование произношения, т. е. воспитание у детей четкой, внятной, выразительной речи. Эта работа осуществляется в нескольких направлениях: формирование звукопроизношения, интонационной стороны речи, слоговой структуры слова, работа над анализом и синтезом.

Формирование произношения предполагает восприятие звуковых элементов речи и их воспроизведение. И в то же время точное слуховое восприятие звуков и слов невозможно без опоры на артикулирование.

В процессе специального обучения необходимо добиться четкого, правильного артикулирования каждого звука речи, свободного произношения слов различной слоговой сложности их словосочетаний. В то же время ребенок должен уметь вслушиваться в речь, различать звуки и звуковые компоненты, удерживать в памяти воспринятый на слух речевой материал. В большинстве случаев к моменту поступления в логопедическую школу у детей наблюдается неправильное произношение звуков ... С, З, Ц, Ш, Ж, Ч, Щ, Ы, Л, Р, большинства мягких звуков, звонких взрывных Б, Д, Г.

В первую очередь начинается работа над наиболее простыми по артикуляции звуками: А, У, М, П, О, В, К, Н, К, Ф, И, Э. При поступлении в школу они произносятся учащимися с правильной в основном артикуляционной установкой, но чаще всего смазанно, неотчетливо.

Упражнения в правильном произнесении этих звуков подготавливают учащихся к овладению произнесением более сложных по артикуляции звуков.

Несколько позднее изучают звуки: С, ЙОТ, Л', Ы, З, Б, а также сочетания изученных согласных с гласными И и Е.

Позднее всего проходят звуки Л, Т, Ж, Р, Р', Ц, Ч, Щ, сочетания мягких согласных с гласными А, О, У, требующие сложных тонко дифференцированных артикуляционных работ.

Подготовка артикуляции является только условием для возникновения фонем. Ведущим в процессе фонемообразования является слуховое восприятие.

Ребенок должен уметь на слух различать звуки речи, отличать неправильное произношение от правильного, чтобы использовать подготовленные произносительные навыки.

Работа над развитием слухового восприятия ведется на протяжении всего периода обучения произношению.

В развитии слухового восприятия звуков большую роль играет осознанный анализ звукового состава слова. Обучение произношению включает систему упражнений, имеющих в виду развитие осознанного анализа и синтеза звукового состава слова.

С формированием звуков взаимосвязано формирование слоговой и ритмической структуры речи.

Работа над слоговой структурой слова ведется параллельно формированию произношения звуков.

По мере того, как дети овладевают произношением тех или иных звуков, эти звуки непременно включаются в состав слов, а позднее предложений и связных текстов. В то же время невозможно говорить об овладении произношением слов различной слоговой сложности, если ребенок не овладел еще произношением отдельных звуков. При этом специальные упражнения, направленные на овладение словами различной слоговой структуры, проводятся только на правильно произносимых звуках, а при введении в речь поставленных звуков в первую очередь используют уже отработанные слоговые структуры.

За период обучения в подготовительном классе в соответствии с требованиями программы все дети (исключение составляют учащиеся с тяжелыми нарушениями в строении и функции артикуляционного аппарата) должны усвоить правильное произношение всех звуков родного языка, произношение слов сложного слогового состава и предложений (на материале правильно произносимых звуков).

Дети должны уметь различать артикуляционно близкие звуки и правильно употреблять их в речи.

Но надо сказать, что не все дети легко и быстро преодолевают недостатки произношения. Наблюдения показали, что у большинства учащихся за первый год обучения в основном формируются отсутствующие и выправляются дефектные звуки. Но у некоторых детей имеются стойкие нарушения звукопроизношения: поставленные звуки автоматизируются с трудом, плохо вводятся в речь. У многих детей остаются нарушения дифференциации близких звуков как в собственной речи, так и на слух. Отмечаются стойкие нарушения слоговой структуры слов. Это вызывает необходимость искать более эффективные приемы и способы обучения произношению и в частности формирования звуко-слоговой структуры слова у учащихся подготовительного класса. В задачу нашего исследования входило следующее:

1) выявить особенности формирования произношения и в первую очередь особенности формирования звуко-слоговой структуры слова у детей с общим речевым недоразвитием;

2) наметить более эффективные пути преодоления затруднений при формировании звуко-слоговой структуры слов.

Мы изучили состояние звуко-слоговой структуры слов у детей подготовительного класса; программные требования этого класса; наблюдали работу учителя. Результаты анализа состояния речи детей подготовительного класса в добукварный период показали, что больше всего детей затрудняет слоговая структура слов. Выраженные отклонения в воспроизведении слогового состава слова сохраняются даже в отраженной речи детей. Нарушения слогового состава слова выражаются прежде всего в неправильном воспроизведении слогового контура слова - в неумении передать нужное количество слогов, например, «панама - пана»; «кубики - туби».

Сокращение слоговой структуры за счет выпадения целых слогов наблюдается наиболее часто. Реже слоговая структура может сокращаться за счет выпадения лишь слогаобразующей гласной, например «луковица - луввица».

Мы наблюдали и более сложные искажения, совмещающие неправильное

воспроизведение контура слова с ошибками в его звуковом наполнении, например, «барабан - *абай*», «велосипед - *сипед*».

Наряду с этими нарушениями в воспроизведении слоговой структуры слов мы наблюдали перестановку местами слогов внутри слова, уподобления слогов, перестановку отдельных звуков, сокращение стечений согласных, добавление лишних звуков. Наибольшее количество ошибок в речи учеников подготовительного класса приходится на слова, состоящие из 3-х и более слогов.

Несмотря на то, что дети уже работали над звуко-слоговым анализом слов, этот вид работы вызывал у них значительные затруднения. Дети путали понятия «звук», «слог», «слово». Не могли ответить на вопросы: «Сколько звуков в слове?», «Сколько слогов в слове?». Дети с недоразвитием речи не слышат отдельные звуки в слове, не отделяют их от рядом стоящих, не знают, из каких звуков состоит слово. Результаты изучения показали, что детей затрудняет анализ слов. Дети не могли сделать слово объектом своего исследования. Их затрудняли отвлеченные понятия элементов слова.

Для наблюдения было взято два подготовительных класса: экспериментальный и контрольный в специальной школе-интернате № 45. Первоначально было проведено тщательное обследование состояния речи детей.

В экспериментальном классе было 17 детей. Это дети с разной речевой патологией: дизартрией, алалией, ринолалией. У большинства детей отмечалась вторичная задержка интеллектуального развития.

В процессе обследования речи особое внимание уделялось степени овладения детьми звукопроизношением и слоговой структурой слова.

Предварительное обследование показало следующие затруднения. У большинства детей не было сформировано звукопроизношение, что проявлялось в отсутствии звуков, их искажениях и заменах. Например: арбуз - *абус*; фартук - *фатук*; корова - *коова*; шапка - *сакка*; кошка - *коска*; ящерица - *ясыса* - *ячерича*; свет - *сбет*; гусеница - *гусиса*.

У 11 детей были нарушены шипящие звуки (Ш, Ж, Ч, Щ); у 8 детей свистящие звуки (С, З, Ц); у 7 детей сонорные (Л, Л', Р, Р'). У большинства детей был снижен фонематический слух. Таким образом, мы отмечали у детей несформированность звукопроизношения. Дети в большинстве случаев пользовались в речи значительным количеством звуков. Однако многие имеющиеся звуки произносились неполноценно. Нередко звуки относительно более сформировавшиеся, но еще недостаточно правильно артикулируемые, являются субститутами отсутствующих звуков.

Слоговая структура слова у детей была нарушена в различной степени: от единичных случаев нарушения до многочисленных, ярко выраженных структурных нарушений слова.

Обследование слоговой структуры слова носило констатирующий характер. Ребенок по инструкции: «что это?» - называл изображения предметов, названия которых представляли собой слова разной слоговой сложности. Были подобраны картинки по 13 классам слов разной слоговой структуры, которые были выделены в работе А. К. Марковой «Особенности усвоения слоговой структуры слова у детей, страдающих алалией».

В ходе обследования детей просили произнести слово несколько раз, чтобы выявить устойчивость произношения. Велось наблюдение за произношением слов детьми на уроках развития речи и уроках произношения, где слова были введены детьми во фразу. Приводим образцы речи нескольких учеников из экспериментального класса.

Таня, 7,5 лет, дизартрия. Произносит слова по картинкам следующим образом: «помидор - *мидол*, голуби - *гобули*, кукуруза - *кууза*, абрикос - *бикос*, автобус - *атобус*, гусеница - *гусиса*, ящерица - *ясыса*, снежинка - *сежинка*».

Наташа, 7 лет, алалия. Называет картинки: «голуби - *гооби*, елка - *лека*, улитка - *ултика*, хвост - *хост*, свекла - *свека*, волк - *вок*, в гнезде - *гзде*, подсолнух - *пасанин*, деревья - *деве*».

Юля, 8 лет, дизартрия. Произносит по картинкам: «ящерица - *ярисша*, *ярищаша*, подсолнух - *посолник*». Произносит отраженно: «транспорт - *транспос*, *трапное*, библиотека - *блибатена* - *библатека*»,

Предварительное обследование выявило у детей контрольного го класса следующие затруднения в формировании звуко-слоговой структуры слова. У детей было грубое нарушение фонетической стороны речи, т. е. звукопроизношение и слоговой структуры слова. Последнее выражалось в упрощении слоговой структуры за счет пропусков слогов, отдельных согласных и гласных звуков, за счет сокращения стечения согласных; в увеличении числа слогов слова в результате добавления лишних новых, за счет позвукового произнесения стечения согласных; в нарушении последовательности слогов; в грубых искажениях слов. Обследование показало, что не вызывает или почти не вызывает затруднений произношение двухсложных слов и односложных без стечений согласных. Трехсложные слова из открытых слогов уже вызывает трудности, которые выражались в замене и опускании звуков, перестановке и опускании слогов. Значительные затруднения выявляются при произнесении слов двухсложных с одним обратным или закрытым слогом или с двумя закрытыми слогами, например, «елка - *лека*, сосна - *носна* ».

Особенно затрудняло детей произношение слов со стечением согласных: «столб - *стоб*, фрукты - *футни*, гвозди - *гводи*, звезда - *визда*».

Из результатов обследования видно, что у детей и экспериментального и контрольного классов имеются нарушения произношения и звуко-слоговой структуры слова.

Обучающий эксперимент по формированию слоговой структуры слова проводился на индивидуальных занятиях и уроках произношения в течение трех месяцев.

В процессе работы над формированием звуко-слоговой структуры слова мы использовали систему поэтапного формирования умственных действий, разработанную П. Я. Гальпериным. Умственное действие (в нашем случае в I период - выделение звуков из слов, во II и III периоды - звуко-слоговой анализ) в процессе формирования должно пройти ряд последовательных этапов с соответствующей отработкой на каждом из них параметров действия:

- 1) этап разъяснения ориентировочной основы действия;
- 2) этап предметного материального (или «материализованного» действия);
- 3) этап действия в плане громкой речи;
- 4) этап внутреннего, умственного действия.

Лишь в результате такой поэтапной отработки умственное действие формируется как полноценное, должным образом обобщенное, сокращенное и усвоенное действие.

На ориентировочном этапе предполагалось, что все действия производит экспериментатор, а ребенок смотрит и учится. Бралась картинка, например, с изображением мака. Под картинку клали по звуковую схему слова. Далее экспериментатор интонировал каждый звук слова, обозначал его пластинкой и помещал

в схему слова. При этом в процессе действия, предполагались следующие вопросы: «Какой первый звук? Второй? Третий? ... Сколько всего звуков в слове?».

Экспериментатор сам отвечал на эти вопросы. На следующих занятиях данного этапа подключались и другие вопросы и задания. Например, надо было показать звуки (пластинки) взбивку; показать гласные звуки; назвать первый, последний, второй звук слова. В конце каждого занятия этого этапа ребенку предлагали самому выполнить разбор одного - двух слов. Обязательно требовали, чтобы ребенок, проговаривая слово, интонировал выделяемые звуки. Если в процессе работы ребенок ошибался, то его поправляли и помогали правильно выполнить задание. Работа ребенка на этом этапе носила ориентировочный характер.

На II-м этапе материализованного действия ученик уже работал по образцу сам. Через 3-4 занятия схема слова убиралась, и ребенок работал без нее. На этом этапе вводилось дифференцированное обозначение гласных и согласных звуков. Если на I-м этапе все звуки обозначались синими квадратиками, то теперь гласные звуки ученики должны были обозначать красными, а согласные - синими квадратиками - пластинками.

Через 10-11 занятий (считая от начала обучения) многие дети, анализируя слово и работая с пластинками, переходили сами на шепотное произношение слова, а некоторые выкладывали схему слова молча. При этом задание они выполняли правильно. Лишь в момент затруднения эти дети прибегали к громкому проговариванию слова. Но были дети, которые не справлялись с заданием на этом этапе: 1) неправильно произносили слово и неправильно составляли схему; или 2) произносили слово правильно, но неправильно составляли схему, т. е. в обоих случаях составленная из пластинок схема слова не соответствовала действительному звуковому составу слова.

Некоторые из детей верно составляли схему, дифференцированно обозначали гласные и согласные звуки, но затруднялись ответить на такие вопросы: «Какой звук стоит первым (вторым, третьим) в слове?». Эти дети правильно определяли количество звуков, но не могли правильно назвать место звука и порядок звуков в слове. Одного ученика очень резко затрудняло по составляемой им схеме назвать гласные звуки. Например, ученик говорил, что в слове лиса вторым стоит звук «а» или «у». В слове мост второй звук «а», а в слове масло - второй звук «у». Этот ученик плохо чувствовал артикуляцию гласных звуков. Для того, чтобы помочь ребенку, с ним проводились дополнительные индивидуальные занятия. На этом этапе звуковому анализу слов на уроках произношения мы отводили 10-15 минут. Дети выкладывали звуковую схему слова у себя на столе. Для проверки один из учеников выкладывал звуковую схему слова на доске, после чего все дети сверяли свою работу.

На одном из уроков этого этапа детям была предложена контрольная работа на определение звукового состава слова, которая предполагала графическое изображение звуковой схемы слова. Детям показывали картинку, уточняли ее название, после этого дети рисовали карандашами схему слова. На контрольной работе присутствовало 16 человек из класса. После анализа работ были выявлены следующие результаты. 18,7% выполнявших работу детей справились с заданием отлично. В работе этих детей не было ни одной ошибки.

50 % детей выполнили работу хорошо. В работах этих детей было от 1 до 3-х ошибок в определении звукового состава слов.

Не справились с работой 12,5 % детей. Эти дети не смогли правильно определить звуковой состав предъявленных слов. Изображенные ими схемы не соответствовали

действительному звуковому составу слов.

На III этапе действия в плане громкой речи предполагалось, что дети должны будут анализировать слова без пластинок, но прибегая сначала к громкому (а позже к шепотному) проговариванию слов.

На IV этапе - действия в уме - дети должны были проводить звуковой анализ слов без вспомогательных средств, т. е. без материализации действия. К IV этапу не все дети экспериментального класса подошли одновременно. Трое детей справлялись с заданиями повышенной трудности. Эти дети хорошо анализировали слова, состоящие из 3-5 звуков, причем в составе слова могло быть и стечение; способны были назвать первый, второй, третий, четвертый звук, назвать последний звук слова. Эти дети, подумав, называли число звуков в слове. При предъявлении более трудных слов - с большим числом звуков, со стечением согласных у детей отмечались затруднения. Они говорили, что это трудно; появлялось шепотное проговаривание; для определения числа звуков в слове дети прибегали к пересчету пальцев.

С детьми, которые затруднялись выполнять задания на этом этапе, мы проводили дополнительные индивидуальные занятия. В дальнейшем эти дети стали лучше справляться со звуковым анализом слов.

В процессе обучения слова для анализа подбирались в усложняющейся последовательности:

- односложные слова (мак),
- двухсложные слова из двух открытых слогов (муха, маки),
- двухсложные слова со стечением согласных в середине слова (утка, кофта),
- односложные слова со стечением согласных в конце слова (мост, танк),
- односложные слова со стечением согласных в начале слова (стол, слон).

Основная масса детей хорошо справилась с требованиями IV этапа и стала правильно произносить двухсложные и односложные слова. Дети правильно проводили звуковой анализ этих слов, хорошо определяли порядок следования в них звуков. Это позволило нам перейти к анализу слогового состава слов, к выделению количества слогов в слове, т. е. ко II периоду обучающего эксперимента. Дети знали гласные звуки, и это позволило нам ввести правило: сколько в слове гласных звуков, столько и слогов. Знание гласных звуков помогало детям делить слова на слоги.

В этом периоде мы также использовали систему П. Я. Гальперина поэтапного формирования умственных действий. Детям при анализе слов задавались следующие вопросы: «Сколько слогов в слове?». Для обозначения слогов были введены специальные фишки. Использовались и другие приемы для формирования звуко-слоговой структуры слова, которые описаны в работах Р. Е. Левиной, Л. Ф. Спириной, А. К. Марковой. Это работа над ритмом и ударением; повторение слогов в определенной последовательности; выделение слов с заданным количеством слогов; графическое изображение звуко-слоговой схемы слова.

Необходимо привлекать внимание учеников к количеству слогов в слове (посмотри на картинки и в названии картинок найди самое длинное, самое короткое слово; найди слово с 2, 3 слогами; назови слово, в котором столько же слогов, сколько в слове «сок», «пила», малина»).

Одновременно с работой над звуко-слоговой структурой слова мы проводим работу над ритмом и ударением. Нужно проводить работу над речевым и неречевым ритмом (стучи так, как я; произнеси слог «та» три раза, второй раз громко). Использовались такие

упражнения, как: найди картинку, обозначающую 2-х сложное слово с ударением на 1 слоге, на 2-м слоге; отбери картинки, которые обозначают слова с ударением на 1-м слоге.

Следует применять приемы, способствующие устранению ошибок уподобления слогов друг другу, овладению умением переключаться с одного слога на другой. Этому способствуют такие упражнения, как: добавь слог с другой гласной - па-пу, та-то добавь слог с другой согласной - ма-ла, па-ка. Главный упор делался на упражнения, способствующие такому переключению, например, воспроизведение звуковых рядов: у-и, ау-уа, ауи-иау, тату-тута, татоту – тотату, ка-та, та-ка, ка - та - ка, та - ка – та.

К началу букварного периода обучения дети хорошо представляли себе звуковой и слоговой состав простых односложных, двухсложных слов, а также ряда слов со стечением согласных (стол, танк, хвост, сосна), т. е. умели определять звуковой состав каждого слова и количество слогов в нем.

В IV четверти мы провели повторное обследование речи у детей в экспериментальном классе. Для обследования были подобраны слова из программы по развитию речи. Если при первичном обследовании у 15 детей из 17 обследуемых было отмечено нарушение звуко-слоговой структуры слова в различной степени, что соответствовало 88,2 %, то при повторном обследовании из 16 человек (один выбыл) звуко-слоговая структура была нарушена лишь у 4-х детей (25%)....

Подобное обследование мы провели и в контрольном классе. Следует заметить, что состав детей в контрольном и экспериментальном классах был неравноценным. В контрольном классе были более легкие случаи нарушения речи. При комплектовании класса в него вошли 17 человек и лишь у 7 человек (41,1%) была нарушена слоговая структура слов. При контрольном обследовании класса из 15 человек (2 болели) у 5 учеников (33,3%) было выявлено нарушение звуко-слоговой структуры слова.

Сравнительный анализ сформированности звуко-слоговой структуры слова у детей контрольного и экспериментального классов мы проводили и на основе анализа письменных работ (диктантов)...

1. По качеству работы учеников экспериментального класса были лучше. Ошибок в работах было гораздо меньше, чем в работах учеников контрольного класса; в основном это были ошибки на недописывание окончаний и пропуск букв в местах стечений согласных звуков.

Хочется еще раз подчеркнуть, что подобные ошибки, наряду с другими, ранее перечисленными в работах учеников контрольного класса, встречались чаще.

2. Следует также отметить, что и количество работ, написанных на «хорошо» и «отлично» в экспериментальном классе преобладает над количеством таких работ в контрольном классе.

Первый диктант в экспериментальном классе - 86,6 %, в контрольном классе - 62,4 %
Второй диктант в экспериментальном классе - 92,8 %, в контрольном классе - 64,5 %

3. В экспериментальном классе резко снизился процент учащихся (по сравнению с 1-й четвертью), у которых звуко-слоговая структура была нарушена. В контрольном классе этот сдвиг менее заметен.

В экспериментальном классе в I четверти нарушение слоговой структуры было отмечено у 88,2 % учащихся (у 15 человек из 17), а в IV четверти - лишь у 25% (у 4-х человек из 16), а в контрольном классе в I четверти нарушение слоговой структуры слова

было у 41,1 % (у 7 человек из 17), а во II четверти у 33,3 % (у 5 человек из 15).

4. Следует еще раз напомнить, что при комплектовании классов, в экспериментальном классе дети были подобраны с более выраженными нарушениями речи.

В контрольном классе диктант был написан хуже, чем в экспериментальном. При проверке работ этого класса мы наиболее часто наблюдали следующие ошибки: раздельное или слитное написание слов, недописывание окончаний, пропуск букв в местах стечений согласных звуков, пропуск гласных звуков, фонетическое написание слов.

В результате сравнительного анализа сформированности звуко-слоговой структуры слова у детей экспериментального и контрольного класса мы выявили следующее.

Детям трудно сразу изучать и звуковой и слоговой состав слов, они при анализе вместо количества звуков называют количество слогов, пропускают звуки, перестанавливают звуки, заменяют их. В процессе обучения детей надо последовательно вести от более легкого к более сложному. Сначала проводить звуковой анализ 2-х, 3-х сложных слов без стечений согласных, затем давать для анализа слова и со стечениями согласных звуков (в середине слова, в конце слова, в начале). Лишь после того, как дети хорошо усвоят звуковой анализ слов, можно переходить к звуко-слоговому анализу.

Все эти данные позволяют сделать нам предположительный вывод о том, что работа над формированием звуко-слоговой структуры слова в добукварный период по разработанному нами методу с использованием системы поэтапного формирования умственных действий, разработанной П. Я. Гальпериным, способствует более эффективному усвоению учащимися звуко-слоговой структуры слов:

I период - работа над звуковым составом слова,

II период - работа над слоговым составом слова,

III период - работа над звуко-слоговым составом слова

Проведенный обучающий эксперимент позволяет сделать предположительный вывод о том, что ученикам легче проводить слоговой анализ слов, после того, как они усваивают звуковой анализ.

Наше экспериментальное обучение оказало положительный результат на формирование звуко-слоговой структуры слова, что было выявлено при проведении сравнения сформированности навыков произношения у детей экспериментального класса и контрольного, в котором обучение велось по обычной системе.

ЛИТЕРАТУРА

Каше Г. А. Обучение произношению и подготовка к обучению грамоте детей с недоразвитием речи.- Изд. АПН РСФСР. М., 1961.

Сикорский И. А. Сборник научно-литературных статей по вопросам общественной психологии, воспитания и нервно-психической гигиены.- Киев, 1900.

Гвоздев А. Н. Усвоение ребенком звуковой стороны русского языка.- М., 1948.

Маркова А. К. Недостатки произношения слоговой структуры слова у детей страдающих алалией.- «Специальная школа», выпуск 3, М, 1961.