

Волкова Татьяна Евгеньевна, учитель
ГБОУ города Москвы "Специальная (коррекционная)
школа № 991"

ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Аннотация: в статье рассматривается вопрос изучения особенностей языкового анализа и синтеза младших школьников с умственной отсталостью, описана диагностическая методика по определению особенностей языкового анализа и синтеза, а также представлены результаты экспериментального изучения состояния языкового анализа и синтеза младших школьников с умственной отсталостью.

Ключевые слова: умственная отсталость, языковой анализ и синтез, младшие школьники.

Языковой анализ и синтез, по мнению В.А. Ковшикова, представляет собой «широкую область операций над языком» [0]. Подробным изучением языкового анализа и синтеза занималась И.В. Прищепова. Ею были выделены следующие уровни языкового анализа и синтеза:

1) анализ и синтез на уровне предложения (умение делить предложения на слова и объединять слова в предложения);

2) слоговой анализ и синтез:

– умение делить только что произнесенные слова на слоги, определять количество слогов в словах как после повторения, так и без него; делить на слоги слова, предьявленные в письменном виде, и с учетом правила переноса, делить слова на слоги в предложении;

– умение соединять слоги в слова как в устной речи, так и на письме.

3) фонематический анализ и синтез:

– определение звука на фоне слова; первого и последнего звука в слове; количества звуков в слове; места звуков по отношению к другим звукам слова; отбор картинок на определенный звук, подбор слов, состоящих из определенного количества звуков; определение последовательности звуков в слове, их количества, места по отношению к другим звукам (наиболее трудная форма);

– умение объединять отдельные звуки в слова (является более сложным для детей, нежели фонематический анализ, так как перед ребёнком отсутствует целостное слово, которое проще разделить на звуки, чем восстановить его из таковых).

Нарушение языкового анализа и синтеза приводит к трудностям при письме, а именно трудностям при вычленении звука, определении последовательности звуков в слове, разделении слов на слоги, слиянии букв в слог и слогов в слова [0,0].

Зачастую, обучающиеся с умственной отсталостью способны верно определить изолированно названный звук, однако при назывании ряда звуков (слов) дети испытывают трудности выделения звука в потоке речи. При этом вычленение звука из названного вслух слова осуществляется детьми лучше, чем из слова, произнесенного мысленно, например при выполнении задания, где необходимо отобрать картинки на заданный звук. Вычленение первого и последнего звука из слова, когда звук не назван вслух, является еще более сложным заданием. Определение первого звука в слове осуществляется обучающимися легче, чем определение последнего звука. Выделение первого гласного звука для обучающихся легче, чем определение первого согласного звука.

Выделение смычного согласного у детей с нормативным происходит легче, если согласный находится в конце слова. У умственно же отсталых школьников начало слова – наиболее благоприятная ситуация для выделения как гласного, так и согласного. Авторы не исключают возможность, что причиной этого является практика обучения чтению, так как при обучении грамоте звуки выделяются из начала слова – дети подбирают слова, начинающиеся с заданного звука.



Характерной трудностью при вычленении первого или последнего звука из слова оказывается сложность расчленения слога на составляющие его звуки. При этом вместо звука называется слог, включающий этот звук. Например, при задании назвать первый звук в слове «санки» дети называют не звук [с], а слог [са], поскольку согласный и гласный образуют слог слияния, который произносится за один артикуляционный акт [0].

Фонематический анализ принято считать наиболее сложной формой языкового анализа. В связи с этим наиболее распространенными ошибками при письме умственно отсталых школьников будут являться искажения звуко-буквенной структуры слова: пропуски согласных при их стечении, пропуски гласных, перестановка букв, добавление букв, пропуски, добавления, перестановки слогов, слитном написании слов и их разрывах. Процесс овладения письмом у детей зависит от формирования фонематического анализа как во внешнем, так и во внутреннем плане. Внешний аспект фонематического анализа касается способности различать звуки в речи других людей, а внутренний аспект связан с внутренним процессом различения и использования звуков при формировании слов и букв у самого ребенка. Это основополагающий навык для развития процесса письма у ребенка [0].

Определение последовательности, количества и места звука в слове – самая сложная форма фонематического анализа. Поэтому формирование умения определять количество, последовательность и место звуков в слове у детей с нарушениями интеллектуального развития осуществляется очень медленно и с большим трудом, даже на самом простом речевом материале.

Самыми сложными для первоклассников с умственной отсталостью, по свидетельству Р. И. Лалаевой, являются задания по преобразованию слов. Трудность выполнения этого задания заключается в том, что ученик должен сравнить произносимое слово с представлением о другом, ранее произнесенном слове, с которым происходит сравнение. Обучающегося затрудняет и сам процесс сравнения как действия, требующего сформированности анализа и синтеза, поэтому многие дети при выполнении задания, где, например, из слова «дом» нужно составить слово «сом», заменив только одну букву, не могут с ним справиться и не производят преобразования, а снова складывают слово из букв разрезной азбуки. Выполнение такого задания требует не только умения анализировать каждую из предложенных лексических единиц, но и точности фонематических представлений о слове, умения сравнивать по представлению характер и последовательность звуков в комплексе.

Для изучения особенностей языкового анализа и синтеза младших школьников с умственной отсталостью была разработана программа диагностического исследования.

В исследовании принимали участие школьники третьего класса в возрасте 10-12 лет, обучающиеся по адаптированной основной общеобразовательной программе для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (вариант 1).

При проведении диагностики для участников эксперимента была создана комфортная обстановка. Переход к диагностическим методикам происходил после установления контакта с каждым респондентом.

В основу исследования языкового анализа и синтеза у обучающихся с умственной отсталостью лег диагностический инструментарий Л.В. В Бенедиктовой и Р.И. Лалаевой [0]. Диагностические задания были адаптированы, а именно сокращен объем лексического материала. Также лексический материал был модифицирован в связи с недостаточностью представлений умственно отсталых школьников об окружающем мире, следовательно нами был отобран лишь тот лексический материал, который наверняка понятен обучающимся. Нами была разработана количественная оценка диагностических заданий.

Данное направление состоит из пяти блоков:

- 1) анализ предложений;
- 2) слоговой анализ и синтез;
- 3) фонематический анализ;
- 4) фонематический синтез;



5) фонематические представления.

После проведения диагностики были определены следующие особенности языкового анализа и синтеза обучающихся с умственной отсталостью.

Блок 1. «Анализ предложений».

Задание 1. «Определение количества, последовательности и места слов в предложении».

При выполнении данного задания обучающиеся, как правило, называли первое и последнее слово в предложении. Трудности возникали при определении количества слов в предложении, некоторые обучающиеся помогали себе с помощью хлопков. Также некоторые обучающиеся испытывали сложности при определении места слова в предложении, некоторые обучающиеся просили повторить предложение несколько раз, поскольку не запоминали названное экспериментатором предложение.

Блок 2 «Слоговой анализ и синтез».

Задание 1 «Определение количества слогов в слове».

Определение количества слогов в слове оказалось наиболее сложным для обучающихся. Респонденты, как правило, называли количество на один больше или меньше верного. Многие обучающиеся считали количество слогов с помощью хлопков, однако при этом прохлопывали слоги неверно. Часто дети определяли «ть» как отдельный слог, также отдельным слогом обучающиеся могли определить согласный звук. При стимулирующей помощи экспериментатора в виде указания на неправильный ответ обучающиеся проговаривали или прохлопывали слово по слогам также, как и до этого и называли такое же число. Некоторые обучающиеся не проговаривали и не прохлопывали число, при этом называя неправильный ответ.

Задание 2. «Отбор картинок, в названии которых три слога».

Данное задание аналогично заданию 1 оказалось одним из наиболее сложных для респондентов. Часто дети верно отбирали картинки с изображением собаки и капусты, однако в слове «карандаш» обучающиеся выделяли четыре слога, определяя букву ш как отдельный слог.

Задание 3. «Называние слова, произнесенного по слогам».

Все респонденты успешно справились с данным заданием. Обучающиеся верно объединяли слоги в единое слово и называли его.

Блок 3. «Фонематический анализ».

Задание 1. «Выделение звука на фоне слова».

При выполнении задания некоторые обучающиеся испытывали трудности при выделении звука, расположенного в середине или конце слова. Звук, расположенный в начале, определялся респондентами чаще.

Задание 2. «Выделение первого звука из слова».

В процессе выполнения задания респонденты чаще справлялись с выделением первого гласного звука, чем согласного. Также при определении первого согласного звука некоторые обучающиеся выделяли его совместно с гласным звуком. Например, при определении первого звука в слове «соловей» Валерия К. назвала звук [са].

Задание 3. «Выделение последнего звука из слова».

Выполняя данное задание некоторые ученики выделяли не последний, а первый звук. После стимулирующей помощи экспериментатора в виде указания на ошибку и повторения инструкции обучающиеся исправлялись, однако при определении последнего звука в следующих словах допускали ту же ошибку. Аналогично заданию 2, обучающиеся сливали согласный и гласный звук. Так при выделении последнего звука из слова «радуга» обучающаяся назвала звук [га].

Задание 4. «Определение места звука (начало, середина, конец) в слове».

Меньшее количество трудностей у обучающихся вызывало определение места звука, расположенного в начале слова и в конце. Серединное расположение звука обучающиеся часто не дифференцировали и называли начало либо конец слова, в зависимости от того к какому положению ближе расположен звук.



Задание 5. «Определение количества звуков в словах».

При определении количества звуков в словах обучающиеся часто допускали ошибки в связи с тем, что считали слияние нескольких звуков или слог как единый звук.

Задание 6. «Определение места звука по отношению к другим звукам слова».

Определение звука, расположенного после заданного звука, определялось легче, если заданный согласный располагался между гласными. Например, выделение последующего после [ш] звука определялось легче в слове «каша», чем в слове «кошка» со стечением согласных [шк]. Так, при определении звука, расположенного после звука [ш] в слове «кошка» обучающийся назвал звук [а].

Блок 4. «Фонематический синтез».

Задание 1. «Слитное написание слов, предъявляемых по звукам».

С выполнением данного задания успешно справилось большинство обучающихся. Остальная часть респондентов записывала слова не объединяя звуки в единое слово, т.е. пропуская соединительные элементы букв.

Таким образом, в ходе исследования были изучены особенности аналитико-синтетической деятельности, языкового анализа и синтеза, а также письма младших школьников с умственной отсталостью.

Языковой анализ и синтез обучающихся характеризовался трудностями по всем направлениям: анализ предложений, слоговой и фонематический анализ и синтез. Обучающиеся затруднялись определить место слова в предложении, последовательность слов. Слоговой анализ и синтез для респондентов представлял наибольшие трудности, Обучающиеся неверно определяли количество слогов в словах, определяли последний звук как слог. Фонематический анализ и синтез также оказался нарушен. Обучающиеся испытывали трудности при выделении звука, расположенного в середине или конце слова, при определении первого согласного звука некоторые обучающиеся выделяли его совместно с гласным звуком, серединное расположение звука обучающиеся часто не дифференцировали. При определении количества звуков в словах обучающиеся часто допускали ошибки в связи с тем, что считали слияние нескольких звуков или слог как единый звук.

Список литературы:

1. Бибина О.А., Чеснокова А.С. Коррекция недостатков устной и письменной речи младших школьников с интеллектуальными нарушениями: рабочая программа учителя-логопеда по коррекционному курсу. – Саранск: РИЦ МГПУ, 2020. – 101 с.
2. Казаковцева Д.Д. Причины нарушений письма у младших школьников с умственной отсталостью // Наука и образование: сохраняя прошлое, создаём будущее: Сборник статей XII Международной научно-практической конференции – Пенза: "Наука и Просвещение", 2017. – С. 76-78.
3. Ковшиков, В. А. Психолингвистика. Теория речевой деятельности – М.: Высшая школа, 2007. – 320 с.
4. Лалаева Р.И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников: Учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов. — М.: Просвещение, 1983. – 136 с.
5. Лалаева Р.И., Бенедиктова Л.В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников: Учебно – методическое пособие. – СПб.: СОЮЗ, 2009. – 224 с.
6. Прищепова, И. В. Речевое развитие младших школьников. – СПб.: КАРО, 2008. – 187 с.

