###  **«Формирование умственных действий у детей 6-7 лет: звуковой анализ слов, изменение слов, чтение слов»**

**Содержание**

Введение.................................................................................................................3

1. Теоретические основы формирования умственной деятельности у детей……5

* 1. Этапы формирования умственной деятельности…………………………..5
	2. Особенности усвоения знаний на основе формирования умственной деятельности………………………………………………………………….7
	3. Особенности развития речи детей 6-7 лет…………………………………10
1. Особенности развития групп детей 6-7 лет и содержание экспериментального исследования……………………………………………………………………..14
	1. Пути к обучению чтению и письму в очень раннем возрасте…………….14
	2. Освоение звукового анализа слов. Обучение детей старшего дошкольного возраста звуковому анализу слов…………………………………………..17
	3. Содержание экспериментального исследования………………………….19

Заключение………………………………………………………………………….24

Список использованных источников……………………………………………...26

**Введение**

Актуальность курсовой работы. Эта теория рассматривает обучение как систему определенных видов деятельности, выполнение которых приводит ученика к новым знаниям и умениям. П. Я. Гальперин в своем труде пишет: давайте согласимся назвать любое действие обучением, так как в результате у его исполнителя формируются новые знания и умения или прежние знания приобретают новое качество.

Анализ обучения должен начинаться с определения действия, которое необходимо выполнить обучающимся для решения поставленной задачи; затем следует стремиться к выделению составляющих его действий, а затем – прийти к структурному и функциональному анализу содержания каждого из них. Таким образом, центральным звеном этой теории является деятельность как единство учебной деятельности, как единство любой деятельности человека. На уровне действия проведем анализ этой теории. В основу теории поэтапного формирования умственной деятельности лег один из видных представителей советской психологии, известный психолог П. Я. Гальперин. Эта теория окончательно изменила представления о психических процессах, теоретические, экспериментальные и прикладные аспекты. В данной концепции психологическая жизнь человека рассматривается как особая форма деятельности, дифференцируются не только познавательные процессы, но и идеальные действия субъекта – планы внешних и внутренних действий.

В детском саду проводится работа, направленная на формирование у ребенка нравственности и самообслуживания, культурно-гигиенических навыков, приобщение к труду, братству, формирование патриотических чувств, уважение к старшим, забота о младших. Также в детском саду параллельно с воспитанием ведется учебно-воспитательная работа. В воспитании детей очень важна воспитательная работа. Воспитательная работа проводится педагогами-воспитателями совместно с родителями. Большое значение в детской литературе имеют сказки и легенды, стихи и пословицы, заблуждения, приобщение маленьких детей к искусству.

Таким образом, в программировании усвоения учащиеся должны не только использовать существующие познавательные действия, но и устойчиво формировать новые. Только в этом случае обучение становится источником развития, которое само следует за ним.

Проблема исследования: этапы детства и выявление особенностей развития детей 6-7 лет.

Гипотеза исследования: если бы в процессе воспитания детей использовались дидактические развивающие и другие игры, дающие упражнения, повышающие их развивающую активность, то особенности развития детей были бы на высоком уровне, развивали бы познавательные процессы и психологические качества.

Объект исследования: учебно-воспитательный процесс в развитии личности.

Предмет исследования: этапы детства и особенности развития умственных действий групп детей 6-7 лет.

Цель исследования: выявить особенности теории пошагового формирования умственных действий и выявить особенности развития детей.

Задачи исследования:

1. изучить этапы формирования умственной деятельности детей;

2. изучить освоение звукового анализа слов;

3. рассмотреть пути к обучению чтению и письму в очень раннем возрасте

Методы исследования: педагогическая психология, обзор научной литературы, воспитательные часы.

Источники исследования: методы и мнения ученых, посвященные особенностям развития детей дошкольного возраста.

Научная новизна:

- Даны разъяснения об особенностях развития дошкольников;

- Дана характеристика особенностей развития познавательного процесса у детей.

Теоретическое значение. [Обучение](https://ua-referat.com/%D0%9D%D0%B0%D0%B2%D1%87%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F) грамоте – важнейший этап развития осознания звуковой стороны речи.

Практическое значение. Результаты моей работы могут быть использованы в раскрытии педагогической грамотности родителей, в работе руководителей с родителями, в практической деятельности педагогов-психологов.

Структура и объем работы: курсовая работа состоит из введения, двух глав, заключения и списка использованной литературы.

 **1. Теоретические основы формирования умственной деятельности у детей**

* 1. **Этапы формирования умственной деятельности**

Знание структуры, деятельности и основных характеристик деятельности помогает моделировать оптимальные виды познавательной деятельности и предъявлять к ним требования в конце обучения. Для того, чтобы запрограммированные виды познавательной деятельности являлись достоянием учащегося, их необходимо провести через ряд качественно иных форм по всем основным признакам. Действие проходит через переходные позы, предшествующие мыслительному действию, обобщенному, укороченному и усвоенному действию. Основные из них составляют этапы усвоения действия, каждый из которых характеризуется совокупностью изменений основных свойств действия. Рассматриваемая теория выделяет в процессе освоения новые действия пяти этапов. В последние годы П. Я. Гальперин демонстрирует необходимость введения еще одного этапа, главной задачей которого является мотивация создание необходимой мотивации для детей. Независимо от того, составляет ли решение данной задачи самостоятельный этап или нет, должно быть обеспечено наличием у ученика необходимых мотивов для принятия учебной задачи и выполнения подобной ей деятельности. Если этого не происходит, то формирование действия и входящих в него знаний невозможно.[1]

Из учебной практики известно, что если ученик не хочет учиться, его невозможно научить.

Характеристика основных этапов процесса освоения. На первом этапе учащиеся получают необходимые разъяснения о цели деятельности, о ее объекте, о системе ориентиров. Этап ознакомления с этим действием и условиями его выполнения – этап построения схемы ориентировочной основы действия. Этот этап имеет большое значение в формировании действия. Здесь перед учащимися раскрывается содержание ориентировочной основы деятельности; проводится введение в предмет исследования; ученику показывается, как и каким образом выполняются все три вида операций, входящих в действие. [2]

На втором этапе – на этапе формирования действия в материальной форме учащиеся выполняют действие, но пока только во внешней, материальной форме при широком рассмотрении всех входящих в него операций. Таким образом, осуществляется как маршрутная, так и исполнительная часть действия. Этот этап позволяет учащимся усвоить содержание деятельности, а преподавателям осуществлять объективный контроль за каждым из входящих в операционную деятельность. Для обобщения действия в программу обучения входят задания, отражающие типичные случаи применения данного действия.[2]

На третьем этапе условия действия могут быть обобщены путем введения неопределенных условий. На самом последнем этапе этого этапа действие начинает выполняться путем отбрасывания отдельных операций в словарной форме. Это может быть началом истинного сокращения действия, но это также может быть переходом операции в умственную форму. В последнем случае нет сокращения действий, все действия совершаются, но часть из них приобретает новую форму. На этапе внешнего словаря действие не должно идти до автоматизации.

Четвертый этап – этап формирования действия во внешнем слове, в отличие от предыдущего, действие выполняется без звука, без регистрации, как речь изнутри. Первое время действие не отличается от предыдущего по другим характеристикам. Но действие, приобретая мыслительную форму, очень быстро сокращается и начинает автоматизировать.

С этого момента действие переходит в последнюю стадию, пятую стадию, формирование действия во внутреннем слове. На этом этапе действие очень быстро приобретает автоматизируемый поток, недостаточный для самоконтроля. Это уже мыслительный акт, в котором процесс скрыт, а сознанию открывается только результат этого процесса; «в сформированной мыслительной деятельности все его истинное содержание уходит из сознания, а остальное в нем неправильно понято без связи с другими», - пишет П. Я. Гальперин. Таким образом, умственная деятельность является результатом внешней, периодической трансформации материала.[3]

Среди сказанного можно выделить и эффективность развития обучения. Если система действий, используемых в усвоении знаний, ограничена, то знания накапливаются без освоения новых познавательных возможностей.

Таким образом, при программировании усвоения необходимо не только использовать имеющиеся у учащихся познавательные действия, но и устойчиво формировать новые. Только в этом случае обучение становится источником развития, которое само следует за ним.

* 1. **Формы умственного воспитания дошкольников**

Сегодня наибольшей остроты приобрела потребность поиска новых форм воспитания и обучения, которые способствовали бы формированию познавательной активности детей, их всестороннему развитию.

Модернизационные изменения в дошкольном образовании дают свободу воспитателю в выборе форм и методов обучения детей дошкольного возраста. Главным результатом современного обучения является то, что ребенок усвоил знания. Выбранная воспитателем форма обучения должно способствовать формированию интеллектуальных операций, создавать условия для творческого решения задач и проявления инициативы, учить самостоятельности и ответственности, упражнять детей в умении произвольно управлять своим поведением.

Ни один из детских возрастных периодов не требует такого разнообразия форм межличностного сотрудничества, как дошкольный, так как он связан с необходимостью развития различных сторон личности ребенка.[4]

При работе с детьми педагогам следует направлять свои усилия не только на формирование навыков учебной деятельности, но и на создание условий для развертывания и обогащения специфических видов детской деятельности (игровой, двигательной, художественной, предметно-практической, познавательной, коммуникативно-речевой), предусматривать различные формы и методы образовательного воздействия.

  По ведущей деятельностью различают следующие формы организации умственного воспитания дошкольников: экскурсии, занятия и дидактическая игры.

  Достаточно ценной формой организации умственного обучения детей 6-7 лет – экскурсия. Существует очень много определений понятия «экскурсия» в педагогике. Одно из них, экскурсия – одна из форм воспитательной работы, способствует развитию любознательности, ума, творческого воображения, познавательной активности учащихся, воспитанию любви к Родине и народу. Ценность ее заключается в непосредственном ознакомлении детей с предметами, явлениями природы, деятельностью взрослых в естественных условиях.

  Во время экскурсий дошкольники начинают познавать мир во всем его многообразии, развития, наблюдают взаимосвязь явлений.

   Экскурсии могут проводиться в различных исторических местах; в музее: исторические, краеведческие, художественные и другие. По дидактической цели экскурсии разные: для накопления впечатлений, закрепление, углубление и расширение знаний, для выработки умений и навыков.[5]

В ряде педагогических исследований показано, что высокий эффект в умственном воспитании, особенно детей 6-7 лет, достигается в процессе обучения на занятии. Каждое занятие предусматривает образовательные, развивающие и воспитательные задачи.

Занятия проходят под руководством воспитателя, который сообщает детям новые знания, уточняет и систематизирует имеющиеся, организует практическую деятельность, в ходе которой дети упрочивают полученные знания и овладевают разнообразными умениями и навыками.

Педагог должен строить занятия так, чтобы они преимущественно концентрировались на интересных играх-действиях, объединяя несколько разделов программы. Стимулируют интерес и новые для малышей приемы представления и закрепления знаний, мобильный характер занятий, подбор различных задач для активизации познавательной деятельности. Дети с интересом воспринимают встречи с новым, захватывающим, поэтому воспитателю следует прилагать усилия, готовясь к занятию. В то же время когда замысел удается – воспитатель получает большое удовольствие от педагогического творчества.[6]

  Занятием отводится строго фиксированное время в режиме жизни детей. Как правило, это утренние часы, когда умственная и физическая работоспособность детей наиболее высока. Количество занятий и их продолжительность возрастает постепенно от группы к группе. Поскольку усвоение нового материала происходит на основе приобретенных знаний, учебное содержание каждого занятия должно быть небольшим по объему, ведь важно, чтобы на одном занятии происходило первичное восприятие нового материала, его осмысления и закрепления, а на последующих – расширение знаний, умений, навыков. При сочетании занятий учитывается степень трудности и характер деятельности детей на каждом из них.

В процессе обучения на занятиях у детей происходит умственное развитие, воспитывается интерес к школе и учению, вырабатываются навыки поведения, чувство ответственности, исполнительность, выдержка, привычка к трудовому усилию.

Игра – важная форма умственного воспитания ребенка. Знания, полученные в детском саду и дома, находят в игре практическое применение и развитие.

Игра как один из методов обучения повышает произвольное внимание детей, способствует их умственной активности и, следовательно, обеспечивает более глубокое усвоение и понимание учебного материала. Игра для дошкольников – способ познания окружающего. Кроме того, игра – это своеобразный способ усвоения общественного опыта.

  Особая роль принадлежит использованию дидактических игр в учебном процессе дошкольных учреждений. Дидактическая игра имеет две цели: одна из них обучающая, которую преследует взрослый, другая –игровая, ради которой действует ребенок. Важно чтобы эти две цели дополняли друг друга и способствовали усвоению программного материала.[5]

    В отличие от других игр, дидактическая игра  имеет свою устойчивую структуру, куда входят элементы, которые придают ей формы обучения и игры одновременно (дидактические и игровые задачи; игровой замысел; игровые действия, правила, результат).

Игра активизирует произвольные и непроизвольные процессы, способствует развитию внимания и памяти. Если в раннем возрасте почти все занятия происходит в форме дидактической игры, направленной на развитие сенсорики, знакомство с предметами явлениями действительности, то для детей 6-7 лет она приобретает самостоятельной формы организации, чаще всего направленной на закрепление полученных детьми во время занятий знаний.

Дидактическая игра является ценным формой организации умственной активности детей. В ней дети охотно преодолевают значительные трудности, развивают способности и умения. Она помогает сделать любой учебный материал увлекательным, вызывает у детей глубокое удовлетворение, создает радостное рабочее настроение, облегчает процесс усвоения знаний.

  Правильно организованная дидактическая игра  является залогом успешного обучения в школе. Ведь именно она является своеобразным «мостиком» перехода игровой деятельности в учебную.

         Таким образом, умственное воспитание в процессе обучения на занятиях, в игре, на экскурсиях направлено на ознакомление с окружающей жизнью, на усвоение знаний и применения их различных условиях, формирования умственных способностей, развитие любознательности и познавательных интересов.

 **1.2Особенности развития речи детей 6-7 лет**

Развитие чувства юмора у детей 6-7 лет не ограничивается умением использовать правильное произношение звуков, но и пытаться научить читать или образно говорить.

Разговорный язык – самая простая форма устного языка. Она носит ситуативный, эмоциональный характер и проста, так как не требует специальной подготовки. Обучение связной речи также влияет на эстетическое воспитание: пересказ литературных произведений, самостоятельные произведения детей развивают образность и выразительность языка, обогащают художественно-речевой опыт детей. В процессе развития своего языка, язык детей связан с характером их деятельности и общения. К концу дошкольного возраста в определенных условиях воспитания ребенок начинает не только пользоваться языком, но и понимать его строение, что имеет особое значение для последующего овладения грамотой.

В последние годы во многих странах обеспечение полноценного развития детей раннего возраста стало приоритетом в области медицины, образования и социальной защиты. Потому что именно в этом раннем возрасте закладываются предпосылки для развития ребенка физиологически, психологически и как личности. Важность оказания помощи детям с ограниченными возможностями в раннем возрасте можно объяснить следующими факторами: развитие ребенка – это активный динамический процесс, то есть отклонения в развитии и задержки позволяют ребенку компенсировать это за счет создания особых условий. Поскольку центральная нервная система ребенка очень гибкая, они быстро усваивают новую информацию и навыки. В первые годы жизни у ребенка быстро развиваются умственные и двигательные функции. Все эти факторы доказывают важность раннего развития и коррекции детства.[7]

Если мы посмотрим на данные специальной литературы, то увидим, что количество детей с ранним речевым развитием растет. Очевидно, что навыки речи развиты недостаточно, особенно у детей, регулярно воспитываемых в дошкольных учреждениях. Направленная коррекция речи у этих детей является одним из условий их общего развития и предотвращает развитие вторичных дефектов. Мы считаем, что одним из наиболее актуальных вопросов сегодня является разработка программы, которая внесет значительный вклад в развитие речи у маленьких детей с дефектами речи.

В настоящее время по статистике количество детей с нарушениями речи и процент детей, нуждающихся в логопеде, с каждым годом растет. Речевые расстройства в любом возрасте ограничивают способность человека выполнять познавательную деятельность и социальную адаптацию. Это влияет на развитие ребенка в целом. Его интеллектуальное развитие и особенности поведения часто не соответствуют возрасту, сложно общаться со сверстниками в коллективе.[8]

Мы понимаем, что причиной языковых дефектов является влияние внешних и внутренних вредных сил, причин (факторов) или того и другого. Усвоение речи у каждого ребенка происходит на разных этапах и в разное время. Это индивидуальный процесс по разным причинам. Причины задержки речи: патология при беременности и родах, влияние генетических факторов, потеря слуха, общая умственная отсталость ребенка, причины социальной депривации (депривация – отсутствие воспитания и общения). Основные причины патологии речи у детей:

1) различные патологии живота влияют на развитие плода, наиболее тяжелые дефекты речи возникают из-за нарушений развития плода между 4 неделями и 4 месяцами. Нарушения развития плода могут быть вызваны токсикозом матери при тяжелой ходьбе, вирусными и эндокринными заболеваниями, травмами, непереносимостью крови резус-фактора и другими.[9]

2) травма во время родов и асфиксия во время родов (недостаток кислорода);

3) различные заболевания первых лет жизни;

4) травма черепа;

5) наследственные факторы;

6) неудобство социальных условий проживания.

По оценкам специалистов, непосредственно работающих с маленькими детьми, в последние годы растет количество детей с дефектами речи и задержками в развитии. Задержка речи – это нарушение речи (несоответствие) у детей до 4 лет. Такие задержки могут быть вызваны разными причинами. Например, когда нет спроса на разговорный язык, то есть когда никто не разговаривает с ребенком или когда он узнает его желания и не мотивирует его выражать свои потребности словами. Задержка речи вызвана медленным созреванием нервных клеток, отвечающих за эту функцию, а также болью и повреждением мозга. Одна из наиболее частых причин – потеря слуха. Поскольку речь формируется на основе слуха, у детей с нарушениями слуха возникают задержки и дефекты в развитии речи.[10]

Если ребенок не говорит правильно, следует регулярно это исправлять. Для этого ребенок правильно повторяет неправильное слово, предложение, не требуя от ребенка повторения. Конечно, правильные слова запомнятся. Однако, если ребенка часто просят повторить правильные шаблоны, ребенок может почувствовать, что он или она может говорить неправильно.

Такие дефекты, как дефекты речи или наручники, могут снизить успеваемость ребенка в школе, но также могут повлиять на его или ее выбор карьеры по мере взросления.

Одной из особенностей речевой деятельности дошкольников является мотивация языкового общения и сочетание целей, а также необходимость использования разных форм речевой мотивации для любой деятельности, формирование речи у ребенка. Мотивация важна как для восприятия речи, так и для ее активного использования в общении. В результате речь быстро становится объектом контроля ребенка. Чтобы получить более полное представление о развитии речи в раннем детстве, необходимо обратиться к костяку речи.

Младенцы шаг за шагом проходят стадии непрерывного слушания, подражания, обучения и речи со дня рождения до достижения взрослого возраста. На основании многолетних практических предположений экспертов и исследователей об стадии синтаксического развития в языке 6-летних детей можно сделать следующие предположения: начинается словарный запас языка ребенка, то есть начинается формирование группы слов в младенчестве. При переходе ребенка от одного слова к двум словам, от простого предложения к сложному предложению в языке формируется словарный запас, поэтому на начальном этапе в языке ребенка есть группы слов. Таким образом, в определенной последовательности у ребенка развивается речь, обогащается словарный запас, и он чувствует себя свободным в общении с окружающими.[11]

В заключение этой главы хотела сказать что, важно, чтобы родители и учителя работали системно, по специальным программам, направленным на корректировку потребностей детей с особыми потребностями дошкольного возраста с учетом внешних факторов, влияющих на окружающую среду.

  **2. Особенности развития групп детей 6-7 лет** **и содержание экспериментального исследования**

**2.1 Пути к обучению чтению и письму в очень раннем возрасте**

Дети учатся использовать символы, комбинируя свой устный язык, изображения, печатные материалы и игру в связную смешанную среду, создавая и передавая значения различными способами. Исходя из своего первоначального опыта и взаимодействия со взрослыми, дети начинают читать слова, разбираясь в буквенно-звуковых отношениях и приобретая существенные знания об алфавитной системе. По мере продолжения обучения дети все больше объединяют эту информацию в шаблоны, которые позволяют автоматически и бегло читать и писать. Следовательно, овладение чтением и письмом лучше концентрируется как континуум развития, чем как феномен «все или ничего».

Но умение читать и писать не развивается естественным путем без тщательного планирования и обучения. Дети нуждаются в регулярном и активном взаимодействии с печатью. Специфические способности, необходимые для чтения и письма, возникают в результате непосредственного общения с устной и письменной речью. Опыт этих ранних лет начинает определять предположения и ожидания относительно того, чтобы стать грамотными, и дает детям мотивацию работать над обучением чтению и письму. Из этого опыта дети узнают, что чтение и письмо – ценные инструменты, которые помогут им во многих делах в жизни.[12]

Уже в первые несколько месяцев жизни дети начинают экспериментировать с языком. Маленькие младенцы издают звуки, имитирующие тон и ритм разговора взрослых; они «читают» жесты и выражения лиц и начинают ассоциировать часто слышимые звуковые последовательности – слова со своими референтами. Они с удовольствием слушают знакомые рифмы, играют в такие игры, как «подглядывать», а также манипулировать такими объектами, как настольные книги и блоки с алфавитом. Благодаря этому замечательному началу дети учатся использовать самые разные символы.

Осваивая эти системы символов, дети приобретают в процессе взаимодействия с другими понимание того, что определенные виды знаков – также могут представлять значения. По мере развития понимания принципа алфавита дети начинают обрабатывать буквы, переводить их в звуки и связывать эту информацию с известным значением. Хотя может показаться, что некоторые дети обретают это понимание волшебным образом или самостоятельно, исследования показывают, что они получают пользу от значительного, хотя и игрового и неформального, руководства и обучения взрослых.

В эти годы наблюдается значительное разнообразие устного и письменного языкового опыта детей. В ситуациях дома и ухода за детьми дети сталкиваются с множеством различных ресурсов, типов и степеней поддержки для раннего чтения и письма. Некоторые дети могут иметь свободный доступ к разным материалам для письма и чтения, а другие – нет; некоторые дети будут наблюдать, как их родители пишут и читают часто, другие – лишь изредка; некоторые дети получают непосредственное обучение, в то время как другие получают гораздо более случайную, неформальную помощь.[13]

Это означает, что ни один метод обучения или подход, вероятно, не будет наиболее эффективным для всех детей. Скорее, хорошие учителя применяют различные стратегии обучения, которые могут охватывать большое разнообразие детей в школах. Отличное обучение основывается на том, что дети уже знают и могут делать, и дает знания, навыки и склонность к обучению на протяжении всей жизни. Детям необходимо научиться не только техническим навыкам чтения и письма, но и тому, как использовать эти инструменты, чтобы улучшить свое мышление и рассуждение.

Одним из отличительных признаков умелого чтения является свободное и точное определение слов. Однако инструкции по простому вызову слов с помощью карточек – это не чтение. Настоящее чтение – это понимание. Детям необходимо читать широкий спектр интересных, понятных материалов, которые они могут прочитать устно с точностью от 90 до 95%. Вначале дети будут читать медленно и осознанно, поскольку они сосредотачиваются именно на том, что написано на странице.

Но детям также нужно время для самостоятельной практики. Эта деятельность может принимать различные формы. Некоторые исследования, например, продемонстрировали мощное влияние чтения детей на их опекунов на укрепление уверенности в себе, а также на умение читать.  Короткие уроки, демонстрирующие определенные формы букв, связанные с публикацией письма, являются идеальным временем для обучения. Семинары по чтению и письму, на которых учителя проводят индивидуальное обучение в малых группах, могут помочь детям развить навыки, необходимые для общения с другими.

 Учителя будут уделять все больше внимания тому, чтобы дети становились независимыми и продуктивными читателями, помогая им расширить свои способности к рассуждению и пониманию в познании своего мира. Учителя должны будут предоставить сложные материалы, которые потребуют от детей анализа и творческого мышления с разных точек зрения. Им также необходимо будет обеспечить детям практику чтения и письма (как в школе, так и за ее пределами) и множество возможностей для анализа тем, создания вопросов и организации письменных ответов для различных целей в содержательной деятельности.

В течение этих критических лет точная оценка знаний, навыков и склонностей детей к чтению и письму поможет учителям лучше согласовывать обучение с тем, как учатся дети. Однако раннее чтение и письмо нельзя просто измерить как набор узко определенных навыков в стандартизированных тестах. Эти меры часто не являются надежными или действительными показателями того, что дети могут делать в обычной практике, и они не чувствительны к языковым изменениям, культуре или опыту маленьких детей.

Скорее, правильная оценка должна быть привязана к реальным задачам по письму и чтению и непрерывно вести хронику широкого спектра действий детей по обучению грамоте в различных ситуациях. Хорошая оценка важна, чтобы помочь учителям адаптировать соответствующие инструкции для детей младшего возраста и знать, когда и насколько интенсивное обучение тому или иному конкретному навыку или стратегии может потребоваться.[13]

К концу третьего класса детям еще предстоит многое узнать о грамотности. Ясно, что некоторые из них продвинутся дальше по пути к независимому чтению и письму, чем другие. Тем не менее, при качественном обучении большинство детей смогут достаточно легко расшифровать слова, использовать различные стратегии для адаптации к различным типам текста и смогут эффективно общаться для различных целей, используя традиционную орфографию и пунктуацию. В первую очередь они увидят себя способными читателями и писателями, овладев сложным набором взглядов, ожиданий, поведения и навыков, связанных с письменной речью.

**2.2 Освоение звукового анализа слов. Обучение детей старшего дошкольного возраста звуковому анализу слов.**

В первые годы жизни ребенка происходит сложный процесс развития восприятия. Этот процесс очень важен, потому что он создает необходимую основу для дальнейшего развития.

При обучении детей чтению и письму снова возникает вопрос о развитии у ребенка фонематического слуха. Все исследователи, занимающиеся проблемами психологической готовности детей к овладению грамотой, отмечают неспособность детей 6-7 лет правильно анализировать слово. Многие ученые склонны объяснять эту неспособность старших дошкольников разложить слово на звуки, которые их издают тем, что ребенок не слышит это слово. [14]

Задача звукового анализа слов для ребенка никогда не возникает сама по себе, потому что, общаясь с другими, человек может быть не в состоянии разбить слово на свои основные звуки. Необходимость анализа звукового состава слова возникает только при обучении грамоте и обусловлена ​​особенностями написания звуковых букв, которые заключаются в умении точно записывать речь, используя любую единицу речи, превышающую звук. Поэтому, обучая грамоте, ребенок должен научиться умению разделять нашу речь на звуки.

Мы предположили, что для того, чтобы дошкольник мог научиться действию звукового анализа слов, необходимо найти способ разделить структуру слова, который, учитывая его положение в слове, сохранял бы специфичность звукового произношения.[15]

Это означает, что перед тем, как вводить моделирование пространственно-временного состава слова, необходимо научить ребенка моделировать особый тип – путем изменения процесса произнесения слова – моделировать слово естественными способами, которые у ребенка уже есть. Нам нужно научить ребенка особому произношению слова, чтобы даже с самим произношением ребенок выбирал нужный ему звук, а это значит, что ребенок должен произносить слово, выраженное не в слогах, а в звуках. Например, если мы хотим, чтобы ребенок провел аудио анализ слова «мак», мы должны научить его произносить это слово следующим образом: «мм-мак» – выделить первый звук, «мааак» – выделить второй звук и «мак-кк» – выделить третий звук. В этом случае артикуляция ребенка начинает играть совершенно новую, особую роль, приобретает отдельный смысл, начинает выполнять функцию ориентации в слове. Этот тип артикуляции неестественен для ребенка и требует особого обучения. Мы назвали этот способ произнесения словесной интонации. При этом изменяется функция речевой деятельности ребенка, которая меняется от функции общения, передачи мысли к функции исследования звукового состава слова.[16]

Исследования, проведенные под руководством Д.Б. Эльконина (работы Н.А. Хохлова, А.Е. Ольшанникова и др.), показывают, что в определенных условиях старшие дошкольники принимают задачу звукового анализа слов и с помощью имеющихся в их распоряжении средств материализации звукового состава слова и фишки) успешно справляются с этой задачей. Однако наши предварительные эксперименты показали, что дети младшего и среднего возраста не могут выполнять звуковой анализ слова, используя звуковую схему слова и жетоны в качестве средства. Чемэто можно объяснить? Форма моделирования звуковой композиции слова, предложенная Д.Б. Элькониным, представляется сложной для моделирования пространственно-временной структуры звуковой формы слова для детей младшего и среднего дошкольного возраста. В чем сложность? Дело в том, что разлагая слово на звуки, лишая его привычного произношения слогов, произнося каждый слог со звуками, мы полностью искажаем слово, его значение теряется. Дошкольники, естественно, отказываются работать с таким «коррумпированным» словом. Схема и счетчики не помогают ему «собрать» звуковой образец слова, услышать его так же, как ребенок слышал слово в своем речевом общении.[17]

Поскольку основная роль особого произношения принадлежит способу интонации, который мы выбрали в качестве средства звукового анализа слов, артикуляция слов, правильная или неправильная артикуляция отдельных звуков может быть решающим фактором в способности ребенка выполнять звуковой анализ слов.

**2.3 Содержание экспериментального исследования**

Экспериментальная ситуация, в которой дошкольники изучают эффекты звукового анализа слов, должна отвечать двум требованиям:

1. Задача выделения звука словом должна быть поставлена ​​в ситуации, интересной и доступной ребенку любого дошкольного возраста. Известно, что дети старшего и среднего дошкольного возраста легко принимают задание, даже если перед ними стоит учебная задача, без игрового дизайна. Однако для того, чтобы дети от 3 до 7 лет взяли на себя сложную, практически бесполезную задачу звукового анализа, необходимо ввести это задание в игровую ситуацию и, кроме того, сделать звуковой анализ средством решения основной задачи.

2. Дети должны четко выделять звук в слове; в качестве такого метода мы взяли интонацию звука со словом. Это означает, что детей нужно было обучать особому произношению слова, при котором разделение структуры слова не меняло бы специфики произношения отдельного звука.

Опыты проводились с детьми детского сада г. Костанай, 10 детьми в возрасте 5-7 лет.[18]

 Экспериментальная ситуация выглядела следующим образом: перед испытуемым помещался дом, окруженный «рекой», через которую был перекинут мост. Перейти через мост в дом можно было только правильно назвав первый звук от имени идущего, иначе мост сломался бы. Испытуемый должен был завести всех животных в дом и назвать первый звук своего имени.

Во второй серии опытов в той же экспериментальной ситуации ребенок должен был назвать последний звук после каждого животного.

Анализ результатов проведенных экспериментов позволяет сделать вывод, что метод интонационной селекции звука в слове, который мы передали нашим испытуемым как средство проведения звукового анализа, оказался успешным.

Все испытуемые, в том числе дети трехлетнего возраста, справились с задачей выделить первый звук с помощью слова. Это правда, что трехлетние дети давали интонацию вместо того, чтобы называть отдельный первый звук, но для нас важно, чтобы дети выделяли звук с помощью слова и чтобы дети принимали данные им средства звукового анализа.

Очевидно, что интонация – удобный способ найти и прослушать нужный звук. Поэтому в тех случаях, когда я переставал помогать интонировать звук, дети обращали все внимание на правильную формулировку желаемого звука (его интонацию) и уже не могли переходить к изолированному наименованию звука. [19]

В группе детей 5-6 лет впервые отмечены случаи (40%) выделения первого звука словом без предварительного интонационного выделения. Означает ли это, что для детей среднего возраста интонация как средство звукового анализа устарела и дети могут перейти к другим формам моделирования звуковой композиции слова? Данные второй серии экспериментов показывают нам, что этот вывод неверен: все испытуемые, не использовавшие интонацию первого звука для извлечения его из слова, не только интонируют последний звук, но иногда даже обращаются к экспериментатору, не умеют справиться с задачей самостоятельно.

Уровень усвоения деятельности четко определяется возрастом испытуемого. Это также зависит от позиции выбранного звука в слове. Когда они выделили последний звук в слове, все наши испытуемые переключились на более низкий уровень активности по сравнению с выбором первого звука. При выборе звука в слове большое значение имеют также его артикуляционные характеристики. В то же время очень важно, чтобы у детей не возникало затруднений в выделении запоздалых и плохо артикулированных звуков – л, п, с, ш, ж. Все эти звуки легко произносятся на интонацию, а затем называют их по отдельности. Если испытуемый не знает, как произносить какой-либо из этих звуков, он вместо этого издает замещающий звук, который не мешает звуковому анализу. Мы видим совсем другую картину,

Это говорит о том, что механизм звукового анализа – это способность выполнять артикуляционную работу, отличную от того, что ребенок делает в своей обычной речи.

Таким образом, мы обнаружили, что, хотя интонация является оптимальным средством выделения звуков в слове дошкольниками, ее использование как средство звукового анализа слов не всегда дает однозначный положительный результат. Успешное использование интонационного выбора звука в слове дошкольниками для проведения звукового анализа обусловлено их возрастными особенностями и характером речевого материала, который передается детям для анализа.

В третьей серии экспериментов детям предлагалась настоящая речевая игра, процедурная словесная игра, в которой ребенок должен был осознать практический смысл звуковой семантики (особенно 1 звук в слове).

Испытуемым предлагалось пять совершенно одинаковых кукол, одетых в рубашки разных цветов. По цвету рубашки для кукол их называли Жан (желтая рубашка), Бан (белая рубашка), Кан (красная рубашка), Зан (зеленая рубашка) и Сан (синяя рубашка). Дети должны были научиться узнавать кукол по именам. Для экспериментов были взяты 10 детей в возрасте 6-7 лет, 18 детей в возрасте 5-6 лет и 16 детей в возрасте 4-5 лет.[20]

Все испытуемые были разделены на две группы: 1) те, кто справился с заданием, и 2) те, кто не справился с заданием. Поскольку поведение в эксперименте детей, включенных в одну из групп, было абсолютно одинаковым независимо от возраста, мы приводим результаты третьей серии экспериментов не по возрастной группе, а по способу действия. Я включил в группу всех испытуемых в возрасте 6-7 лет, семь испытуемых в возрасте 5-6 лет и двух испытуемых в возрасте 4-5 лет. Все эти дети не допустили ни одной ошибки во время экспериментов, они правильно назвали всех кукол, и прежде чем назвать куклу, дети назвали цвет ее куртки.

Испытуемые, отнесенные ко второй группе, не смогли выделить связь между цветом куртки и именем куклы.

Оказалось, что результаты третьей серии экспериментов были значительно ниже, чем результаты первой серии. Если в первой серии все дети справились с задачей выделения первого звука словом, то в третьей серии только 12 процентов испытуемых в возрасте 4-5 лет и 5-6 лет – 39 процентов детей выполнили задание. Нам кажется, что такая большая разница может быть объяснена тем, что в III серии моделирование звуковой композиции ребенка было полностью исключено.

С помощью интонации дети любого дошкольного возраста от трех лет могут различить первый звук по слову. Но для полного звукового анализа слова, как показали наши предварительные опыты, самой интонации оказывается недостаточно. Необходимо научить детей сочетать более элементарное, естественное моделирование звукового состава слова (интонации) с более сложным.

Обучение чтению этой группы детей позволило выяснить, какую роль играет звуковой анализ в обучении грамоте.

Для того чтобы дети в возрасте 5-7 лет научились читать, было проведено 60 двадцатиминутных занятий (из них 18 занятий по обучению действию звукового анализа слов и 11 занятий по формированию метода флексии, которые, по сути, продолжили занятия по отработке действия звукового анализа слов).[20]

Рассматривая полученные данные, мы должны сделать вывод, что в процессе дошкольного образования способности ребенка в отношении его осознания звуковой стороны слова используются далеко не в полной мере. В наших детских учреждениях с дошкольниками работа, связанная со звуковыми характеристиками речи, не проводится (исключение составляет логопедическая работа).

Проведенное исследование приводит к следующим выводам:

1. Практика речевого общения ребенка не накладывает на него задачи звукового анализа слов, которая возникает только в связи с обучением грамоте.

2. Средством проведения звукового анализа слов является такое разделение структуры слова, которое сохраняет специфику произнесения звука, учитывая его расположение в слове. Ребенок, используя особый способ произнесения слова-интонацию, выбирает нужный звук уже при самом произнесении слова. Интонация разрушает привычный ребенку способ произнесения слова, артикуляция приобретает самостоятельное значение и выполняет функцию ориентировки в слове.

3. Выделение отдельного звука в слове – это сложная деятельность, протекающая в процессе его формирования в ряд последовательных этапов, определяемых не только возрастом ребенка, но и тем речевым материалом, с которым он работает. Неправильная артикуляция отдельных звуков ребенка не мешает звуковому анализу, что указывает на особую роль артикуляции в звуковом анализе.

4. Действие звукового анализа слов само по себе не образует способа чтения. Чтение происходит только после того, как ребенок овладел особым способом ориентирования в читаемом слове – принципом позиционного чтения, которому необходимо специально обучать дошкольников.

5. Успешное обучение группы 6-7–летних детей чтению требует постановки вопроса о переносе обучения элементарному чтению полностью на дошкольный возраст.

**Заключение**

Итак, шестилетний возраст в психологическом отношении является критическим. В этот период происходят сдвиги, которые означают завершения дошкольного этапа развития, и появляется способность к пониманию общих принципов, связей и закономерностей, лежащих в основе научного знания. Поэтому реализация потенциальных возможностей интеллектуального развития младших учеников требует особых условий обучения.

Изучение языка шестилетних первоклассников начинается с обучения грамоте. Процесс обучения шестилетних первоклассников представляет собой постепенный переход от игровой деятельности начальных форм к учебной деятельности. Обучение грамоте шестилетних проводится по звуковому аналитико-синтетическому методу (основателем был К. Д. Ушинский). Преимущества звукового аналитико-синтетического метода заключаются не только в его рациональной системе обучения чтению и письму, но и в том, что благодаря ему дети с первых шагов изучения родного языка, имеют возможность овладеть всеми известными умственными операциями: анализом, синтезом, классификацией, обобщением, умозаключением. Ведущий принцип звукового аналитико-синтетического метода обучения грамоте заключается в том, что в формировании у детей начальных умений читать и писать следует идти от звука к букве.

Процесс обучения грамоте по звуковому аналитико-синтетическому методу делится на периоды: до букварный период и букварный период. Специфика обучения грамоте в эти периоды заключается в том, что когда в до букварный период основной языковой единицей, с которой учащиеся выполняли аналитико-синтетические упражнения, то в букварный период к нему подключается и буква. Общая структура основной части урока на проработку новой буквы должна соответствовать сформулированной теме, то есть в ней должен отображаться ведущий принцип звукового-аналитико-синтетического метода обучения грамоте – от звука до буквы.

Как свидетельствует педагогический опыт, уроки обучения грамоте дают возможность формирования у первоклассников важных обще учебных умений и навыков. Использование на уроках игр и игровых упражнений, загадок, скороговорок помогает детям овладеть необходимыми знаниями, концентрировать внимание, развивает память, приучает слушать объяснения, формирует умение самостоятельно применять усвоенное на практике.

**Список использованных источников**

1. Ананьев Б.Г. «Пространственные различения». Ленинград, 1958 г.

2. Ананьев Б.Г. Рыбалко Е.Ф. «Особенности воспрятия пространства у детей» Ленинград, 1964 г.

3.Ахметова 3. «Кәусар бұлақ» бағдарламасы. -Алматы: Кәусар бұлақ, 1994.

-32б.

4. Әбдіқасымов Р., Бөлеев Қ., Бөлеева Л.Қ. Ұлттық тәлім-тәрбие. Да Дайындық курсының бағдараламасы. -Жамбыл, 1993. -15б.

5. Бабенкова Р.Д. Юревский С.Ю.Пространственная диянизация движений учащихся вспомогательной школы», //Дефектология

6. Балбөбек бағдарламасы - Алматы: Шартарап. 2000

7. Тебенова Қ.С. Дамуында ауытқулары бар балалар. — Қарағанды, 2003.

8. Крылова Н.Л., Корц М.А., Кузевич П.М. Работа воспитателя по развитию речи в повседневной жизни // Дефектология. — 1978. — № 5. — С. 65-71.

9. Кубрякова Е.С., Шахнарович А.М., Сахарный Л.В. Человеческий фактор в языке: Язык и порождение речи / АН СССР. Ин-т языкознания; Отв. ред. Е.С. Кубрякова. — М.: Наука, 1991. — 239

10. Кузнецова Э.В. Лексикология русского языка. – М., 1982.

11. Жұмабекова Ф.Н. Мектепке дейінгі педагогика. — Алматы, 2008.

 12.  Выготский Л.С. [Психология](https://ua-referat.com/%D0%9F%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3) развития ребенка: сборник трудов. - М .: Эксмо-Пресс, 2006.

13. Дементьева Н.Ф. и др Обучение и воспитание детей дошкольного возраста с выраженной умственной отсталостью / / Дефектология. - 1994. - № 6. - С.63-67.

14. Исследование развития звукового анализа слов у дошкольников. «Отчеты АПН РСФСР», 1961, №1.

15. Психологический анализ процесса обучения чтению дошкольников. Связь I. Роль интонации в звуковом анализе слова «Сообщения АПН РСФСР», 1962, № 5.

16. Развитие звукового анализа слов у дошкольников. «Вопросы психологии», 1963, № 3.

17. Развитие звукового анализа слов у дошкольников. «Тезисы докладов по II. Съезд общества психологов », М., Издательство АПН РСФСР, 1963, т. 2.

18. К вопросу о формировании фонематического восприятия у дошкольников (совместно с Д.Б. Элькониным). Т. «Сенсорное воспитание дошкольников», под ред. Запорожец А.В., Усова А.П. М., Издательство АПН РСФСР, 1963.

19. Психологический анализ процесса обучения чтению дошкольников. Отчет 2. Важность звукового анализа слов. «Отчеты АПН РСФСР», 1962, № 6.

20. Развитие звукового анализа слов у дошкольников. «Вопросы психологии», 1963, № 3.