

ОСОБЕННОСТИ СЛОГОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЁЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

В статье представлены результаты констатирующего исследования по изучению слогового анализа и синтеза у младших школьников с тяжёлыми нарушениями речи (ТНР). Раскрываются особенности сформированности умения учащихся с ТНР раскладывать слова в сравнении с учащимися второго класса с нормой речи (НР). Определяется значение использования наглядности различной степени материализации для увеличения успешности выполнения задания.

Ключевые слова: языковой анализ и синтез, слоговой анализ и синтез, тяжелые нарушения речи

У статті представлені результати констатуючого дослідження з вивчення складового аналізу і синтезу у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення (ТНР). Розкриваються особливості сформованості вміння учнів з ТНР розкласти слова в порівнянні з учнями другого класу з нормою мови (НР). Визначається значення використання наочності різного ступеня матеріалізації для збільшення успішності виконання завдання.

Ключові слова: мовний аналіз і синтез, складової аналіз і синтез, важкі порушення мови

Известно, что внимание к звуковой стороне речи спонтанно появляется в речевом онтогенезе в случае нормального хода его развития [1], но умение раскладывать единое языковое целое на составляющие его элементы формируется только в процессе специального целенаправленного обучения [2]. Понимая под языковым анализом и синтезом приём умственной деятельности, связанный с мысленным разложением сложного языкового целого на составляющие его элементы (фонема, слог, слово, предложение) и объединение их в единое языковое целое [3], мы рассматриваем слоговой анализ и синтез как

отдельный компонент на одном из уровней его диагностики и коррекции. С помощью заданий разработанной нами методики определяется уровень сформированности (материальный, внешнеречевой, внутреннеречевой, переходный, умственный) умения младшего школьника раскладывать слова и предложения на составляющие их слоги и объединять слоги в слова и предложения. С этой целью детям предлагается определить количество слогов в слове и составить слово из слогов, выделить слова с заданным количеством слогов, определить количество слогов в каждом слове предложения и составить предложение из слогов (всего 5 заданий). Все задания выполняются на основе восприятия речи логопеда, без использования той или иной наглядности. В случае возникновения затруднений при выполнении заданий, предполагаются следующие виды помощи:

- организующая помощь («Слушай внимательно!», «Что ты должен сделать?»), «Вспомни, как ты это делал раньше»);
- утрированное произнесение речевого материала логопедом («Давай попробуем ещё раз!») и уточнение возможности выполнения задания на дополнительном речевом материале;
- самостоятельное произнесение речевого материала ребенком («Повтори слово!») и уточнение возможности выполнения задания на дополнительном речевом материале;
- использование наглядности, соответствующей заданию (подбор и/или самостоятельное выкладывание) и уточнение возможности выполнения задания на дополнительном речевом материале.

Для оценки выполнения заданий разработана следующая шкала, которая позволяет выделить уровни успешности выполнения заданий по изучению слогового анализа и синтеза:

- высокий уровень (5 баллов) – успешное выполнение без затруднений;
- уровень выше среднего (4 балла) – успешное выполнение с организующей помощью экспериментатора;

- средний уровень (3 балла) – успешное выполнение после утрированного произнесения речевого материала экспериментатором;
- уровень ниже среднего (2 балла) – самостоятельное выполнение после проговаривания речевого материала самим испытуемым;
- низкий уровень (1 балл) – самостоятельное выполнение задания с опорой на предъявляемую наглядность;
- самый низкий уровень (0 баллов) – помощь логопеда не приводит к успешному выполнению задания; отказ от выполнения задания.

Индивидуальный качественный анализ результатов выполнения заданий учащимися с ТНР на основе предложенной нами методики с учетом уровней успешности выполнения заданий, позволил нам установить несколько уровней сформированности слогового анализа и синтеза:

- 1) умственный уровень сформированности умения (успешное выполнение операций слогового анализа и синтеза и действия в целом на уровне представлений, ориентировочная основа действия сформирована полностью, действие автоматизировано, свободно выполняется в быстром темпе по существенным признакам);
- 2) переходный уровень сформированности умения (успешное выполнение операций слогового анализа и синтеза и действия в целом на основе представлений после уточнения ориентировочной основы действия, действие максимально свёрнуто, но для начала его выполнения требуется время, потраченное на уточнение существенных признаков);
- 3) внутреннеречевой уровень сформированности умения (успешное выполнение операций слогового анализа и синтеза и действия в целом на основе внутренней речи без внешних опор, отдельные операции действия сокращены, вследствие чего действие выполняется плавно по существенным признакам на основе речевой схемы ориентировочной основы действия);
- 4) внешнеречевой уровень сформированности умения (успешное выполнение операций слогового анализа и синтеза и действия в целом на основе внешнего

проговаривания каждой выполняемой операции после уточнения ориентировочной основы действия и существенных признаков, действие максимально развёрнуто во внешней речи, выполняется недостаточно плавно и быстро);

5) материализованный уровень сформированности умения (успешное выполнение операций слогового анализа и синтеза и действия в целом на основе полной материализации структурных элементов действия и ориентировочной основы действия, действие максимально развёрнуто во внешнем материализованном плане, выполняется в медленном темпе с постоянным уточнением существенных признаков);

б) умение не сформировано (невозможность успешного выполнения операций слогового анализа и синтеза и действия в целом, ориентировочная основа действия не сформирована, задание не опознаётся, существенные признаки не выделяются, отказ от выполнения задания).

Основным критерием для выделения уровней сформированности слогового анализа и синтеза является способность разложить сложное языковое целое на составляющие его элементы и объединить их в единое языковое целое. Обращается внимание на степень самостоятельности при выполнении задания, правильность и быстроту выполнения задания, степень развёрнутости отдельных операций. Данный подход позволяет не только выявить наличие или отсутствие у младших школьников умения слогового анализа и синтеза, но и определить уровень «свёрнутости», интериоризации умственных действий по разложению (объединению) абстрактного языкового целого на составляющие элементы.

В процессе экспериментального исследования использовались методические приёмы изучения слогового анализа и синтеза, предложенные рядом авторов (А.Г. Каше, В.А. Ковшиков, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, И.В. Прищепова, Л.Ф. Спирина и др.). На основании данных об онтогенезе развития речи (В.И. Бельтюков, А.Н. Гвоздев, О.С. Ушакова, С.Н. Цейтлин, Н.Х. Швачкин, Д.Б. Эльконин и др.); орфографических, орфоэпических и

обратных словарей русского языка подобран речевой материал с учетом сложности слоговой структуры слова и последовательности предъявления задания. Речевой материал разделяется на основной набор (для первичного предъявления) и дополнительный (для предъявления в качестве дополнительного однотипного задания).

Экспериментальное исследование выполнялось на базе школ для детей с ТНР (№ 18 г. Минска, г. Вилейки Минской области) и средних общеобразовательных школ № 217, № 165 г. Минска. Изучением охвачено 215 младших школьников, которые составляют две группы выборки констатирующего эксперимента. В первую группу входят 108 детей с ТНР, из них – 28 учеников первого класса, 33 – второго класса, 25 – третьего класса, 22 – четвёртого класса. Вторую (контрольную) группу составляют 107 нормально говорящих школьников второго класса. Мы предполагаем, что умения языкового анализа и синтеза у учащихся второго класса, не имеющих, предположительно, проблем с развитием речи в онтогенезе и прошедших первичный этап обучения письменной речи в рамках аналитико-синтетического метода обучения, сформированы и в дальнейшем их развитие направлено на усовершенствование основных характеристик (автоматизированность, свёрнутость, обобщенность и т.д.). Этот факт позволяет нам рассматривать состояние языкового анализа и синтеза у группы детей с НР в качестве “эталонного”, сравнительный анализ с которым позволит нам выделить и охарактеризовать основные особенности языкового анализа и синтеза детей с ТНР.

Рассмотрим характеристики основных компонентов слогового анализа и синтеза подробно, результаты выполнения заданий представлены на рисунке 1.

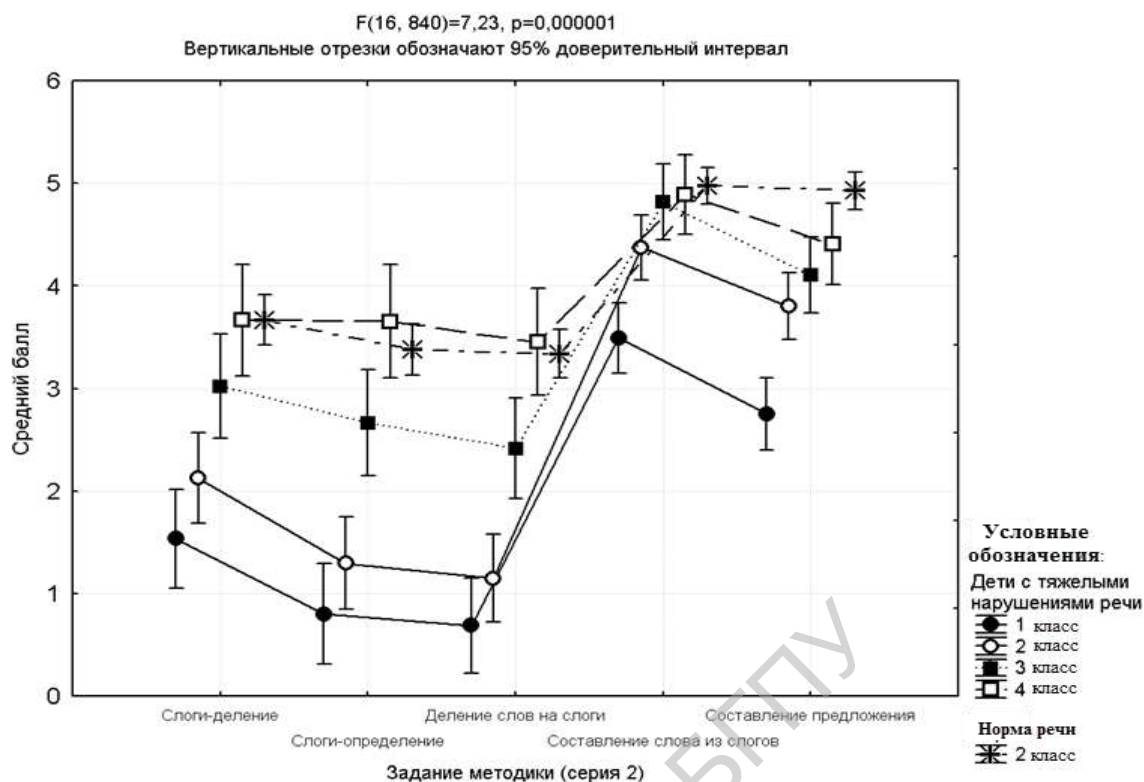


Рисунок 1. - Уровни успешности выполнения заданий на слоговой анализ и синтез

Умение делить слова, в том числе в составе предложения, на составляющие их слоги и определять слова с заданным количеством слогов в целом, по результатам исследования, у учащихся с НР сформировано недостаточно. Обращает на себя внимание, что по ряду заданий (определение слов с заданным количеством слогов и деление на слоги слов, входящих в состав предложения), уровень успешности хуже, чем у учащихся четвёртого класса с ТНР, в отличие от успешности выполнения заданий на звуковой анализ и синтез. Для успешного определения количества слогов в слове большинство учащихся с НР нуждаются в уточнении ориентировочной основы действия с организующей помощью экспериментатора: определяются различия понятий звука-слога-слова, актуализируются знания по определению количества слогов в слове. При выполнении самого действия слогового анализа слова испытуемые с НР демонстрируют различный уровень успешности в зависимости от слоговой структуры слов: как правило, уточнения лишь ориентировочной

основы действия достаточно для определения количества слогов в словах, состоящих из открытых слогов (двухсложных, трёхсложных); в словах другой слоговой структуры испытуемые этой группы нуждаются дополнительно в опоре на утрированное произнесение речевого материала экспериментатором. Большинство учащихся второго класса с НР после уточнения различий между звуком-слогом-словом демонстрируют знание правила русского языка, согласно которому в слове такое количество слогов, сколько в нём гласных звуков. Но умение применять данное правило на практике у большинства испытуемых данной группы недостаточно автоматизировано, вследствие чего действие выполняется медленно, к непониманию условий выполнения слогового анализа слова добавляются трудности в определении звукового анализа слова. К тому же, в отличие от заданий на звуковой анализ и синтез, учащиеся с НР при делении слов на слоги самостоятельно не прибегают к материализации отдельных операций и действия в целом (прописывание, отхлопывание и т.п.), полагаясь лишь на припоминание правила и его применение к предъявляемому речевому материалу. Таким образом, учащиеся с НР переводят выполнение действия по анализу слова на слоги в целом на уровень представлений, при этом допуская многочисленные ошибки при определении количества слогов в словах, состоящих из открытых и закрытых слогов и со стечением согласных. В этом случае нормально говорящие школьники второго года обучения стойко определяют как отдельный слог согласный звук из стечения или закрытого слога (*в слове «дом» определяют два слога «до-м»; в слове «лампа» - определяют три слога «ла-м-па» и т.п.*). Несмотря на то, что самостоятельно учащиеся с НР не используют материализацию действия при делении слов на слоги, введение её в качестве помощи со стороны экспериментатора на отдельных заданиях (*предложение «прохлопать» слово одновременно с его утрированным произнесением*) повышает уровень успешности выполнения этих заданий и, благодаря переносу материализованных действий, последующих за ними.

Анализ и сопоставление результатов выполнения задания на определение количества слогов в слове обнаруживает различия в уровне сформированности этого умения у младших школьников с ТНР разного года обучения. Все младшие школьники с ТНР для успешного определения количества слогов в слове нуждаются в уточнении ориентировочной схемы действия (определяются различия понятий звука-слога-слова, актуализируются знания по определению количества слогов в слове), но для успешного выполнения задания этого оказывается достаточным только для некоторых учащихся четвёртого класса с ТНР. Среди учащихся с ТНР первого класса есть школьники, которым для успешного определения количества слогов в слове необходима опора на внешние, материализованные действия (схема слова с условным обозначением количества слогов) с постоянным контролем со стороны экспериментатора за ходом самого действия при одновременном утрированном проговаривании речевого материала совместно с испытуемым (материализованный уровень сформированности умения). В то же время, для некоторых учащихся первого класса с ТНР (как правило, с дизартрией) возможно успешное определение количества слогов в слове при опоре только лишь на собственное проговаривание. Как видно из рисунка 1, в опоре на собственное проговаривание для успешного определения количества слогов в слове нуждаются большинство учащихся второго класса с ТНР, только к третьему классу действие по анализу слова на слоги постепенно свёртывается и переходит на уровень внутренней речи без внешних опор на основе речевой схемы ориентировочной основы действия в виде утрированного произнесения экспериментатора, продолжая оставаться значимым и для учащихся четвёртого класса с ТНР в случае усложнения условий определения слоговой структуры слова. При этом для испытуемых с ТНР разного года обучения, как и для испытуемых второго класса с НР, ярко выражена зависимость успешности выполнения задания от слоговой структуры предъявляемого речевого материала: особые трудности младшие школьники с ТНР испытывают в определении количества слогов в словах со стечением согласных как

односложных, так и двухсложных (в словах типа «шкаф» определяют 3 слога «ш-ка-ф»); в словах типа «арбуз» определяют 4 слога «а-р-бу-з» и т.п.). Наименьшие трудности испытываемые этой группы, как и испытываемые с НР, испытывают при определении количества слогов в словах, состоящих из открытых слогов, причём независимо от их количества (одинаково правильно определяется количество слогов и в словах типа «луна», и в словах типа «черепаха» и т.п.). В то же время, необходимо отметить, что уровень успешности определения слогов в слове зависит от места стечения согласных в слове: гораздо успешнее учащиеся с ТНР определяют количество слогов в словах со стечением согласных в начале слова (в словах типа трава, врач и т.п.), чем в словах со стечением согласных на стыке слогов (в словах типа «лампа» и т.п.). В отличие от детей с НР, учащиеся с ТНР при уточнении ориентировки в условиях выполнения задания не актуализируют знания правила русского языка о соответствии количества слогов в слове количеству гласных звуков в составе этого слова. Большинство испытуемых этой группы в случае усложнения условий определения количества слогов в слове (изменения его слоговой структуры) самостоятельно прибегают к развёртыванию действия слогового анализа и переноса его на внешний план (как правило, используют приём отхлопывания).

Умение определять слова с заданным количеством слогов, как видно из рисунка 1, хуже сформировано у всех испытуемых по сравнению с умением определять количество слогов в слове. На наш взгляд, это связано с усложнением условий выполнения задания: испытуемому необходимо не только определить количество слогов в словах разной слоговой структуры, но и путём сравнения определить в этом ряду слово с заданным количеством слогов. Большинству учащихся с НР для успешного выполнения этого задания недостаточно уточнения условий выполнения действия, необходима опора на утрированное произнесение экспериментатора. При этом зависимость успешности выполнения задания от слоговой структуры слова не так выражена, как при выполнении первого задания этой серии. Возможно, это связано с

взаимовлиянием слоговой структуры слов, входящих в ряд предъявляемого речевого материала. Можно сказать, что выполнить слоговой анализ слов, одновременно предъявляемых испытуемым, и определить среди них слово с заданным количеством слогов одинаково сложно вне зависимости от их слоговой структуры. При выполнении задания этой серии наиболее заметна невозможность испытуемых с НР переводить действие по определению слоговой структуры слова во внешний план для облегчения условий выполнения действия, что отражается на более низком, по сравнению с первым заданием серии, уровне успешности выполнения задания. В случае одновременного предъявления ряда слов различной слоговой структуры испытуемым с НР сложнее опираться при определении количества слогов в каждом слове и сравнении их для выбора нужного только лишь на правило о соответствии количества слогов в слове количеству его гласных звуков. Использование в качестве помощи материализации действия со стороны экспериментатора (отхлопывание слоговой структуры каждого слова, входящего в ряд, с последующим определением количества слогов в каждом слове) повышает уровень успешности выполнения задания по определению слов с заданным количеством слогов.

Умение определять слова с заданным количеством слогов у учащихся четвёртого класса с ТНР, как видно из рисунка 1, сформировано примерно на том же уровне, что и умение определять количество слогов в слове, в отличие от испытуемых с НР, у которых данное умение сформировано хуже. В случае уточнения ориентировочной схемы действия (понятия звука-слога-слова, знания по определению количества слогов в слове) большинству учащихся четвёртого класса с ТНР для успешного определения слова с заданным количеством слогов достаточно опоры на утрированное произнесение экспериментатора. Наилучший уровень успешности выполнения второго задания методики, по сравнению с нормально говорящими школьниками, может свидетельствовать о значительной степени автоматизации действия слогового анализа слова у учащихся с ТНР вследствие закрепления его в ходе

начального обучения на различном речевом материале. В то же время, среди учащихся первого класса с ТНР встречаются испытуемые, которые при выполнении данного задания демонстрируют самый низкий уровень успешности. Как правило, учащиеся с сенсомоторной алалией и моторной алалией не ориентируются в условиях выполнения данного задания, или переводят его на определение слогов в каждом слове речевого ряда без выделения слова с заданным количеством слогов, или отказываются от выполнения задания, несмотря на предъявляемую наглядность (умение не сформировано). Для некоторых учащихся первого класса с ТНР (как правило, с дизартрией) выполнение задания по определению слова с заданным количеством слогов возможно при опоре на материализацию во внешнем плане и условий определения действия, и самого действия. В этом случае успешность выполнения задания по определению слова с заданным количеством слогов повышается при использовании схемы слова с условным обозначением количества слогов и звуков в каждом слове при одновременном отхлопывании слогового состава каждого слова и соотнесения его со схемой. Данный материализованный уровень определения слова с заданным количеством слогов характерен и для большинства учащихся второго класса с ТНР, особенно при наличии в ряде слов с более сложной слоговой структурой, в частности, со стечением согласных. В отличие от учащихся с НР, для учащихся с ТНР разного года обучения характерна зависимость успешности выполнения задания от слоговой структуры слов, входящих в ряд предъявляемого речевого материала, что в случае одновременного предъявления слов разной слоговой структуры усложняет условия определения слова с заданным количеством слогов. В этом случае, успешность выполнения задания значительно повышается в случае неоднократного повторения каждого слова из предъявляемого ряда, и при увеличении пауз между отдельными словами ряда. Как и при определении количества слогов в составе слова, наибольшие трудности младшие школьники с ТНР испытывают в определении количества слогов в словах со стечением согласных как односложных, так и двухсложных.

Необходимо отметить, что в случае одновременного предъявления их среди слов с открытыми слогами, которые практически не вызывают трудности при определении в них количества слогов, не позволяют правильно произвести анализ слоговой структуры всех слов из ряда. Сравнительный анализ успешности выполнения задания по определению слова с заданным количеством слогов, представленный на рисунке 1, позволяет отметить значительный скачок уровня успешности у учащихся третьего класса, успешно выполняющих данное задание на внутреннеречевом уровне с опорой на внешнюю ориентировочную основу действия, представленную в виде утрированного произнесения экспериментатором. Необходимо отметить значительные различия между уровнем успешности выполнения второго задания этой серии среди учащихся второго и третьего класса с ТНР. Так, в случае усложнения задания, учащиеся третьего класса, как правило, не прибегают к опоре на внешний план действия, выраженный в материализации операций или внешнем проговаривании действия, ограничиваясь опорой на внутреннее проговаривание при прослушивании утрированного произнесения речевого материала экспериментатором. Данная особенность, на наш взгляд, позволяет говорить о достаточной автоматизации действия по слоговому анализу слова на различном речевом материале в ходе коррекции самих речевых нарушений и профилактики нарушений письменной речи.

Умение делить слова на слоги в предложении, как видно из рисунка 1, сформировано хуже у всех испытуемых по сравнению с умением определять количество слогов в слове и выделять слово с заданным количеством слогов из ряда последовательно предъявляемых слов. На наш взгляд, это связано с усложнением условий определения количества слогов в слове: на успешность выполнения задания оказывает влияние не только сложность слоговой структуры слов, входящих в состав предложения, но и синтаксическая структура самого предложения. Так, для всех групп испытуемых наибольшие трудности вызывает определение количества слогов в словах предложения, содержащего предлог. При этом, по нашим наблюдениям, сам предлог в

предложении учащиеся с НР не считают за отдельный слог, но нуждаются в уточнении различия понятий предлога и слова дополнительно с уточнением различия между понятиями слог и слово, что влияет на успешность выполнения задания. Само действие по определению количества слогов в каждом слове предложения нуждается в поэтапном контроле выполнения отдельных операций и действия в целом со стороны экспериментатора одновременно при утрированном произнесении им речевого материала. Необходимо отметить, что учащиеся с НР самостоятельно не прибегают к материализации действия по определению количества слогов в каждом слове предложения. В случае использования схематической наглядности в качестве одного из видов помощи со стороны экспериментатора, это не приводит к повышению уровня успешности выполнения задания вследствие того, что наглядность не опознаётся испытуемыми этой группы и не принимается, т.к. учащиеся с НР не переносят её на другие однотипные задания. Уровень успешности выполнения задания значительно снижает и несформированность умения развёртывать действие во внешнем плане и использовать материализацию действия по определению количества слогов в слове в любом виде. Выделение этих особенностей выполнения заданий на слоговой анализ слова позволяет предположить, что данный тип задания не только сложен для учащихся с НР из-за особенностей самого действия и характеристики использованного речевого материала, но также из-за незнакомой ситуации действия слогового анализа слова в различных условиях, не доведённого до автоматизма на однотипных заданиях.

В отличие от учащихся с НР, учащиеся четвёртого класса с ТНР демонстрируют лучший уровень успешности выполнения задания по определению количества слогов в словах предложения. При этом, как и в предыдущих заданиях этой серии, обращает на себя внимание значительный скачок уровня успешности определять слоги в словах предложения между учащимися первого-второго класса и учащимися третьего-четвёртого класса. Можно предположить, что данный тип задания является знакомым для

учащихся с ТНР третьего-четвёртого класса и достаточно автоматизированным на материале однотипных заданий. Но при этом для успешного определения количества слогов в словах предложения значительная часть учащихся и третьего, и четвёртого класса нуждается в утрированном произнесении речевого материала экспериментатором, что улучшает ориентировку в условиях выполнения задания. Значительные трудности возникают при определении слов в предложении, в состав которого входит предлог. В отличие от учащихся с НР, учащиеся третьего-четвёртого класса считают предлог как часть слова, последующего за ним или предыдущего (часть слога). В этом случае успешность выполнения задания улучшает развёртывание действия по определению количества слогов во внешнем плане, но без необходимости материализации действия (уровень внутренней и внешней речи). В отличие от учащихся третьего-четвёртого класса с ТНР, большинство учащихся второго класса с ТНР нуждаются в материализации и самого действия по определению количества слогов в словах предложения (проговаривание с одновременным прослеживанием количества слогов по схеме), и условий его выполнения с использованием схемы предложения и условных обозначений слогов, слов, звуков. При этом наибольшие трудности наблюдаются не только при определении количества слогов в словах предложения, в состав которого входит предлог, но и в словах предложения с отвлеченным значением («Солнечные лучи лились ослепительным потоком»). Так, учащиеся второго класса с ТНР испытывают трудности при определении не только слогов в словах различной слоговой структуры этого предложения, но и самих слов, подлежащих слоговому анализу (большинство испытуемых этой группы вместо слова «солнечные» определяют слово «солнышко», а вместо двух слов «ослепительным потоком» определяют одно слово), что сказывается на уровне успешности выполнения задания и требует со стороны экспериментатора уточнения условий выполнения задания с подробным развёртыванием на уровне материализации. Отметим, что наименьшие трудности испытывают учащиеся с ТНР второго класса при анализе на слоги слов, входящих в состав

предложения без предлога с конкретным субъектом действия и самим действием («Пушистая кошка пьёт молоко»). В этом случае количество слов в предложении опознаётся правильно, что улучшает ориентировку в условиях задания. В то же время для небольшого количества учащихся первого класса, которые оказываются способны в ходе экспериментального изучения определить количество слогов в словах предложения, наименьшие трудности вызывает простое распространённое предложение с простым предлогом («Мама идёт в магазин»). Возможно, это связано со знакомым контекстом, которое несёт предложение, и со словами несложной слоговой структурой, входящих в его состав. Предлог, даже если не опознаётся как отдельное слово, в данном случае не оказывает влияния на определение количества слогов в словах предложения. Однако большинство учащихся первого класса с ТНР определить количество слогов в словах предложения не могут даже в случае опоры на полную материализацию условий действия и самого действия: испытуемые путают порядок слов, забывают уже определенное количество слогов в слове, возвращаются на уже пройденные этапы, отказываются от выполнения задания.

В отличие от умений определять количество слогов в словах, *умение составлять слова из слогов*, предъявленных в порядке и с паузами между слогами, у учащихся второго класса с НР сформировано на высоком умственном уровне. Испытуемые выполняют действие слогового синтеза слов и предложений на уровне представлений, ориентировочная основа действия сформирована полностью, действие самостоятельно выполняется легко и в быстром темпе, не вызывая затруднений со стороны испытуемых.

Обращает на себя внимание, что в отличие от учащихся с НР, слоговой синтез для младших школьников с ТНР представляет определённые трудности. Если синтез слов из слогов испытуемые с ТНР четвёртого года обучения способны успешно выполнить на уровне представлений, то для синтеза предложения из слогов нуждаются в уточнении ориентировки в условиях выполнения действия (различия слог-слово, повторение условий задания и т.п.).

Можно сказать, что условия задания всеми учащимися с ТНР, в том числе и четвёртого класса, не опознаются как знакомые, вследствие чего можно предположить, что действие слогового синтеза на уровне предложения недостаточно автоматизировано на материале однотипных заданий. Это можно наблюдать из анализа уровней успешности выполнения заданий на слоговой синтез у младших школьников с ТНР разного года обучения: при синтезе предложения из слогов всем младшим школьникам с ТНР разного года обучения требуется развёрнутая во внешнем плане помощь, чем при синтезе слов из слогов. Испытуемые с ТНР первого года обучения способны выполнить синтез простых слов из последовательно предъявленных слогов после уточнения ориентировочной основы действия (повторения условия задания, установления различия понятий «слог-слово»), тогда как для синтеза предложения из слогов утрированное произнесение экспериментатора должно быть обязательным. Несмотря на то, что слоговой синтез слов для большинства учащихся первого класса не представляет особой сложности, при синтезе слов сложной слоговой структуры (четырёхсложных) допускают пропуски слогов («чеха» вместо «черепаха»), вставки звуков («медвережонок» вместо «медвежонок»), перестановки слогов («мароканы» вместо «макароны») и т.п.; в словах со стечением согласных пропускают один из согласных, входящих в стечение («лапа» вместо «лампа»), или переставляют их («таска» вместо такса) и т.п. Вследствие этого у учащихся первого класса с ТНР при синтезе сложных слов из слогов возрастает потребность в опоре на правильное утрированное произношение экспериментатора. В случае синтеза предложения из слогов испытуемые первого года обучения ещё больше нуждаются в утрированном произнесении речевого материала экспериментатором, что позволяет учащимся лучше ориентироваться в порядке слов в предложении, уточняет слоговую структуру слов, входящих в состав предложения. Учащиеся второго класса с ТНР продолжают допускать перестановки слов в предложении при его синтезе из слогов («Книги лежат на столе» вместо «На столе лежат книги»), замены слов другими, подходящим по смыслу («Осенью быстрые

ласточки улетают в тёплые края» вместо «Осенью шустрые ласточки улетают на юг») и сходными по звучанию (*«Осенью по опушкам растут красные подосиновики» вместо «Осенью по опушкам растут красноголовые подосиновики»*) и т.п. В этом случае успешность синтеза слогов в предложении достигается путём их утрированного произнесения экспериментатором. Необходимо отметить, что ни при составлении слов из слогов, ни при составлении предложения из слогов учащиеся с ТНР не нуждаются в материализации действия в виде схем и условных обозначений, проводят действие слогового синтеза на основе внутренней речи, но нуждаются в уточнении условий выполнения задания через утрированное произнесение экспериментатора.

Таким образом, сравнительное изучение выявляет значительные различия в выполнении заданий второй серии между нормально говорящими учащимися второго класса и учащимися с ТНР разного года обучения. Обнаружено, что значительные трудности для всех групп испытуемых вызывают задания по разложению слов на слоги и определению слов с заданным количеством слогов. При этом для детей с ТНР первых-вторых классов для успешного определения количества слогов в слове необходима опора на наглядность в виде графической схемы, тогда как для детей третьего класса достаточно бывает утрированного произнесения экспериментатора. Обращает на себя внимание, что для детей с НР задания этой серии методики вызывают большую трудность по сравнению с заданиями первой серии, направленной на изучение звукового анализа и синтеза. При этом нельзя не отметить, что задания, предполагающие слоговой синтез, выполняются на более высоком уровне успешности всеми группами.

Список использованной литературы

1. Цейтлин, С.Н. Язык и ребенок: лингвистика детской речи: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / С.Н. Цейтлин. – М.: Владос, 2000. – 240 с.

2. Левина, Р.Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи / Р.Е. Левина. – М.: АПН РСФСР, 1961. – 302 с.

3. Чемоданова, Н.В. Современные тенденции рассмотрения сущности языкового анализа и синтеза как научного понятия логопедии / Н.В. Чемоданова // Весці БГПУ. Сер. 1, Педагогіка. Псіхалогія. Філалогія. – 2012. – № 3. – С. 8–13.

The article presents the results of a study on ascertaining the syllabic analysis and synthesis in primary school children with severe speech disorders (THP). The peculiarities of formation of student's ability to spread the word of THP compared with students of the second class with the norm of speech (HP). Visibility is determined by the value of using different degrees of materialization to increase the success of the job.

Keywords: linguistic analysis and synthesis, analysis and synthesis of syllables, severe speech impairment