



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»  
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И ПРЕДМЕТНЫХ  
МЕТОДИК

**Коррекция фонематического анализа у детей младшего школьного  
возраста с нарушениями письменной речи на логопедических  
занятиях**

**Выпускная квалификационная работа  
по направлению 44.03.03 Специальное (дефектологическое)  
образование**

**Направленность (профиль) «Логопедия»**

Выполнила:  
Студентка группы ЗФ-406/101-3-1  
Андреева Ирина Павловна

Научный руководитель:  
Шереметьева Елена Викторовна  
к.п.н., доцент

Проверка на объем заимствований:

70,24 % авторского текста

Работа рекомен к защите

рекомендована/не рекомендована

2507 «19» 12 20 23  
зав. кафедрой специальной педагогики,  
психологии и предметных методик

к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Челябинск 2023

## Содержание

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ.....	6
1.1 Фонематический анализ как феномен в современном теоретическом исследовании.....	6
1.2 Психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с нарушением письменной речи.....	15
1.3 Особенности фонематического анализа детей младшего школьного возраста с нарушениями письменной речи.....	20
Выводы по 1 главе.....	34
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИССЛЕДОВАНИЮ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ.....	35
2.1 Методика изучения фонематического анализа у младших школьников с нарушением письменной речи.....	35
2.2 Состояние фонематического анализа у детей младшего школьного возраста с нарушениями письменной речи .....	43
Выводы по 2 главе.....	48
ГЛАВА 3. ФОРМИРОВАНИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ.....	50
3.1 Организация и содержание коррекции фонематического анализа детей младшего школьного возраста с нарушениями письменной речи.....	50
3.2 Анализ эффективности работы по коррекции фонематического анализа детей младшего школьного возраста с нарушениями письменной речи .....	54
Выводы по 3 главе.....	61
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	63
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	67
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	73

## ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы. На фоне модернизации и реорганизации системы школьного образования в соответствии со сложившимися социально-экономическими условиями прослеживается тенденция к увеличению детей, испытывающих трудности в обучении. По данным различных исследователей затруднения в обучении испытывают от 15 % - 40 % обучающихся начальных классов общеобразовательной школы, а 16 % первоклассников не готовы к школьному обучению (А.Ф. Ануфриев, Е. Ю. Балашова, С. Н. Костромина, Н. К. Корсакова, Ю. В. Микадзе, А. Л. Сиротюк).

Современные представления о формировании письменной речи младших школьников базируются на фундаментальных исследованиях П. К. Анохина, Л. С. Выготского, Р. Е. Левиной, А. Р. Лурия, Л. С. Цветковой, рассматривающих высшие психические процессы как сложные системы многоуровневого иерархического строения. В функциональной системе письма задействованы различные структурные компоненты, каждый из которых, входя в состав других психических процессов, вносит специфический вклад в формирование определённых операций письма. Первичное недоразвитие любого из структурных компонентов устной речи (операции по переработке слуховой, кинестетической, зрительной и зрительно-пространственной информации; серийная организация движений; избирательная активация и т.д.) закономерно отражается не только на самом письме, но и на ряде других высших психических процессов, в состав которых данный компонент входит (Т. В. Ахутина, Э. В. Золотарёва, Е. В. Крупская, А. В. Курганский, Р. И. Мачинская, О. В. Семенова и др.). Нарушение письма сочетается с расстройствами устной речи и других невербальных психических процессов. Причём эти расстройства имеют своеобразие в зависимости от того, какой именно структурный компонент недостаточно сформирован (Т. В. Ахутина, Е. Ю. Балашова, Е. Д. Хомская, Л. С. Цветкова). Такое

понимание психологической основы письма определяет основное направление в изучении нарушений письма у обучающихся на уровне начального общего образования.

Нарушение фонематических процессов часто является первичным дефектом в сложной структуре речевых нарушений, влияет на дальнейшее развитие устной и письменной речи ребёнка. Современная логопедия и педагогика рассматривает вопросы симптоматики, механизмов нарушений письменной речи (дисграфии), структуру этого речевого расстройства достаточно широко.

Такие исследователи, как И. Н. Ефименкова, А. Н. Корнев, Е. А. Логинова, Л. Г. Пармонова, И. Н. Садовникова, С. Б. Яковлев занимались изучением вопросов взаимосвязи развития и формирования фонематического восприятия и дисграфии. По данным исследований около 30% детей в младших классах школы страдают дисграфией. Формирование процесса письма происходит в структуре учебной деятельности. В школьном возрасте учебная деятельность, являясь ведущей, составляет основу совершенствования устной и развития письменной речи ребенка. Нарушения формирования письма препятствуют успешности обучения, эффективности школьной адаптации, могут вызвать вторичные психические наслоения, отклонения в формировании личности ребенка. Дисграфия также влечет за собой трудности в овладении орфографией, особенно при усвоении сложных орфографических правил.

Цель исследования: теоретически изучить и практически обосновать основные направления коррекции фонематического анализа детей младшего школьного возраста с нарушениями письменной речи на логопедических занятиях.

Объектом исследования является фонематический анализ у младших школьников с нарушениями письменной речи.

Предмет исследования – особенности фонематического анализа детей младшего школьного возраста с нарушениями письменной речи на логопедических занятиях.

Задачи исследования:

1. Рассмотреть теоретические основы изучения особенностей фонематического анализа детей младшего школьного возраста с нарушениями письма.

2. Выявить особенности фонематического анализа у детей младшего школьного возраста с нарушениями письменной речи.

3. Определить основные направления коррекции фонематического анализа детей младшего школьного возраста с нарушениями письменной речи и проанализировать их эффективность.

Методы исследования: анализ теоретических источников, наблюдение, анализ продуктов письменной речи, эксперимент.

Теоретическая значимость исследования: результаты исследовательской части могут быть использованы в дальнейшем при изучении фонематического анализа детей младшего школьного возраста с нарушениями письменной речи.

Практическая значимость исследования: материал может быть использован в работе с детьми младшего школьного возраста с нарушениями письменной речи.

Данная работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованной литературы.

# **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ**

## **1.1 Фонематический анализ как феномен в современном теоретическом исследовании**

Сформированность фонематического анализа является одной из важных предпосылок для овладения грамотой и обучения ребёнка в школе. Проблемы формирования фонематического анализа у детей с нормативным речевым развитием и нарушенным речевым развитием представлен в работах специалистов разных областей, таких как П. Я. Гальперин, О. Л. Жильцова, Л. Е. Журова, Р. Е. Левина, Е. К. Лобачева, Л. В. Лопатина, В. К. Орфинская, Л. Ф. Спирина, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, Д. Б. Эльконин.

В работах Р. И. Лалаевой, Р. Е. Левиной, Л. В. Лопатиной, Л. Ф. Спириной, Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной подчеркивается, что необходимо применять системный подход к преодолению данных трудностей с учетом характера речевого нарушения, возраста, состояния высших психических функций, раннего выявления подобных затруднений.

Изучение особенностей фонематического анализа у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня имеет большое значение, так как позволяет разработать пути и методы своевременного преодоления у них пробелов речевого развития, в том числе касающихся фонематических обобщений и овладения звуковым составом слова. В связи с этим вопрос об особенностях овладения фонематическим анализом у детей младшего школьного возраста изучаемой категории является чрезвычайно значимым и актуальным. В отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературе накоплен ценный опыт изучения фонематического строя речи (Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, Н. Х. Швачкин и др.). На протяжении изучения

обозначенной выше проблемы фонематические процессы интерпретировались учеными – исследователями по – разному.

Анализируя исследования, можно констатировать, фонематические процессы состоят из ряда компонентов: фонематический слух, фонематическое восприятие, фонематические представления, фонематический анализ и синтез.

Изучением фонематического анализа у детей занимались такие учёные, как Е. Ф. Архипова [5], В. И. Бельтюков [7], Л. С. Волкова [9, 10], Л. М. Козырева, Р. И. Лалаева [26], Р. Е. Левина [27, 28], Л. П. Лопатина [30], Е. В. Мазанова, В. К. Орфинская [33], Т. Б. Спирина [39], Н. Х. Швачкин [50] и др.

Согласно современным научным представлениям, фонематический анализ является сложной мыслительно – перцептивно – мнестической деятельностью, которая предполагает активное включение в нее процессов словесно – логического мышления, произвольного внимания и речеслуховой памяти [12; 17; 30; 51].

Способность к фонематическому анализу и синтезу формируется у детей постепенно, в процессе естественного развития. Ребёнок начинает реагировать на любые звуки со второй – четвертой недели от момента рождения, в семь – одиннадцать месяцев откликается на слово, хотя и привлекает его пока интонационная сторона, а не предметное значение. Этот период называют дофонемное развитие речи [18]. На фонему ребенок начинает реагировать только к концу первого года жизни, когда слово становится орудием общения, приобретая характер языкового средства [51; 52].

Дальнейшее фонематическое развитие происходит бурно, при этом постоянно опережает артикуляционные возможности ребёнка. Это является той причиной, по которой происходит совершенствование произношения. Примерно в конце второго года жизни, при условии понимания речи, ребёнок пользуется фонематическим восприятием всех звуков родного

языка. Как правило, полностью формируется фонематическое восприятие в период от года до четырёх лет [18]. Фонематические процессы являются первой ступенью в процессе овладения грамотой, на них, впоследствии, строится и звуковой анализ – вторая ступенька к грамотности. В своем развитии фонематических процессов ребёнок начинает со слуховой дифференцировки далёких звуков (например, гласных – согласных), затем переходит к различению тончайших нюансов звуков (звонких – глухих или мягких – твёрдых согласных). Сходство артикуляции последних побуждает ребёнка «заострить» слуховое восприятие [19].

Развитие фонематических процессов у ребёнка начинается с акустической дифференцировки звуков, далее идет развитие артикуляции, и, наконец, завершается процесс дифференцировки согласных акустическим различением. Важно помнить, что совместно с развитием фонематических процессов происходит интенсивное развитие словаря и овладение произношением [20].

Еще одним существенным моментом является то, что только правильное произношение дает возможность формировать чёткие фонематические представления о звуке. Связь между звуком и соответствующей буквой обеспечивается четким, правильным произношением. Именно поэтому, заучивание букв, при неправильном воспроизведении звуков, их обозначающих, могут способствовать закреплению у ребёнка существующих дефектов речи, и, впоследствии, тормозить усвоение им письменной речи [21].

Таким образом, необходимые предпосылки обучения грамоте будущего школьника обусловлены сформированным фонематическим восприятием, правильным произношением всех звуков родного языка и наличие элементарных навыков звукового анализа. При этом данные процессы являются взаимосвязанными и взаимообусловленными между собой.



С уровнем развития фонематического слуха у детей связано еще одно понятие – звуковой анализ. Различной может быть степень недоразвития фонематического восприятия в младшем школьном возрасте. При этом, то или иное нарушение фонематического восприятия отмечается практически у всех детей с нарушениями речи [5]. У детей с нарушениями речи могут наблюдаться специфические трудности в различении тонких дифференцированных признаков фонем, что влияет на развитие звуковой стороны речи. Это может вторично влиять на формирование звукопроизношения.

На первичность несформированности фонематического восприятия указывают различные недочёты в речи детей, например, употребления диффузных звуков, которые правильно произносятся вне речи в изолированном положении, многочисленные замены и смешения при относительной сформированности строения и функций артикуляционного аппарата [15].

Основой созревания речевой функциональной системы является процесс афферентации, т.е. поступления из внешнего мира разнообразных сигналов через различные анализаторы, в данном случае, речевых сигналов через слуховой анализатор. Причинами нарушений деятельности фонематической системы может являться: общее или нервно – психическое заболевание ребенка первых лет жизни; неблагоприятное речевое окружение в период раннего развития речи. Такие нарушения могут в свою очередь стать причиной нарушений фонематического восприятия. Чаще нарушения речи, в том числе и нарушение фонематического восприятия, возникают у мальчиков. Причина в том, что левое полушарие осуществляющее речевую функцию, отстает в развитии у мальчиков, по сравнению с девочками.

М. Е. Хватцев говорит о том, что для осуществления письма, прежде всего, необходимо наличие правильных обобщенных представлений звуков данной языковой системы (фонем). В свою очередь фонемы обязательно

должны быть устойчиво связаны с графемами, их обозначающими. Это обеспечивается четким звуковым анализом слова (вычленением каждого звука и установлением последовательности их). Такой анализ обуславливается наличием стойкого внутреннего звукового образа слова [42, 43]. На основе внутреннего процесса образования фонемы происходит уже внешний процесс письма: отыскивание и запись нужной буквы с опорой на внутренний слуховой, оптический и кинестетический образ слова.

Наиболее важным для письма является полноценность фонематического слуха и слухового анализа. Из всех видов анализа речевого потока (деление предложения на слова, деление слов на слоги и слов на звуки) самым сложным для детей является последний – фонематический анализ слов.

Термином «фонематический анализ» определяют как элементарные, так и сложные формы звукового анализа. Элементарный фонематический анализ – это выделение (узнавание) звука на фоне слова. По данным В. К. Орфинской, эта форма появляется спонтанно у детей дошкольного возраста.

Более сложной формой является вычленение первого и последнего звука из слова, определение его места (начало, середина, конец слова). Самым сложным является определение последовательности звуков в слове (какой звук первый, второй, третий и т.д.), их количества, места по отношению к другим звукам (после какого звука, перед каким звуком). Эта форма звукового анализа появляется у детей лишь в процессе специального обучения грамоте, поскольку для полноценного протекания устной речи в таком анализе нет никакой необходимости – ребенок с детства усваивает все слова «целиком» и ему просто незачем «дробить» их на отдельные звуки. В школе же работе над анализом речевого потока специально отведен так называемый добукварный период. Однако период этот очень короткий. Поэтому если ребенок придет в школу совсем не подготовленный к

звуковому анализу слов, то он не сможет сразу овладеть столь сложным навыком, а значит, неизбежно будет искажать на письме структуру слов.

Поэтому необходимо постепенно подготавливать ребенка в этом плане уже в дошкольном возрасте. Таким образом, только при условии свободной ориентировки в звуковом составе слова ребенок сможет записать его правильно: не пропуская в нем никаких букв, не вставляя лишних букв и не меняя их местами. Если же звуковая структура слова является для ребенка довольно «туманной», то её искажение на письме будет неизбежно – появятся пропуски и перестановки букв, добавление лишних букв, то есть возникнет дисграфия на почве несформированности фонематического анализа и синтеза.

Исследования Д. Б. Эльконина в контексте фонематического восприятия позволили выделить такой элемент как «фонематический анализ», под которым понимается мысленный процесс разложения целого на составляющие части (предложение – слова – слоги – звуки) или мысленное выделение отдельных фонем, установление отношений части к целому, к другим частям целого и составляющим его элементам [50, 69]. Соответственно под «фонематическим синтезом» будем понимать умственные действия по синтезу звуковой структуры слова – слияние отдельных звуков в слоги, а слоги в слова. При фонематическом анализе не только узнаются и различаются слова, но и обращается внимание на звуковой состав слова [55].

По мнению известного психолога Д. Б. Эльконина, чтение есть воссоздание звуковой формы слова по его графической (буквенной модели). К. Д. Ушинский отмечал, что сознательно читать и писать может только тот, кто понял звуко – слоговое строение слова. То есть мы хотим, чтобы ребёнок усвоил письменную речь (чтение и письмо) быстро, легко, а также избежал многих ошибок, следует обучить его звуковому анализу и синтезу. В свою очередь звуковой анализ и синтез должны базироваться на устойчивом фонематическом восприятии каждого звука родного языка.

Именно Д. Б. Эльконин экспериментально обосновал необходимость обучения младших школьников звуковому анализу устной речи, то есть мысленному расчленению слова на его составляющие (звуки), установлению их количества и последовательности. Перед началом письма обучающемуся необходимо произвести анализ слова, а уже в ходе записывания происходит синтез, то есть мысленное сочетание звуковых элементов в единое целое. Чтение слова с точки зрения психических познавательных процессов является синтезом сочетания отдельных букв, отражающих порядок звуков в слове. Таким образом, полноценный синтез возможен только на основе анализа звуковой структуры слов.

В овладении речью главная роль принадлежит слуху. Одновременно с развитием слуха у ребенка появляются голосовые реакции: разнообразные звуки, различные звукосочетания и слоги. В 2 – 3 мес. у ребенка возникает гуление, в 3 – 4 мес. – лепет. В данном возрасте происходит первичное развитие фонематического слуха: ребенок прислушивается к звукам, отыскивает источник звука, поворачивает голову к говорящему. К 6 мес. в лепете ребенка появляются четкие звуки, но они еще недостаточно устойчивы и произносятся в коротких звукосочетаниях. Среди гласных ясно звучит звук а, среди согласных – п, б, м, к, т. В это время ребенок хорошо понимает интонацию взрослого и реагирует на тон голоса [20].

К году ребенок хорошо произносит простые по артикуляции звуки: гласные – а, у, и и согласные – п, б, м, н, т, д, к, г. Развитие и становление произношения у всех детей происходит в разные сроки. Одни дети произносят большее число звуков и более отчетливо, а другие – меньше и менее четко. Качество произношения зависит от состояния и подвижности органов артикуляционного аппарата, который еще только начинает активно функционировать.

В исследовании Н. Х. Швачкина достаточно подробно рассматривается развитие фонематического восприятия на материале русского языка. Так, в начале речевого развития ребенка, в первую очередь

семантическую значимость получают интонация и ритм, и лишь к концу первого года жизни — звуковой рисунок слова [50]. Таким образом, понимание и выражение смысла на начальном этапе развития речи строится не на восприятие фонематического состава слов, а на улавливание общей ритмико – мелодической структуры слова или фразы. Этот этап в настоящее время принято называть нерасчлененным фонетико – фонологическим восприятием, слова и отдельные фразы воспринимаются как некий единый звукокомплекс, обладающий определенным смыслом. Выделение отдельных элементов этих комплексов и наделение их смыслоразличительной функцией представляют собой переход от дофонематической речи к фонематической.

На втором году жизни дети начинают активно произносить звуки э, ы, и, но твердые согласные у них звучат как мягкие – ть, дь, сь, зь. Возрастает способность к подражанию речи взрослых, интенсивно развивается понимание речи других. К этому времени ребенок начинает активно и самостоятельно употреблять в речи простые по структуре слова.

На третьем году жизни подвижность артикуляционного аппарата повышается, но произношение ребенка еще не соответствует норме. В этом возрасте ребенок пытается приблизить свое произношение к общепринятому, трудные по артикуляции звуки он заменяет простыми. Например, звук ц заменяется звуком ть или сь, звуки ч и щ – звуками ть и сь соответственно, звуки л и р – звуком ль или й, шипящие и твердые свистящие – ть, дь. К трем годам четко оформляется артикуляция губно-зубных: ф, фь, в, вь [22].

Фонематическое восприятие в это время уже хорошо развито: дети почти не смешивают слова, близкие по звучанию, и пытаются сохранить слоговую структуру слова. На четвертом году жизни происходит дальнейшее укрепление артикуляционного аппарата, движения мышц становятся более координированными. В речи появляются твердые согласные, шипящие звуки, правильно произносятся слова со стечением

нескольких согласных [29]. В это время дети отмечают ошибки в произношении других, легко различают близкие по звучанию звукосочетания и слова, т. е. у них происходит дальнейшее развитие фонематического восприятия.

На пятом году жизни у детей увеличивается подвижность артикуляционного аппарата. Большинство детей правильно произносят шипящие звуки, сонорные – л, р, рь, у некоторых из них остается неустойчивым произношение свистящих и шипящих звуков, они взаимозаменяются. В простых словах дети четко произносят данные группы звуков, а в сложных и малознакомых – заменяют [52].

В настоящее время в педагогической и логопедической науке есть проблема разночтений в терминологии. Учёные в своих трудах используют разные термины для обозначения одного и того же понятия. Так, Л. Е. Журова рассматривает фонематический анализ как операцию мысленного разделения на составные элементы (фонемы) разных звукокомплексов: сочетаний звуков, слогов и слов.

Другие исследователи – А. К. Маркова, А. Е. Ольшанникова, Д. Б. Эльконин, рассматривают фонематический анализ и синтез как сложное умственное действие. Фонематический анализ – это разложение слова на составляющие его фонемы. Функция фонематического анализа не только сложная, но и многоплановая. Д. Б. Эльконин в фонемный анализ включил: выяснение порядка следования фонем в слове; установление различительной функции фонем; выделение основных фонематических противопоставлений, свойственных данному языку. Именно этот ученый доказал, что прежде, чем обучать ребенка письменной речи, необходимо обучить его навыкам фонемного анализа.

В. К. Орфинская выделяет следующие формы оперирования фонемами: узнавание звука на фоне слова; выделение первого и последнего звуков из слова; определение последовательности, количества звуков, их места в слове по отношению к другим звукам [34].

Нарушение фонематического анализа выражается в том, что ребенок воспринимает слово глобально, ориентируясь только на его смысловую сторону, и не воспринимает сторону фонетическую, то есть последовательность звуков его составляющих. На письме нарушенный или несформированный фонематический анализ и синтез проявляется различными ошибками, такими как: замены, пропуски букв, как при письме, так и при чтении; побуквенное чтение; раздельное или слитное написание частей слова, слов; перестановки слогов, наращивания; орфографические ошибки.

Таким образом, фонематический анализ – мысленный процесс разложения целого на составляющие части (предложение – слова – слоги – звуки) или мысленное выделение отдельных фонем, установление отношений части к целому, к другим частям целого и составляющим его элементам.

## 1.2 Психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с нарушением письменной речи

Рассмотрим исследования, в которых раскрываются психолого-педагогические особенности младших школьников с нарушением письменной речи.

Исходя из исследований Л. Н. Ефименковой [3], Л. М. Козыревой, А. В. Ястребовой [57] уровень развития устной речи второклассников с дисграфией достаточен для бытового общения. Звукопроизношение не характеризуется грубыми искажениями и заменами. Главным образом встречаются фонетические дефекты (ротацизмы, ламбдацизмы, сигматизмы). У младших школьников наблюдаются затруднения в произношении более сложных по звуко-слоговой структуре слов. Отличие устной речи младших школьников с дисграфией выражается в некоторой смазанности артикуляции, в связи, с чем, речь носит неотчетливый

характер. У многих обучающихся, к тому же, имеются некоторые расстройства голоса: наблюдается тихий, слабо модулированный голос, другие младшие школьники не могут произвольно регулировать силу.

Большинство исследователей в области коррекционной педагогики и психологии отмечают бедный словарь младших школьников с нарушениями письменной речи, который обусловлен их низкой любознательностью, недостаточным развитием интеллектуальных интересов. Обучающихся характеризует низкая осведомленность, которая проявляется в незнании многих общеупотребительных слов, слов-названий, цветов, деревьев, животных, птиц и других категорий слов, входящих в активную речь нормально развивающихся сверстников. Младшие школьники не владеют многими словами-обобщениями (транспорт, инструменты, насекомые, головные уборы), не знают названий месяцев и смешивают понятия «времена года» и «месяцы». Для устной речи этих обучающихся присущи ошибки словообразовательного характера («лошаденок», «куренок», «щененок»), отсутствие разнообразных словообразовательных моделей, бедность в выборе приставок. Речь не богата и синтаксическими конструкциями: чаще всего используются простые предложения с одним дополнением или обстоятельством. Встречаются ошибки в употреблении падежных форм и предлогов.

В целом, анализ специальной литературы позволяет обобщить особенности развития младших школьников с нарушением письменной речи и резюмировать имеющиеся исследования.

В исследованиях Т. А. Ткаченко [39] отмечаются такие характеристики как негативизм (противодействие инструкциям и просьбам конкретных лиц или всех окружающих); драчливость, агрессивность, конфликтность, повышенную впечатлительность, застревание, нередко сопровождаемое навязчивыми страхами; чувство угнетенности, состояние дискомфорта, иногда сопровождаемое потерей аппетита, невротическими рвотами;



онанизм; недержание мочи (энурез); склонность к болезненному фантазированию; повышенную ранимость, обидчивость.

Есть ряд исследований в которых подробно изучены психические познавательные процессы младших школьников с нарушением письменной речи. Например, в исследованиях Т. С. Овчинниковой выявлены специфические особенности воображения у обучающихся с нарушением письменной речи. У младших школьников наблюдаются: снижение мотивации в деятельности; снижение познавательных интересов; бедный запас общих сведений об окружающем мире; отсутствие целенаправленности в деятельности; несформированность операционных компонентов; сложность в создании воображаемой ситуации; недостаточная точность предметных образов-представлений; непрочность связей между зрительной и вербальной сферами; недостаточная сформированность произвольной регуляции образной сферы.

Анализ письменных работ выявил ряд характерных для рассматриваемой группы детей особенностей. Обращает на себя внимание неправильное построение письменного высказывания. Оно выражается в отсутствии четко выраженных частей в изложениях, нерасчлененности содержания (все работы детей написаны без абзацев, с пропусками в тексте). Конструкции – простое распространенное предложение с однородными членами. В построении этих предложений имеется немало различного рода недостатков: незаконченность и неполнота мысли; пропуск слов, неправильный их порядок; нарушение связи слов; повторения одних и тех же

А. Н. Корнев, изучая психологические особенности обучающихся с нарушением письменной речи, делает акцент на особенностях протекания процесса операций словесно-логического мышления, внимания и памяти и указывает на значительное уменьшение познавательной активности. Особенностью для таких младших школьников является слабая

целенаправленность учебно-практической деятельности, что отражается в повышенной импульсивности и отвлекаемости.

При акустической дисграфии (на основе нарушений фонемного распознавания) обучающиеся имеют низкую умственную работоспособность и трудности в концентрации и распределении внимания.

Л. С. Волкова и Л. М. Шипицина в результате исследований, выполненных с использованием методики «Цветовых выборов» М. Люшера, выявили некоторые особенности эмоционально-личностных качеств у младших школьников 1-2 классов с нарушением письменной речи. Так, многим детям свойственна пассивность, сензитивность, зависимость от окружающих, склонность к спонтанному поведению.

В определении таких эмоционально-личностных свойств, как концентричность, эксцентричность, отмечается отчетливое доминирование свойства эксцентричности. У обучающихся 1-ых классов наблюдается более низкая работоспособность, которая у половины обучающихся коррелирует с выраженностью стрессовых реакций и доминированием отрицательных эмоций. На 2-ом году обучения у младших школьников повышается работоспособность, преобладает оптимальный уровень эмоционального реагирования, снижается склонность к стрессам.

Исследование самооценки младших школьников, выполненное О. Н. Усановой, О. А. Слинько с помощью теста «Полярный профиль» позволило установить значимые различия в самооценке девочек и мальчиков с нарушенной письменной речью. У девочек с нарушенной письменной речью почти по всем параметрам самооценка оказывается выше, чем у девочек с нормальной речью, однако, они не считают себя здоровыми и вследствие этого в необходимой степени общительными. Мальчики с нарушением письменной речи считают себя честными, храбрыми, необидчивыми и недрачливыми, однако они менее общительны и счастливы. Так же, как и девочки, они осознают, что причиной их необщительности является речевой дефект, однако не считают себя

ущербными в той мере, как девочки с нарушенной речью. В целом исследования показывают, что обучающиеся с нарушением письменной речи недостаточно критично оценивают свои возможности, чаще переоценивая их. В большинстве случаев объективная личностная характеристика не совпадает с самооценкой, многие из своих черт характера младшие школьники не отмечают и не оценивают. Чаще всего не фиксируется внимание на негативных чертах характера, а положительные качества несколько переоцениваются. В этом проявляется тенденция в самохарактеристике приближаться к идеальному образу. Если переоценка своих возможностей в 1 – 2 классах может быть объяснена возрастной закономерностью (она наблюдается и в норме), то в аналогичном явлении среди обучающихся 3 классов можно видеть личностную особенность детей с нарушением письменной речи.

Среди младших школьников с нормальным речевым развитием завышенная самооценка имела место в 3 раза чаще (соответственно 13 и 33%), т.е. обучающиеся с речевыми нарушениями проявляют большую осторожность в оценке своих качеств.

Также интересно, что младшие школьники с дизартрией отдают предпочтение физическим качествам (росту и скорости), а обучающиеся с нормальной речью больше ценят нравственные свойства. Одинаково не удовлетворены обе группы обучающихся своим вниманием. Весьма низко оценивают младшие школьники с нарушением письменной речи и ловкость, что показывает критичность их суждений о себе и объективный характер их оценки своей речи и моторных затруднений.

Уровень притязаний. Исследование уровня притязаний (О. Н. Усанова, О. А. Слинько) младших школьников с нарушением письменной речью выявило, что в большинстве случаев, реакция этих обучающихся на неуспех отличается от той, которая наблюдается в норме. Так, после удачно выполненного задания обучающиеся переходят не к более трудному, а к более легкому заданию. Этот факт можно трактовать как формирование

защитной реакции, стремление поддержать успех даже на заниженном уровне. Особенно ярко заниженный уровень притязаний проявляется у обучающихся 1 – го класса, меньше – у обучающихся 2 – го класса, а среди третьеклассников таких явлений не наблюдается.

Бедность словарного запаса, неумение выразить свою мысль в виде распространенного предложения, непонимание связей – в тексте, а отсюда неумение последовательно передавать содержание услышанного, увиденного и пережитого, приводят к тому, что ученики на более поздних этапах обучения не владеют навыками написания изложения и сочинения. У детей с нарушениями письма отмечается низкий уровень понимания словесных инструкций и причинно – следственных связей, бедность синтаксических конструкций, недостаточно сформированная коммуникативная, когнитивная и регулирующая функции речи, затруднен процесс усвоения различных компонентов языковой системы. Что оказывает негативное влияние на развитие ребенка [5].

Аффективно-волевая сфера отличается недостаточной активностью. Н. Х. Швачкин в исследованиях указывает, что у обучающихся может наблюдаться более повышенная возбудимость и неустойчивость внимания, либо наоборот вялость и крайняя медлительность [44].

### 1.3 Особенности фонематического анализа детей младшего школьного возраста с нарушениями письменной речи

Письменная речь базируется на психологических образованиях (внутренней речи, возможности к абстракции, произвольности и осознанности речевых процессов), вследствие этого в программе становления письменной речи обязаны быть учтены обстоятельства их особого формирования.

В. И. Ляудис и И. П. Негурэ говорят о том, что в начальной школе письменная речь не исследуется как специфичная конфигурация речи,

имеющая собственные задачи и средства, она развивается как параллельная и дополняющая устную.

Процесс письма имеет многоуровневую структуру, включает большое количество операций. А. Р. Лурия в работе «Очерки психофизиологии письма» определяет следующие операции письма. Письмо начинается с побуждения, мотива, задачи. Человек знает, для чего пишет: чтобы зафиксировать, сохранить на определенное время информацию, передать ее другому лицу, побудить кого-то к действию и т. д.

Человек мысленно составляет план письменного высказывания, смысловую программу, общую последовательность мыслей. Начальная мысль соотносится с определенной структурой предложения. В процессе письма пишущий должен сохранить нужный порядок написания фразы, сориентироваться на том, что он уже написал и что ему предстоит написать. Каждое предложение, которое предстоит записать, разбивается на составляющие его слова, так как на письме обозначаются границы каждого слова. Процесс письма взрослого человека является автоматизированным и отличается от характера письма младшего школьника, овладевающего этим навыком. Так, у взрослого письмо является целенаправленной деятельностью, основной целью которого является передача смысла или его фиксация. Процесс письма взрослого человека характеризуется целостностью, связностью, является синтетическим процессом. Графический образ слова воспроизводится не по отдельным элементам (буквам), а как единое целое. Слово воспроизводится единым моторным актом.

Одной из сложнейших операций процесса письма является анализ звуковой структуры слова. Чтобы правильно написать слово, надо определить его звуковую структуру, последовательность и место каждого звука. Звуковой анализ слова осуществляется совместной деятельностью речеслухового и речедвигательного анализаторов. Большую роль при

определении характера звуков и их последовательности в слове играет проговаривание: громкое, шепотное или внутреннее.

Исследуя процесс обучения письму, Л. С. Цветкова [42] советует в процессе усвоения детьми особенностей письма букв и ряда текстов развивать у них психическую степень письма: составление мотива (зачем писать?), оживленность внимания к написанию конкретного содержания (замысел), обдумывание, осмысление содержания послания. Подобный расклад к обучению увеличивает совместную и умственную энергичность младших школьников, содействует актуализации образов цельных текстов и отдельных букв и воскрешает работу надлежащих групп анализаторных систем. Овладение письменной речью находится в прямой зависимости от становления устной речи. Исходным рубежом в овладении письмом считается текст звукового состава, который подразумевает установление ассоциации «звук-буква». Данная аналитическая работа опирается на способность младшего школьника к фонематической и речемоторной дифференциации.

На основании учения И. П. Павлова о значимости речедвигательных раздражений («речевых кинестезий») в деятельности второй сигнальной системы роль проговаривания в обучении письму получила научное обоснование. Этими идеями обусловлен целый ряд психологических исследований, доказывающих, что орфографическое проговаривание является эффективным средством для усвоения правописания. Слуховые ощущения имеют перед другими то важное преимущество, что они уже в раннем детстве ассоциируются самым тесным образом с мышечными – в груди, гортани, языка и губах, т.е. с ощущениями при собственном разговоре. На этом основании слуховая память подкрепляется еще памятью осязательной, указывал И. М. Сеченов [48].

Исследования Л. К. Назаровой показали, что возникающие у ребенка при артикулировании слов кинестетические ощущения служат необходимым условием для уточнения звукового состава слов и фиксации

последовательности звуков в них, что имеет большое значение при обучении младших школьников письму [3]. В ходе эксперимента, проведенного Л. К. Назаровой, одни школьники писали диктант с проговариванием, другие — зажав язык зубами (в этом случае проговаривание исключено полностью), третьи — зажав левую руку в кулак (проговаривание возможно, но внимание отвлечено, как и во втором случае). Результаты: во второй группе количество ошибок было в шесть раз больше, чем в первой, и существенно больше, чем в третьей. Данные эксперимента подтверждают, что анализ слова, необходимый для его правильного написания, нарушается при отсутствии артикуляции. Исследователями замечено, что и у взрослых количество ошибок при написании «трудных» слов возрастает, если ограничить возможности внутреннего проговаривания при письме.

А.Р. Лурия писал, что проговаривание позволяет уточнить подлежащие написанию звуки, отделить близкие звуки друг от друга и превратить недостаточно ясные звуковые нюансы в четкие фонемы [23]. За устным анализом слова непосредственно следует синтез, осуществляемый последовательной записью букв под контролем зрительного анализатора. Так возникает ассоциативная цепь из процессов речи, слушания, письма и чтения, которые включают в себя импрессивные, центральные и экспрессивные процессы. Эта ассоциативная цепь нуждается в закреплении соответствующими-дидактико-методическими (например, составление, изменение, сокращение слов, замена букв и звуков) и вспомогательными средствами (карточки с буквами и словами, разрезная азбука) [4].

Вопросами фонетико-фонематического нарушения у младших школьников и спецификой его проявления занимались многие авторы Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, О. В. Правдина, Л. Г. Парамонова, Ф. Ф. Рау, Е. Ф. Рау, Э. Я. Сизова, Н. Х. Швачкин и др. В исследованиях многих авторов указывается на связь между недостатками звукопроизношения и нарушениями фонематических процессов, т.е. фонематического анализа,

синтеза и представлений. Подчёркивается роль фонематических функций в исправлении недостатков звукопроизношения, развитии речи в целом и формировании процессов чтения и письма. Фонетико-фонематическое недоразвитие часто связано с неспособностью детей дифференцировать на слух фонемы родного языка. Отсутствие полноценного восприятия фонем делает невозможным их правильное произношение, затрудняет формирование словарным запасом и грамматическим строем и, как следствие, тормозит развитие связной речи в целом. Слабая дифференциация фонемы родного языка ведет к трудностям в овладении навыками звукового анализа и синтеза, формировании орфографических компетенций младших школьников. В школьном возрасте трудности овладения звуковым анализом и синтезом слов приводят к дисграфии, это подтверждается во многих исследованиях, в частности, в исследованиях Л. Г. Парамоновой.

Рассмотрим исследования, связанные с нарушением фонематического анализа на уровне начального образования. Ряд авторов выделяют низкий уровень формирования фонематического восприятия Р. Е. Левина [20], Г. А. Каше [15], Р. М. Боскис [4], то есть способность воспринимать и различать фонемы (звуки речи). Исследователями выявлена связь в формировании фонематических и лексико-грамматических представлений. При специальной коррекционной работе по развитию фонематического слуха младшие школьники лучше воспринимают и различают приставки в однокоренных словах, окончания слов, слова сложной слоговой структуры, общие предлоги, суффиксы.

Фонематический анализ представляет собой операцию мысленного разделения на фонемы различных звукокомплексов: слов, слогов, а также сочетаний звуков. Р. Е. Левина [20] указывает на то, что «узловым образованием, ключевым моментом в коррекции речевого недоразвития является звуковой анализ и синтез и фонематическое восприятие [9]. У детей с сочетанием нарушения восприятия и произношения фонем



наблюдается незаконченность процессов формирования восприятия и артикулирования звуков, отличающихся акустико-артикуляционными признаками [4].

Фонематическое недоразвитие проявляется в виде несформированности навыка дифференциации звуков. Дети не способны провести элементарный звуковой анализ – выделение звука среди ряда других, называние слова на заданный звук [10]. Г. В. Бабина совместно с Н. А. Грассе провели свое экспериментальное исследование нарушений фонематических процессов у детей с нарушением письменной речи, выделив при этом характерные особенности владения навыками фонематического анализа и синтеза у детей. В частности, авторы выявили закономерность целого ряда стойких специфических нарушений на письме: в пропусках гласных звуков в словах с различным слоговым составом; в пропусках одной или нескольких безударных гласных в начале или в середине многосложных слов; в пропуске безударной гласной в позиции после фрикативных согласных и аффрикат; пропуске согласных звуков при стечениях; пропуске целых слогов; включении в состав слова лишних звуков; перестановке звуков (контактные, дистантные); в перестановке слогов; сочетание двух видов нарушений: пропуска и одновременно добавления лишних звуков; одновременно перестановки либо пропуски отдельных фонем и слогов и добавление лишних звуков (или слогов) [1].

Т. А. Ткаченко при исследовании особенностей фонематических функций у обучающихся с нарушением фонематического анализа, выявила три основные степени нарушений – легкую, среднюю и тяжелую: недостаточное дифференцирование и нарушение анализа только звуков, которые ребенку сложно произносить (относится к наиболее легкой степени недоразвития); нарушение дифференциации достаточно большого числа фонетически различных звуков при их сохранной артикуляции в устной речи (средняя степень); неразличение звуков в составе слова, неумение

определить их последовательность и место в слове, выделить на фоне других звуков (самая тяжелая степень) [11].

Младшие школьники с нарушением письменной речи, в соответствии с исследованиями Р.Е. Левиной, плохо различают шипящие, свистящие и сонорные группы звуков, когда один звук заменяет одновременно два или несколько звуков данной или близкой фонетической группы.

Р. И. Лалаева в процессе изучения дошкольников, имеющих недоразвитие фонематических процессов отметила, что у таких детей могут возникнуть сложности с чтением, поскольку у детей не сформированы представления о звукобуквенном составе слова. Поэтому ученая отдельно рассматривает фонематическую дислексию, связанную именно с недоразвитием фонематических процессов. В процессе чтения у ребенка возникает определенный звуковой образ слова и отдельно слога и звука, но он в силу речевого дефекта не может данный образ распознать и потому читает по наитию, заменяя слова и искажая в них звуки. Данными факторами Р.И. Лалаева объясняет и такие ошибки при чтении, как застревание, повторение одного и того же слога, пропуски, искажения и замены звуков, что сильно искажает прочитанный текст и является причиной медленного темпа чтения [9].

Г. Г. Голубева в данном случае отмечает, что из всей совокупности патологических факторов, влияющих на появление дефектов звукопроизношения, основными являются произвольное нарушение слуховой дифференциации фонем при нормальном физическом слухе, спорадические нарушения слухового контроля речи и речедвигательных функций, а также дискоординация взаимодействия анализаторов. Недоразвитие фонематических функций у обучающихся с нарушением фонематического анализа проявляется в недифференцированности фонематического восприятия, несформированности фонематических представлений, а также в неумении осуществлять операции фонематического анализа и синтеза. Нарушения фонематических функций

могут иметь первичный или производный (вторичный) характер, негативно влияя на лексический и грамматический строй речи. Если процесс звукового развития затормаживается, даже если не наблюдается каких-либо артикуляционных затруднений, следует констатировать первичное нарушение фонематического восприятия. Предпосылки к освоению процессов звукового анализа при этом несколько ниже, чем при вторичном нарушении. Знание видов нарушения звукопроизношения позволяет определить методику работы с данными детьми. Так, при фонетических нарушениях основное внимание уделяют развитию артикуляционного аппарата, общей и мелкой моторики, а при фонематических нарушениях – формированию фонематического слуха.

Д. Б. Эльконин [40] определял звуковой анализ как действие по установлению последовательности и количества звуков в составе слова. В. К. Орфинская выделяла простые и сложные формы фонематического анализа, в т.ч. – узнавание звука среди других фонем и вычленение его из слова в начальной позиции, а также полный звуковой анализ слов. Простые формы анализа формируются при нормальном развитии спонтанно до поступления ребенка в школу, а сложные – уже в процессе обучения грамоте. Несформированность действия звукового анализа проявляется в письме в виде следующих типов специфических ошибок: пропуск, перестановка, вставка букв и слогов.

Применительно же к письму мы в подобных случаях должны говорить о смешении букв, но не замене, которая означала бы полное исключение из письма одной из смешиваемых букв, чего никогда не происходит. Смешение букв указывает на то, что пишущий выделил в составе слова определенный звук, но для его обозначения выбрал не соответствующую ему букву. Это может иметь место при: нестойкости соотнесения фонемы с графемой, когда не упрочилась связь между значением и зрительным образом буквы; нечетком различении звуков, имеющих акустико – артикуляционное сходство. По акустико-артикуляционному сходству

смешиваются обычно следующие фонемы: лабиализованные гласные; парные звонкие и глухие согласные; сонорные; свистящие и шипящие. Аффрикаты смешиваются как между собой, так и с любым из своих компонентов [38].

Ошибки на уровне слова. Если в устной речи слова в синтагме произносятся слитно, на одном выдохе, то в письменной речи они предстают обособленно. Несовпадение норм устной и письменной речи вносит трудности в начальное обучение письму. Написание обнаруживает такой дефект анализа и синтеза слышимой речи, как нарушение индивидуализации слов: ребенок не сумел уловить и вычленить в речевом потоке устойчивые речевые единицы и их элементы. Это ведет к слитному написанию смежных слов либо к разделительному написанию частей слова. Многочисленные ошибки типа «по дкроватью», «по дстолом» и т.п. объясняются фонетическими особенностями слогораздела на стыке предлога и следующего за ним слова. Слитно дети обычно пишут служебные слова (предлоги, союзы) с последующим или предыдущим словом: «ветки елии сосны», «кдому», «надерево». Нередки случаи слитного написания двух и более самостоятельных слов: «быличудные дни», «кругомшумят», «всядетвора», «идётработа», «светитсолнце».

Е. Н. Российская [29] выделяет, что в самостоятельных письменных работах младших школьников с нарушением речи, отмечается недостаточность контроля за отбором слов, бедность и инертность словарного состава, ограниченность запаса используемых синтаксических структур предложений, дисграфические и орфографические ошибки. Большие затруднения у обучающихся возникают в обеспечении связности выражения причинно-следственных отношений. Ряд исследователей, например, Садовникова [32], Л. Н. Ефименкова [11], Р. И. Лалаева [18] выделяют ошибки самостоятельной письменной речи у младших школьников с речевыми нарушениями:

1. **Неречевые ошибки:** композиционные (структурные): нарушение последовательности изложения; логические (смысловые): пропуск необходимых слов, фактов, эпизодов; привнесения, не связанные с темой высказывания; нарушение причинно-следственной зависимости изложенных фактов.

2. **Речевые ошибки:** неточное употребление слов; использование просторечных и диалектных слов; употребление лишних слов; нарушение порядка слов в предложении; наличие речевых штампов.

3. **Грамматические ошибки:** в структуре слова (в словообразовании, формообразовании существительного, прилагательного, местоимения, глагола); в структуре словосочетания (в согласовании, управлении, в том числе и в использовании предлогов); в структуре предложения (нарушение границ предложения, связи между подлежащим и сказуемым, ошибки в построении предложений с однородными членами, в сложном предложении, в предложении с прямой речью).

4. **Орфографические ошибки:** письмо по правилу; слитное, раздельное и дефисное написание слов и их частей, написание слов с большой и маленькой буквы, перенос слов, графическое сокращение слов. Таким образом, у обучающихся с речевыми нарушениями наблюдаются многочисленные варианты трудностей овладения чтением и письмом. В их числе: большое количество ошибок в процессе чтения и письма, их частотность и стойкость; нарушение не только технической, но и смысловой стороны чтения; замедленный темп формирования навыка чтения и письма. Типичными ошибками самостоятельной письменной речи, у младших школьников с нарушением речи, являются: трудности формирования фонематического (звукового) анализа; ошибки фонематического восприятия (т. е. дифференциации фонем); неречевые ошибки; речевые ошибки; грамматические ошибки; орфографические ошибки.

Несформированность фонематического слуха приводит к тому, что ученики не различают фонем родного языка, поэтому на письме смешивают

гласные первого и второго ряда: «ожию» вместо «ежик», «откю» вместо «утка», «олю» вместо «юлю»; звонкие и глухие согласные: «труппочка» вместо «трубочка», «корький» вместо «горький»; свистящие и шипящие: «суски» вместо «сушки», «сустрый» вместо «шустрый»; свистящие, шипящие и аффрикаты: «тяйкю» вместо «чайка», «шулки» вместо «чулки» и т.п.

Как показала практика, у учащихся с нарушением слухового восприятия много ошибок на грамматические правила, например, на безударные гласные, на удвоенные согласные, на разделительный мягкий знак. Ребенок не слышит ударный гласный, поэтому затрудняется в определении безударного гласного, а следовательно, и в правильном подборе проверочного слова, например, пишет «трова», проверяя «травинка». Ученики не улавливают различия в звучании н и nn, с и ss, отсюда ошибки: «ванна» вместо «ванна», «касса» вместо «касса», не видят различия в звуковых сочетаниях: тя – тья, ря – рья и поэтому пишут «деревя» вместо «деревья», «листя» вместо «листья».

Отставание в развитии лексико – грамматической стороны речи затрудняет работу в структурном построении фразы, предложения. Ученики не дописывают, переставляют, пропускают слова в предложении.

Фонематические нарушения выражаются в том, что ребенок не только дефектно произносит те или иные звуки, но и недостаточно их различает, не улавливает акустической и артикуляционной различия между оппозиционными звуками, Это приводит к тому, что дети недостаточно четко овладевают звуковым составом слова и делают специфические ошибки при чтении и письме. Подобные нарушения иногда называют фонологическими.

Формирование звуковой стороны речи при нормальном ее развитии происходит в двух взаимосвязанных направлениях: усвоение артикуляции звуков (движений и позиций органов речи, нужных для произношения) и усвоение системы признаков звуков, необходимых для их различения.

Каждый язык, как показали лингвистические исследования (Н. Трубецкой, Р. Якобсон, М. Галле и др.), располагает своей фонематической системой, где определенные звуковые признаки выступают как сигнальные смыслоразличительные (фонемы), в то время как другие звуковые признаки остаются несущественными (вариантами). Весь звуковой строй языка определяется системой противопоставлений (оппозиций), где различие даже в одном признаке изменяет смысл произносимого слова. Дифференциация звуков речи как при восприятии, так и при произношении происходит на основе выделения сигнальных признаков и отличия их от несущественных, не имеющих фонематического значения. Затруднения в выработке звуковых дифференцировок детей чаще всего проявляются в замене при произношении одного звука другим и смешении звуков.

Для правильного письма необходима более тонкая слуховая дифференциация звуков, чем для устной речи. Это связано, с одной стороны, с явлением избыточности восприятия семантически значимых единиц устной речи. Небольшая недостаточность слуховой дифференциации в устной речи, если она имеет место, может восполняться за счет закрепленных в речевом опыте моторных стереотипов, кинестетических образов. В процессе же письма для правильного различения и выбора фонемы необходим тонкий анализ всех акустических признаков звука, являющихся смыслоразличительными.

В процессе письма дифференциация звуков, выбор фонемы осуществляются на основе следовой деятельности, слуховых образов, по представлению. Вследствие нечеткости слуховых представлений о фонетически близких звуках выбор той или иной фонемы затруднен, следствием чего являются замены букв на письме. В противоположность этим исследованиям Р. Беккер и А. Коссовский основным механизмом, замены букв обозначающих фонетически близкие звуки, считают трудности кинестетического анализа. Их исследования показывают, что дети с дисграфией недостаточно используют кинестетические ощущения

(проговаривание) во время письма. Им мало помогает проговаривание как во время слухового диктанта, так и при самостоятельном письме. Исключение проговаривания (метод Л. К. Назаровой) не влияет на количество ошибок, то есть не приводит к их увеличению. В то же время исключение проговаривания во время письма у детей без дисграфии приводит к увеличению ошибок на письме в 8 – 9 раз.

Некоторые авторы связывают замены букв на письме с фонематическим недоразвитием, с несформированностью представлений о фонеме, с нарушением операции выбора фонемы (Р. Е. Левина, Л. Ф. Спирина).

Для правильного письма необходим достаточный уровень функционирования всех операций процесса различения и выбора фонем. При нарушении какого – либо звена (слухового, кинестетического контроля) затрудняется в целом весь процесс фонемного распознавания, что проявляется в заменах букв на письме. Поэтому с учетом нарушенных операций фонемного распознавания можно выделить следующие подвиды этой формы дисграфии: акустическую, кинетическую и фонематическую [12]. Основными симптомами нарушения письменной речи являются специфические ошибки, т.е. ошибки, которые не регламентируются применением орфографических правил, носят стойкий характер и возникновение которых не связано ни с нарушениями интеллектуального или сенсорного развития ребенка, ни с нерегулярностью его школьного обучения.

Принцип поуровневого анализа специфических ошибок младших школьников позволяет систематизировать ошибки в целях их детального исследования. Таким образом можно выделить три группы специфических ошибок на уровне письма: на уровне буквы и слога; на уровне слова; на уровне предложения (словосочетания).

Ошибки на уровне буквы и слога это наиболее многочисленная и разнообразная по типам группа ошибок. Рассмотрим в первую очередь



ошибки, отражающие трудности формирования фонематического (звукового) анализа; затем ошибки фонематического восприятия (т.е. дифференциации фонем) и далее – ошибки иной природы [32].

Таким образом, все вышеперечисленное приводит к специфическим ошибкам при письме.

Ошибки, обусловленные несформированностью фонематических процессов и слухового восприятия: пропуски букв и слогов; недописывание букв и слогов; наращивание слов лишними буквами и слогами; искажение слова; слитное написание слов; произвольное деление слов; нарушение или отсутствие границ предложения; замена букв по акустическим и артикуляционным признакам; ошибки в обозначении мягкости согласных.

#### Выводы по 1 главе

Проанализировав теоретические аспекты изучения проблемы фонематического анализа детей младшего школьного возраста с нарушениями письменной речи, мы можем сделать следующие выводы.

Во – первых, наиболее важным для письма является полноценность фонематического слуха и слухового анализа. Из всех видов анализа речевого потока (деление предложения на слова, деление слов на слоги и слов на звуки) самым сложным для детей является последний – фонематический анализ слов.

Термином «фонематический анализ» определяют как элементарные, так и сложные формы звукового анализа. Элементарный фонематический анализ – это выделение (узнавание) звука на фоне слова. По данным В. К. Орфинской, эта форма появляется спонтанно у детей дошкольного возраста. К числу основных компонентов данной стороны речи можно отнести такие как: фонематическую систему (непосредственно сами речевые звуки), а также и интонацию (понимаемую как ритмико-

мелодическую составляющую). Правильное произношение речевых звуков – это один из довольно важных звеньев становления речи у ребенка.

Во-вторых, Д. Б. Эльконин определял звуковой анализ как действие по установлению последовательности и количества звуков в составе слова. В. К. Орфинская выделяла простые и сложные формы фонематического анализа, в т.ч. – узнавание звука среди других фонем и вычленение его из слова в начальной позиции, а также полный звуковой анализ слов. Простые формы анализа формируются при нормальном развитии спонтанно до поступления ребенка в школу, а сложные – уже в процессе обучения грамоте. Несформированность действия звукового анализа проявляется в письме в виде следующих типов специфических ошибок: пропуск, перестановка, вставка букв и слогов.

## **ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИССЛЕДОВАНИЮ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ**

### 2.1 Методика изучения фонематического анализа у младших школьников с нарушением письменной речи

Констатирующий эксперимент проводился на базе ГБОУ ОЦДиК СО г. Челябинска в сентябре 2022 года. В данном исследовании приняли участие обучающиеся 2 класса, при этом учитывалось их логопедическое заключение. В исследовании приняли участие обучающиеся с особенностями фонематического анализа, у которых отмечались дисграфические ошибки при письме. У всех обследуемых по заключениям медицинских карт не выявлены нарушения в интеллектуальной сфере, слуховой и зрительной системах. В эксперименте участвовало 10 детей в возрасте 8 – 8,5 лет.

При организации констатирующего этапа исследования были сформулированы цель и задачи исследования.

Целью констатирующего эксперимента является выявление особенностей фонематического анализа у младших школьников с нарушением письма.

Задачи исследования:

1. Разработать содержание констатирующего эксперимента.
2. Организовать и провести обследование по выбранным методикам.
3. Проанализировать результаты обследования и определить основные направления коррекционной работы.

Исследование включало:

1. Исследование элементарных форм фонематического анализа:  
– выделение звука на фоне ряда звуков, слога, слова;

- выделение гласного ударного звука в начале слова;
- выделение согласного звука в начале и конце слова;
- дифференциация звуков по звукопредставлениям.

## 2. Исследование сложных форм фонематического анализа:

- определение места звука в слове;
- определение последовательности звуков в словах;
- определение количества звуков в словах при правильном произношении (количественный анализ);
- определение звуков в словах при нарушенном произношении.

При проведении экспериментальной работы учитывались основные принципы, определяющие последовательность логопедического обследования.

Принцип индивидуального и дифференцированного подхода. Данный принцип предполагает, что материал для обследования должен соответствовать развитию ребенка.

Принцип от простого к сложному. Этот принцип позволяет младшему школьнику выполнить каждую пробу верно, что создает дополнительную мотивацию и положительный эмоциональный настрой на последующие задания.

Принцип учета возрастных особенностей детей. Данный принцип указывает на подбор лексического материала, методов и организации обследования, который соответствует возрасту и психическим особенностям младших школьников с особенностями фонематического анализа.

Принцип качественного анализа результатов изучения младших школьников с особенностями фонематического анализа является определяющим для определения основных направлений коррекционной работы.

При проведении эксперимента для объективной оценки процесса письма младших школьников соблюдались следующие условия:

1. Создание в ходе всего обследования комфортности и установление эмоционального контакта с ребенком. Обследование проводилось в индивидуальной форме и начиналось с беседы для установления психологического контакта с младшим школьником.

2. Чередование словесных и наглядных методик, для предупреждения утомления младшего школьника.

3. Учет работоспособности каждого испытуемого.

4. Четкое и доступное предъявление инструкции к заданиям. В начале обследования предлагались более простые задания для создания ситуации успеха.

Фонемный анализ по Д. Б. Эльконину:

1. Выяснение порядка следования фонем в слове.

2. Установление различительной функции фонем.

3. Выделение основных фонематических противопоставлений, свойственных данному языку.

Объекты фонемного анализа:

Слово как элементарная единица общения.

Структурно–морфемные части слов как носители возможных сообщений.

Артикуляторно – произносительные части слов – слоги.

Рабочая программа учебного предмета «Русский язык» для обучающихся 2 классов на уровне начального общего образования по разделу «Фонетика и графика» предполагает усвоение обучающимися следующих тем: Смыслоразличительная функция звуков; различение звуков и букв; различение ударных и безударных гласных звуков, твёрдых и мягких согласных звуков, звонких и глухих согласных звуков; шипящие согласные звуки [ж], [ш], [ч’], [щ’]; обозначение на письме твёрдости и мягкости согласных звуков, функции букв е, ё, ю, я; согласный звук [й’] и гласный звук [и] (повторение изученного в 1 классе).

Парные и непарные по твёрдости – мягкости согласные звуки.

Парные и непарные по звонкости – глухости согласные звуки. Качественная характеристика звука: гласный – согласный; гласный ударный – безударный; согласный твёрдый – мягкий, парный – непарный; согласный звонкий – глухой, парный – непарный.

Функции ь: показатель мягкости предшествующего согласного в конце и в середине слова; разделительный.

Соотношение звукового и буквенного состава в словах с буквами е, ё, ю, я (в начале слова и после гласных).

Деление слов на слоги (в том числе при стечении согласных).

В связи с этим, для исследования фонематического анализа нам необходимо учесть содержание программы учебного предмета.

Для решения задач нашего исследования нами были составлены задания, на основании основных принципов исследования фонематических процессов у школьников.

При разработке методики исследования фонематических процессов у школьников использованы материалы О. И. Азовой, Г. А. Волковой, О. В. Елецкой, Р. И. Лалаевой, И. В. Пришеповой, Т. А. Фотековой, Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной и др. мы взяли задания, относящиеся к теме нашего исследования.

Структура методики:

1. Исследование фонематического анализа.
  - 1.1. Выделение звука на фоне слова.
  - 1.2. Определение первого и последнего звуков в словах.
  - 1.3. Определение количества и последовательности звуков в слове.
  - 1.4. Определение места звука по отношению к другим звукам.
  - 1.5. Нахождение общего звука в словах
2. Исследование слогового анализа и синтеза.
  - 2.1. Выделение слога на фоне слова.
  - 2.2. Определение количества слогов в слове.
  - 2.3. Определение последовательности слогов в слове.

#### 2.4. Фонетический разбор слова.

Остановимся более подробно на заданиях для диагностики фонематического анализа.

Цель методики: выявление особенностей фонематического анализа у младших школьников с нарушением письма (Приложение 1).

Материалы: стимульный материал, сводная таблица регистрации результатов.

Оценка выполнения:

5 баллов (высокий уровень) — быстрое и безошибочное выполнение задания;

4 балла (уровень выше среднего) — единичные ошибки;

3 балла (средний уровень) — наличие ошибок, выполнение требует активной помощи исследователя;

2 балла (уровень ниже среднего) — стойкие ошибки, которые не замечаются и не исправляются учеником;

1 балл (низкий уровень) — отсутствие правильных ответов, отказ от выполнения задания.

Из этого следует, что наивысший суммарный балл за выполнение заданий составляет 45 баллов.

Таким образом, по результатам выполнения каждый обучающийся может получить от 9 до 45 баллов. Исходя из результатов:

Высокий уровень: 40–45 баллов.

Уровень выше среднего: 39–30 баллов

Средний уровень: 29–20 баллов.

Уровень ниже среднего: 19–10 баллов.

Низкий уровень: 9–0 баллов.

Стимульный материал к данной методике представлен в приложении.

Обследование процесса письма направлено на выяснение степени овладения грамотой с учетом этапа обучения и требований школьной

программы на момент обследования; выявление нарушений письма (характер специфических ошибок, степень выраженности).

Требования к обследованию (к речевому материалу):

– речевой материал должен включать звуки всех фонетических групп;  
– должен предусматривать позиционную близость звуков, имеющих акустико-артикуляционное сходство, а также букв, смешиваемых по кинетическому сходству.

– включает слова различной сложности слога–ритмической структуры.

Тактика обследования строится гибко – от достигнутого учеником уровня: если школьник может писать текстовой диктант – с него и следует начать. Если такое задание непосильно для ребенка, нужно перейти к списыванию текста либо диктанту слов, букв – для определения сформированных и нарушенных звеньев графо–лексической деятельности.

С целью диагностики качества формирования письменной формы речи испытуемым были предложены две формы работы:

1. Списывание печатного текста.
2. Написание диктанта, соответствующего уровню освоения основной образовательной программы начального общего образования.

В качестве критериев качества выполнения задания были определены предметные результаты обучающихся 2 класса в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования (Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021г. № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования») и примерной рабочей программы по русскому языку на уровне начального общего образования во 2 классе.

Критерии:

1. Правильное написание букв (строчных и заглавных).
2. Правильное написание соединений.
3. Правильное написание предложений.



4. Обозначение слов с мягким знаком на конце слова.
5. Написание имен собственных.
6. Написание сочетаний жи–ши, ча–ща, чк/чн, щн/щк
7. Правильное написание слов.

Материал для обследования письма учеников 2 класса:

1. Списывание с печатного текста «Осенью».

Мы часто ходим в ближний лесок. Красив русский лес осенью. Яркие краски радуют глаз. Падают сухие листья. Земля покрылась пёстрым ковром. Шуршит под ногами пожухлая трава. В лесу смолкли птичьи песни. Вода в лесных ручьях чистая. Хорошо дышится свежим воздухом.

2. Слуховой диктант «Осень».

Настала осень. Дует холодный ветер. Солнце светит тускло. Часто идут дожди. Птицы дружными стаями летят в тёплые страны. В лесу стоит тишина. День стал короток.

Критерии оценки слухового диктанта и списывания:

Высокий уровень (3 балла) – работа выполнена без ошибок.

Средний уровень (2 балла) – в работе учениками допущены 1–2 ошибки. Низкий уровень (1 балл) – ученики допустили в работе 3 и более 3 ошибок.

## 2.2 Состояние фонематического анализа у детей младшего школьного возраста с нарушениями письменной речи

В данном параграфе опишем результаты констатирующего этапа исследования, которое проводилось на базе ГБОУ ОЦДиК с детьми младшего школьного возраста с нарушениями письменной речи.

Представим результаты исследования способности обучающихся с нарушением письма в узнавании и различении фонем в таблице 1.

Таблица 1. Исследование способности обучающихся с нарушением письма в узнавании и различении фонем (констатирующий этап)

№	И Ф обследуемого	№ задания/Количество баллов									Баллы/Уровень
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	
1.	Егор А.	3	2	2	2	4	3	2	2	1	21/средний
2.	Алексей С.	3	3	3	2	2	4	2	2	1	22/средний
3.	Андрей С.	4	4	3	4	4	4	3	2	2	30/ в. среднего
4.	Татьяна Ф.	4	3	4	4	5	4	3	2	1	30/ в. среднего
5.	Екатерина А.	4	4	3	4	4	3	2	2	2	28/средний
6.	Ксения С.	3	3	2	3	3	2	2	2	1	21/средний
7.	Максим О.	3	4	3	2	3	3	2	2	2	24/средний
8.	Дмитрий Ш.	4	3	4	4	3	2	2	2	1	25/средний
9.	Михаил Ш.	3	2	2	2	4	3	3	3	2	26/средний
10.	Виктория К.	4	3	4	3	4	2	2	3	2	27/средний

Изучив результаты выполненных заданий по фонематическому анализу можно сделать вывод, что наиболее доступным для младших школьников является выделение звука на фоне слова и выделение звука в соответствии с его позицией в слове. В большинстве случаев, данные ошибки соотносились с неправильным звукопроизношением.

Результаты диагностической методики позволяют сделать заключение о среднем уровне сформированности сложных форм фонематического анализа.

8 обучающихся (80% испытуемых) продемонстрировали средний уровень способности к узнаванию и различению фонем, близких по звуковому составу слова. Самой сложной для анализа оказалась триада слов: змея–яма–заяц. Обучающиеся не смогли выделить звуки [й] / [а].

2 обучающихся (20% испытуемых) выполнили диагностическое задание на выше среднего уровне, отметим, что данная категория испытуемых имеет высокие показатели и по другим диагностическим методикам.

Особенности фонетического анализа испытуемых характеризуются наличием следующих проблем:

1. Трудности различения близких звуков, принадлежащих разным фонематическим группам.

2. Несформированность фонематического слуха, что выражается в трудностях выделения места звука в слове. Обследуемые затрудняются, во-первых, в выделении первого гласного, согласного звука (называют или первый слог, или всё слово); во-вторых, подборе картинок, включающих данный звук; в-третьих, в самостоятельном придумывании и назывании слов с заданным звуком.

3. Низкий уровень сформированности сложных форм фонетического анализа. Низкий уровень выделения отдельного звука из слова и способность произнести звук изолированно.

4. Недоразвитие фонематического слуха, проявляется в низкой готовности обучающихся к звуковому анализу слов. Испытуемые не выделяют звук [й], особенно когда звук замаскирован в буквенной форме слова.

5. Низкий уровень определения звуков по звонкости / глухости, мягкости / твердости.

6. Застревание на выделении звуков [ж] / [ш] как звуков непарных по твердости / мягкости.

Затруднения возникали при выделении и различении согласного звука в начале и в конце слова. При нарушении фонематического слуха такие ошибки вполне возможны, так как после согласных безударные гласные звуки воспринимаются как призвук предыдущего. Этой же закономерностью объясняется неспособность детей вычленять согласные в конце слова.

Наибольшие затруднения испытуемые с нарушением фонематической системы испытывали при определении количества звуков в слове и их последовательности, выделении звуков соседних с данными. Только трое детей справились с предложенным заданием. Так же для детей было трудно вычленять согласные звуки при их стечении в середине и в конце слова («танк» — [т], [а], [к]).

Представим полученные результаты в виде диаграммы (рисунок 1).

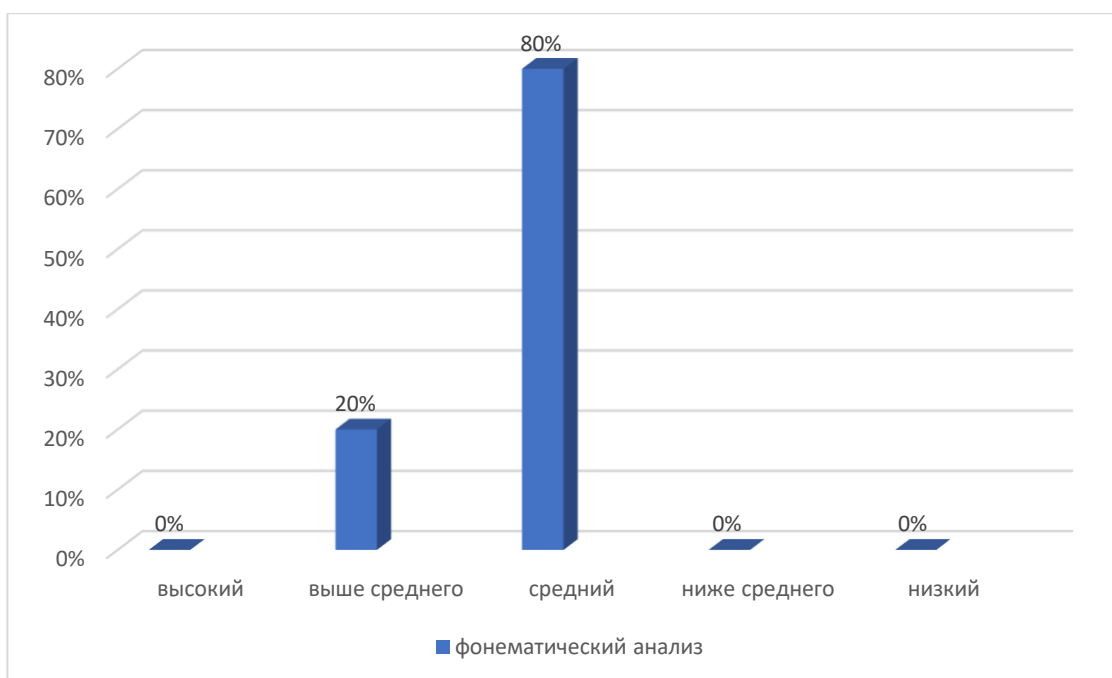


Рисунок 1 – Уровни фонематического анализа у младших школьников с нарушением письменной речи на констатирующем этапе

Типичные ошибки, допущенные испытуемыми при выполнении заданий первого и второго этапа, отражены в таблице 2.

Таблица 2. Типичные ошибки при обследовании фонематического анализа

Типы ошибок	Кол-во детей
Добавляли звуки	5
Пропускали звуки	8
Переставляли звуки местами	4
Заменяли звуки	5
Пропускали согласные звуки при стечении	6

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. Несформированность функций фонематической системы является причиной возникновения фонематической дислексии.

2. Чем сильнее нарушены операции фонематического анализа и синтеза, тем больше ошибок при чтении допускаются младшими школьниками.

3. Характер проявлений дефектов чтения определяется как механизмом дислексии, так и этапом формирования навыка чтения.

4. На рост количества ошибок оказывали воздействие лингвистические факторы: длина слова (в односложных словах ошибок допускалось меньше, чем в двусложных и трехсложных); слоговая структура слова (в словах без стечения согласных звуков ошибок наблюдалось меньше, чем в словах со стечением).

Результаты диагностического обследования свидетельствуют о том, что у 8 обучающихся (80% испытуемых) с нарушением письма присутствуют трудности в различении фонем, близких по звуковому составу слова, младшие школьники точно воспринимают, анализируют близкие фонемы.

Вместе с тем, 6 обучающихся (60% испытуемых) имеют сложности в определении созвучных фонем в словах и допускают ошибки. Данный факт свидетельствует о нарушении фонематического восприятия при анализе слова.

В таблице 3 представлены результаты выполнения испытуемыми списывания текста.

Таблица 3. Уровень сформированности письменной речи на констатирующем этапе исследования (списывание текста)

	Имя обследуемого	Ошибки графического написания букв	Пропуски букв, перестановки букв, слогов	Сочетания жи-ши, ча-ща, чк/чн	Предлоги слова	Написание слов в предложении	баллы	уровень
1.	Егор А.	+	+	+	-	+	2	н
2.	Алексей С.	+	+	+	-	+	2	н
3.	Андрей С.	-	+	-	-	-	4	с
4.	Татьяна Ф.	-	-	-	-	-	4	с
5.	Екатерина А.	+	+	+	-	+	2	н
6.	Ксения С.	+	+	+	-	+	2	н
7.	Максим О.	+	+	+	-	+	2	н
8.	Дмитрий Ш.	+	+	+	-	+	2	н
9.	Михаил Ш.	+	+	+	-	+	2	н
10.	Виктория К.	+	+	+	-	+	2	н

Проведенный анализ письменных работ обучающихся, показал, что как при письме под диктовку, так и при списывании ученики допускали специфические и неспецифические ошибки. Наше внимание было сосредоточено на изучении специфических ошибок. Специфические ошибки у обучающихся были частотными: в среднем в одной письменной работе обнаружено от 3 до 6 подобных ошибок (таблица 4).

Таблица 4. Исследование состояния письма учащихся 2 класса (констатирующий этап исследования)

Распределение количества учащихся	Число учащихся	%
Количество учащихся, выполнившие работу без ошибок (высокий уровень – 3 балла)	–	0
Количество учащихся, допустивших 1 – 2 ошибки (средний уровень – 2 балла)	4	40
Количество учащихся, допустивших 3 – 4 ошибки и более (низкий уровень – 1)	6	60

При исследовании состояния письма учащихся 2 класса, выявлено следующее:

- с работами без ошибок – высокий уровень (3 балла) – учащиеся не справились;
- в работах допустили 1–2 ошибки – средний уровень (2 балла) – 4 учащихся (40% испытуемых);
- выполнили работы на низком уровне (1 балл) – 6 учащихся (60% испытуемых).

Качественный анализ показал, что как при письме под диктовку, так и при списывании дисграфические ошибки у младших школьников встречались во всех видах письма. Письмо под диктовку является более сложным видом письма, чем другие, поэтому специфических ошибок в диктантах дети допускают значительно больше.

Учащиеся 2 класса допускали следующие специфические ошибки при письме под диктовку и списывании с печатного текста:

- 1) отсутствие в предложении точки и / или заглавной буквы;

2) неуместное написание заглавной буквы или точки в середине предложения;

3) неуместное написание детьми заглавной буквы или точки в середине предложения встречалось гораздо реже, чем отсутствие прописной буквы в начале и точки в конце предложения.

Пропуск свидетельствует о том, что ученики не вычленяют в составе слова всех его звуковых компонентов, например «снки» – санки, «кичат» – кричат. Пропуск нескольких букв в слове есть следствие более грубого нарушения звукового анализа, приводящего к искажению и упрощению структуры слова: здоровье – «дорве», брат – «бт», девочка – «девча», колокольчики – «калкочи».

Перестановки букв и слогов являются выражением трудностей анализа последовательности звуков в слове. Слоговая структура слов при этом может сохраняться без искажений, например: чулан – «чунал», плюшевого – «плюшегово», ковром – «корвом», на лугах – «нагалух», взъерошился – «зверошился» и др. Более многочисленны перестановки, искажающие слоговую структуру слов.

Ошибки фонематического восприятия нестойкости соотнесения фонемы с графемой, когда не упрочилась связь между значением и зрительным образом буквы; нечетком различении звуков, имеющих акустико–артикуляционное сходство.

Таким образом, ошибки, которые имеют стойкий характер без специальной коррекционной работы могут сохраняться у ребенка в течение многих месяцев и лет. Они встречаются во всех видах письменных работ (диктант, списывание, письмо по памяти, сочинение) в течение длительного времени. Они обусловлены несформированностью высших психических функций, обеспечивающих процессы чтения и письма.

Выводы по 2 главе

Фонематический анализ является сложной аналитической функцией и рассматривается как процесс умственного развития личности обучающегося. Функция фонематического анализа включает как простые, так и сложные формы анализа звуковой структуры слова.

Недоразвитие фонематического анализа у младших школьников проявляется в недифференцированности фонематического восприятия, несформированности фонематических представлений, а также в неумении осуществлять операции фонематического анализа и синтеза. Нарушения фонематических функций могут иметь первичный или производный (вторичный) характер, негативно влиять на лексический и грамматический строй речи. Если процесс звукового развития затормаживается, даже если не наблюдается каких-либо артикуляционных затруднений, следует констатировать первичное нарушение фонематического восприятия. Предпосылки к освоению процессов звукового анализа при этом несколько ниже, чем при вторичном нарушении.

Результаты проведенной диагностики обучающихся 2 класса позволяют сделать заключение о среднем уровне сформированности сложных форм фонематического анализа.

Результаты диагностического обследования свидетельствуют о том, что у 8 обучающихся (80% испытуемых) с нарушением письма присутствуют трудности в различении фонем, близких по звуковому составу слова, младшие школьники точно воспринимают, анализируют близкие фонемы.

Вместе с тем, 6 обучающихся (60% испытуемых) имеют сложности в определении созвучных фонем в словах и допускают ошибки. Данный факт свидетельствует о нарушении фонематического восприятия при анализе слова.

При исследовании состояния письма учащихся 2 класса, выявлено следующее:



– с работами без ошибок – высокий уровень (3 балла) – учащиеся не справились;

– в работах допустили 1–2 ошибки – средний уровень (2 балла) – 4 учащихся (40% испытуемых);

– выполнили работы на низком уровне (1 балл) – 6 учащихся (60% испытуемых).

Учащиеся 2 класса допускали следующие специфические ошибки при письме под диктовку и списывании с печатного текста:

1) отсутствие в предложении точки и / или заглавной буквы;  
2) неуместное написание заглавной буквы или точки в середине предложения;

3) неуместное написание детьми заглавной буквы или точки в середине предложения встречалось гораздо реже, чем отсутствие прописной буквы в начале и точки в конце предложения.

Ошибки фонематического восприятия нестойкости соотнесения фонемы с графемой, когда не упрочилась связь между значением и зрительным образом буквы; нечетком различении звуков, имеющих акустико–артикуляционное сходство.

Таким образом, ошибки, которые имеют стойкий характер без специальной коррекционной работы могут сохраняться у ребенка в течение многих месяцев и лет. Они встречаются во всех видах письменных работ (диктант, списывание, письмо по памяти, сочинение) в течение длительного времени. Они обусловлены несформированностью высших психических функций, обеспечивающих процессы чтения и письма.

### **ГЛАВА 3. ФОРМИРОВАНИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ**

#### **3.1 Организация и содержание коррекции фонематического анализа детей младшего школьного возраста с нарушениями письменной речи**

Опытно–экспериментальная работа по организации и содержанию коррекции фонематического анализа детей младшего школьного возраста с нарушениями письменной речи проводилась на базе ГБОУ ОЦДиК СО с сентября 2022 года по декабрь 2022 года.

В работе принимали участие 10 детей, обучающиеся 2–го класса. В этот период осуществлялась проверка гипотезы, проведение формирующего эксперимента, в процессе которого проводилась работа по коррекции фонематического анализа детей младшего школьного возраста с нарушениями письменной речи.

В процессе организации коррекционного обучения большое значение придается общедидактическим принципам: воспитывающего характера обучения, научности, систематичности, последовательности, доступности, наглядности, сознательности и активности, прочности, индивидуального подхода.

Работа по коррекции нарушений письменной речи с детьми велась соответственно выводам диагностики в следующих направлениях: коррекция нарушений устной речи и коррекция нарушений письменной речи.

Коррекция нарушений устной речи.

Задачи работы:

1. Работа по устранению нарушения звукопроизношения, автоматизация и дифференциация поставленных звуков.

При речевом нарушении работа по коррекции звукопроизношения направлена на выработку чёткой артикуляции и правильного произношения нарушенных звуков и начинается с гласных звуков.

2. Работа по формированию фонематического восприятия, фонематического анализа и синтеза.

Эта работа проводится с помощью различных упражнений и заданий.

Упражнения на устранение ошибок на почве нарушения языкового анализа и синтеза:

1. Придумать предложение по сюжетной картинке и определить в нем количество слов.

2. Придумать предложение с определенным количеством слов.

3. Увеличить количество слов в предложении.

4. Составить графическую схему данного предложения и придумать по ней предложение.

5. Определить место слов в предложении (какое по счету указанное слово).

6. Выделить предложение из текста с определенным количеством слов.

7. Поднять цифру, соответствующую количеству слов предъявленного предложения.

Упражнения на развитие слогового анализа и синтеза:

1. Отхлопать слово по слогам и назвать их количество.

2. Выделить гласные в слове, определить количество слогов.

3. Поднять кружок нужного цвета (красный или синий).

4. Записать только гласные данного слова (окна – о\_\_а).

5. Повторить слово по слогам. Сосчитать количество слогов.

6. Выделить первый слог из названий картинок, записать его.

7. Определить пропущенный слог в слове при помощи картинки:  
\_\_буз, ут\_\_, лод\_\_, ка\_\_, ка\_\_даш.

8. Составить слово из слогов (нок, цып, лё, точ, лас, ка).

9. Выделить из предложения слова, состоящие из определенного количества слогов.

Особую группу типичных специфических ошибок составляют аграмматизмы. Для их устранения выделила следующие направления в работе:

- уточнение структуры предложения;
- развитие функции словоизменения и словообразования;
- морфологический анализ состава слова;
- однокоренные слова.

На начальных этапах работы опора на графические схемы: подбор предложения по данной графической схеме; самостоятельное придумывание предложения по схеме.

При формировании функции словоизменения внимание обращается на изменение существительного по числам, падежам и родам.

1. Упражнения для коррекции ошибок при письме.

1.1 Придумывание детьми слова на данную букву.

1.2 Придумывание слов на данную букву в определенной позиции.

1.3 Закончить слова данным звуком.

1.4 Вставить в начало слова звук.

2. Упражнения для коррекции ошибок письма на уровне слога

2.1 Придумывание слов на заданный слог в определенной позиции.

2.2 Составление схем слогов с использованием цветных фишек: для гласного звука – красный, для твердого согласного – синий цвет, для мягкого согласного – зеленый цвет.

3. Упражнения для коррекция ошибок письма на уровне слова

3.1 Деление слов на слоги, подсчет количества слогов в слове.

3.2 Подбор слов к заданным схемам с гласными буквами.

Дается также обратное задание: необходимо выделить только гласные звуки (буквы) из приведенных слов.

Очень важное значение для формирования и коррекции навыков полноценной письменной речи, отвечая задачам обучения, закрепления и проверки соответствующих знаний и умений имеют письменные виды работ. Именно они являются контрольными измерителями качества учебного процесса. Но в то же время они и помощники в коррекционной работе с детьми.

Списывание как простейший вид письма наиболее доступен детям, страдающим дисграфией. Ценность его – в возможности согласовывать темп чтения записываемого материала, его проговаривания и записи с индивидуальными возможностями детей. Необходимо как можно раньше научить детей при списывании запоминать слог, а не букву, что вытекает из положения о слоге как основной единице произношения и чтения. Следовательно, специфической задачей письма становится правильное послоговое проговаривание, согласованное с темпом письма.

С первых упражнений в списывании формируются у школьников навыки самопроверки, для чего, просматривая работы, не исправляются ошибки, а лишь отмечаются на полях соответствующих строк.

Во всех видах письма чтение выполняет функцию контроля.

Слуховой диктант со зрительным самоконтролем отвечает принципу взаимодействия анализаторов, участвующих в акте письма.

Графический диктант выполняет не контрольную функцию, но является щадящей формой контроля, так как исключает из поля зрения детей другие орфограммы.

Проверка усвоения пройденного проходит в облегченных условиях, поэтому не является последней стадией контроля, как обычный текстовый диктант, где перед учеником стоят одновременно многие задачи. Однако именно графический диктант позволяет тренировать учащихся в различении смешиваемых звуков на таких сложных по звуковому составу слова, какие не могут быть включены в текстовые диктанты. Здесь как бы сужается «луч внимания» ребенка, концентрируясь на двух смешиваемых

звуках, которые он должен выделить из насыщенного звукового ряда (слово, фраза, текст).

Таким образом, нами была проведена коррекционная работа по коррекции фонематического анализа детей младшего школьного возраста с нарушениями письменной речи.

### 3.2 Анализ эффективности работы по коррекции фонематического анализа детей младшего школьного возраста с нарушениями письменной речи

С целью проведения анализа эффективности работы по коррекции фонематического анализа детей младшего школьного возраста с нарушениями письменной речи, нами было проведено повторное исследование уровня фонематического анализа детей младшего школьного возраста с нарушениями письменной речи.

Нами были вновь использованы предложенные ранее методики.

Цель методики: выявление особенностей фонематического анализа у младших школьников с нарушением письма.

Представим результаты проведения методики в таблице 5.

Таблица 5. Исследование способности обучающихся с нарушением письма в узнавании и различении фонем (контрольный этап)

№	И Ф обследуемого	№ задания/Количество баллов									Баллы/Уровень
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	
1.	Егор А.	3	3	4	4	4	3	4	3	3	31/средний
2.	Алексей С.	3	3	4	4	4	3	4	3	4	32/средний
3.	Андрей С.	4	4	3	4	4	4	3	2	2	36/ в. среднего
4.	Татьяна Ф.	4	3	4	4	5	4	3	2	1	38/ в. среднего
5.	Екатерина А.	4	4	3	4	4	4	3	2	2	36/ в. среднего
6.	Ксения С.	3	3	4	4	4	3	4	3	3	31/средний
7.	Максим О.	3	3	4	4	4	3	4	3	4	32/средний
8.	Дмитрий Ш.	4	4	3	4	4	4	3	2	2	36/ в. среднего
9.	Михаил Ш.	4	3	4	4	5	4	3	2	1	38/ в. среднего
10.	Виктория К.	4	3	4	4	5	4	3	2	1	38/ в. среднего

Изучив результаты выполненных заданий по фонематическому анализу можно сделать вывод, что наиболее доступным для младших

школьников является выделение звука на фоне слова и выделение звука в соответствии с его позицией в слове.

Повторные результаты диагностической методики позволяют сделать заключение о выше среднего уровне сформированности сложных форм фонематического анализа.

6 обучающихся (60% испытуемых) выполнили диагностические задания на выше среднего уровне, отметим, что данная категория испытуемых имеет высокие показатели и по другим диагностическим методикам.

4 обучающихся (40% испытуемых) продемонстрировали средний уровень способности к узнаванию и различению фонем, близких по звуковому составу слова.

Затруднения возникали при выделении и различении согласного звука в начале и в конце слова. При нарушении фонематического слуха такие ошибки вполне возможны, так как после согласных безударные гласные звуки воспринимаются как призвук предыдущего. Этой же закономерностью объясняется неспособность детей вычленять согласные в конце слова.

Наибольшие затруднения испытуемые с нарушением фонематической системы испытывали при определении количества звуков в слове и их последовательности, выделении звуков соседних с данными. Только трое детей справились с предложенным заданием.

Представим полученные результаты в виде диаграммы (рисунок 2).

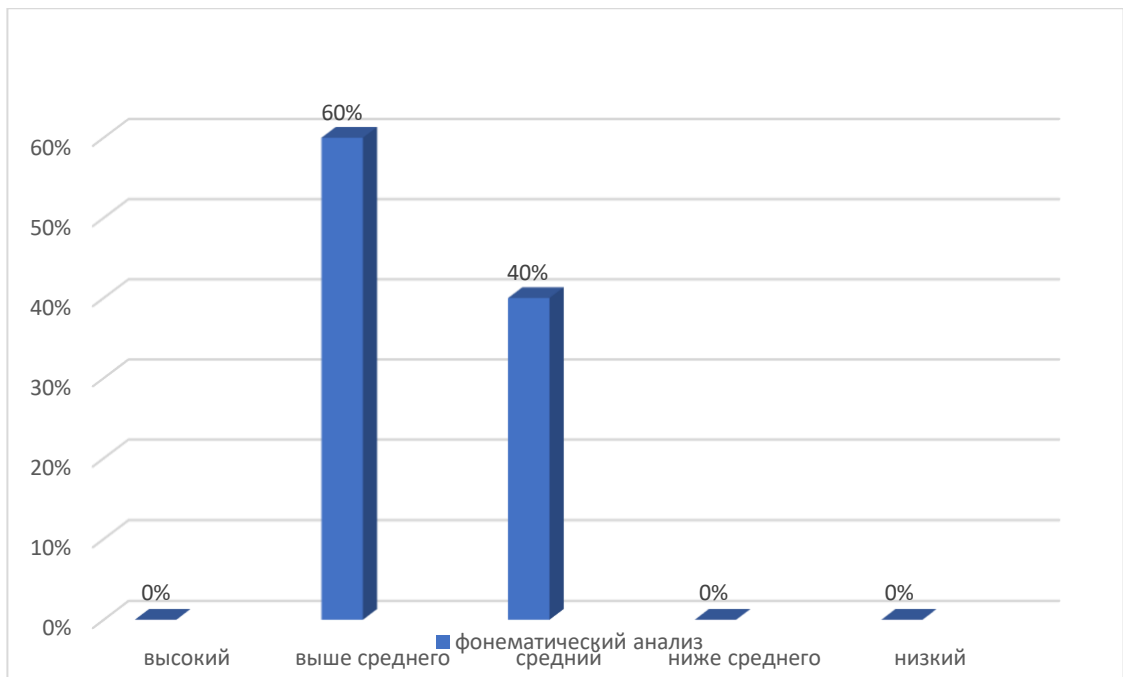


Рисунок 2 – Уровни фонематического анализа у младших школьников с нарушением письменной речи (на контрольном этапе)

На основе полученных данных был проведен качественный анализ выявленных нарушений фонематического анализа у детей младшего школьного возраста.

Детями были допущены единичные ошибки в задании на повторение серии слогов со звуками фонетически далекими друг от друга.

Результаты контрольного эксперимента показали, что остаются учащиеся, которые допускают ошибки связанные с нарушением фонематического анализа. Они продолжали заменять свистящие на шипящие звуки, а также допускали ошибки на парные звонкие и глухие согласные звуки, обозначение мягкости и твёрдости согласных.

Представим сравнительный анализ полученных результатов на констатирующем и контрольном этапах исследования в виде диаграммы (рисунок 3).



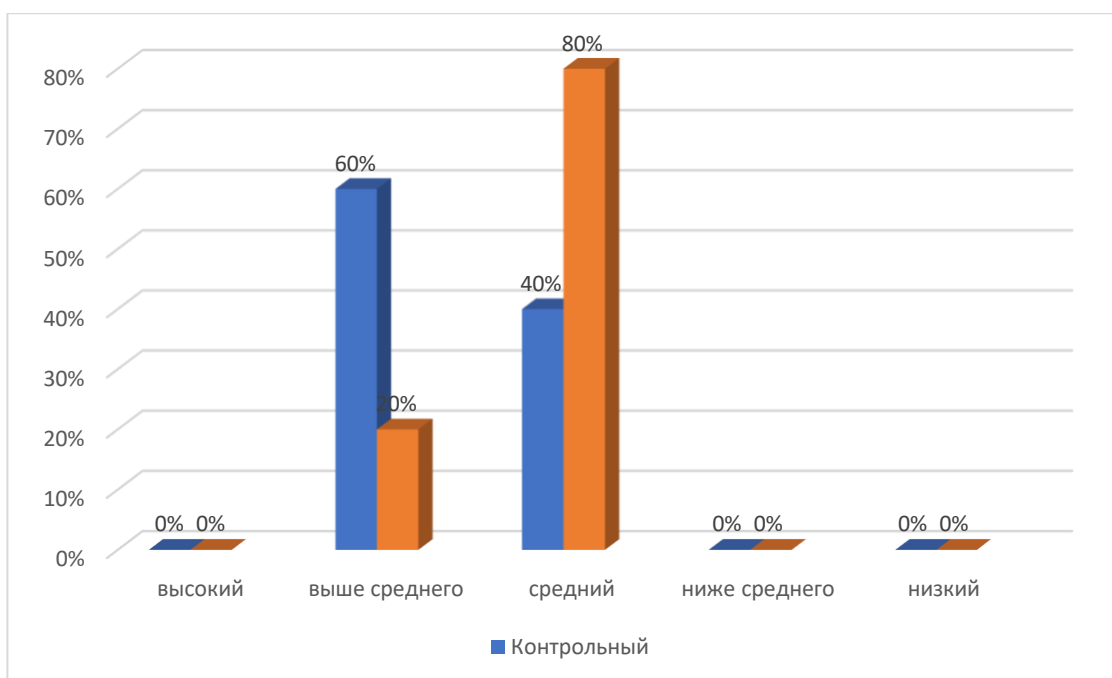


Рисунок 3 – Уровни фонематического анализа у младших школьников с нарушением письменной речи (на контрольном этапе)

С целью повторной диагностики качества формирования письменной формы речи испытуемым были предложены две формы работы:

1. Списывание печатного текста.
2. Написание диктанта, соответствующего уровню освоения основной образовательной программы начального общего образования.

Нами были использованы те же критерии:

1. Правильное написание букв (строчных и заглавных).
2. Правильное написание соединений.
3. Правильное написание предложений.
4. Обозначение слов с мягким знаком на конце слова.
5. Написание имен собственных.
6. Написание сочетаний жи–ши, ча–ща, чк/чн, щн/щк
7. Правильное написание слов.

Приведем результаты работы. В таблице 6 представлены результаты выполнения испытуемыми списывания текста.

Таблица 6. Уровень сформированности письменной речи (на контрольном этапе)

	Имя обследуемого	Ошибки графического написания букв	Пропуски букв, перестановки букв, слогов	Сочетания жи- ши, ча-ща, чк/чн	Предлоги слова	Написание слов в предложении	баллы	уровень
1.	Егор А.	-	-	+	-	-	4	с
2.	Алексей С.	-	-	-	+	-	4	с
3.	Андрей С.	-	-	-	-	-	5	с
4.	Татьяна Ф.	-	-	+	-	-	4	с
5.	Екатерина А.	-	-	+	-	+	3	с
6.	Ксения С.	-	-	+	-	-	4	с
7.	Максим О.	-	-	+	-	-	4	с
8.	Дмитрий Ш.	+	+	+	-	+	2	н
9.	Михаил Ш.	-	-	+	-	-	4	с
10.	Виктория К.	-	-	+	-	+	3	с

Проведенный анализ письменных работ обучающихся, показал, что как при письме под диктовку, так и при списывании ученики допускали специфические и неспецифические ошибки. Наше внимание было сосредоточено на изучении специфических ошибок. Специфические ошибки у обучающихся были частотными: в среднем в одной письменной работе обнаружено от 1 до 3 подобных ошибок (таблица 7).

Таблица 7. Исследование состояния письма учащихся 2 класса (контрольный этап исследования)

Распределение количества учащихся	Число учащихся	%
Количество учащихся, выполнившие работу без ошибок (высокий уровень – 3 балла)	1	10
Количество учащихся, допустивших 1 – 2 ошибки (средний уровень – 2 балла)	6	60
Количество учащихся, допустивших 3-4 ошибки и более (низкий уровень – 1)	3	30

При исследовании состояния письма учащихся 2 класса, выявлено следующее:

1. с работами без ошибок – высокий уровень (3 балла) – 1 учащийся (10% испытуемых);

2. в работах допустили 1-2 ошибки – средний уровень (2 балла) – 6 учащихся (60% испытуемых);
3. выполнили работы на низком уровне (1 балл) – 3 учащихся (30% испытуемых).

Качественный анализ показал, что как при письме под диктовку, так и при списывании дисграфические ошибки у младших школьников встречались во всех видах письма. Письмо под диктовку является более сложным видом письма, чем другие, поэтому специфических ошибок в диктантах дети допускали больше.

Результаты обследования показали, что допущенные ошибки связаны с нарушением фонематического анализа, которые проявились в смягчении согласных, ошибках по звонкости-глухости.

Трое обучающихся еще допускают ошибки, связанные с несформированностью фонематического анализа. Результаты обследования, позволяют нам сделать вывод, что во время контрольного эксперимента количество ошибок на письме уменьшилось. Например, ошибки, допущенные при письме по слуху, уменьшились на 40%, а при самостоятельном письме на 30%. Наибольшее количество ошибок учащиеся допускают при списывании.

По результатам проведённого контрольного эксперимента был сделан вывод, что ошибки, допущенные учащимися постоянные. Времени, отведённого на коррекцию нарушения письма, было недостаточно для овладения грамотным безошибочным письмом.

Сравнительный анализ констатирующего и контрольного экспериментов показал положительную динамику коррекции звукопроизношения, развитие функций фонематического анализа. Основываясь на показателях положительной динамики, можно утверждать, что проведенная работа была эффективной, с учетом выявленных потребностей обучающихся.

Подобранные логопедические технологии, на преодоление коррекции письменной и устной речи у обучающихся 2 класса, способствовали развитию функций фонематического анализа. Систематическое проведение логопедических занятий на формирующем этапе дало положительный результат по устранению дисграфических ошибок у обучающихся.

### Выводы по 3 главе

Работа по коррекции нарушений письменной речи с детьми велась соответственно выводам диагностики в следующих направлениях: коррекция нарушений устной речи и коррекция нарушений письменной речи.

При речевом нарушении работа по коррекции звукопроизношения направлена на выработку чёткой артикуляции и правильного произношения нарушенных звуков и начинается с гласных звуков.

Работа по формированию фонематического восприятия, фонематического анализа и синтеза. Эта работа проводилась с помощью различных упражнений и заданий, которые предлагались обучающимся.

Контрольный эксперимент был проведён для сравнительного анализа и оценки эффективности обучающего эксперимента. При проведении контрольного эксперимента процедура, содержание и параметры оценки остались аналогичными процедуре проведения констатирующего эксперимента и сопоставлены между собой.

Анализ результатов количественной оценки показал, что после проведения обучающего эксперимента дети с предложенными заданиями справились лучше, чем в констатирующем эксперименте. Но у одного ученика фонематическое восприятие остаётся ниже, чем у других детей. Ребенок допускает ошибки на сравнение слов по звуковому составу, определение количества и последовательность звуков в слове.

Повторные результаты диагностической методики позволяют сделать заключение о выше среднего уровне сформированности сложных форм фонематического анализа.

6 обучающихся (60% испытуемых) выполнили диагностические задания на выше среднего уровне. Отметим, что данная категория испытуемых имеет высокие показатели и по другим диагностическим методикам.

4 обучающихся (40% испытуемых) продемонстрировали средний уровень способности к узнаванию и различению фонем, близких по звуковому составу слова.

Сравнительный анализ констатирующего и контрольного экспериментов показал положительную динамику коррекции звукопроизношения, развитие функций фонематического анализа. Основываясь на показателях положительной динамики, можно утверждать, что проведенная работа была эффективной, с учетом выявленных потребностей обучающихся. Подобранные логопедические технологии, на преодоление коррекции письменной и устной речи у обучающихся 2 класса, способствовали развитию функций фонематического анализа. Систематическое проведение занятий и упражнений на формирующем этапе дало положительный результат по устранению дисграфических ошибок у обучающихся.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблема нарушения письменной речи учащихся является актуальной на сегодняшний день. Письменная речь является базой всего дальнейшего обучения, а ее нарушение вызывает значительное затруднение у младших школьников, что оказывает отрицательное воздействие на усвоение школьной программы и влияет на процесс их социальной адаптации в целом.

В работе нами было сделано предположение о том, что недостатки фонематического анализа могут стать причиной нарушения письменной речи. Фонематический анализ может быть элементарным и сложным. Элементарный фонематический анализ – это выделение (узнавание) звука на фоне слова, он появляется у детей дошкольного возраста спонтанно. Более сложной формой является вычленение первого и последнего звука из слова, определение его места (начало, середина, конец слова). И, наконец, самая сложная форма фонематического анализа – определение последовательности звуков в слове, их количества, места по отношению к другим звукам (после какого звука, перед каким звуком). Таким фонематическим анализом дети овладевают лишь в процессе специального обучения.

В рамках теоретического исследования были проведены изучение, анализ и обобщение психолого – педагогической литературы, касающейся темы исследования. Рассмотрены наиболее известные на сегодняшний день методики диагностики нарушений фонематического анализа.

Неосознанные формы фонематического анализа, без мысленного выделения каждого звука, возникают у ребенка в процессе становления потока речи с 4 – 5 лет. Более сложные формы фонематического анализа (вычленение первого и последнего звука из слова, определение его места в слове, определение последовательности звуков в слове, их количества,

места по отношению к другим звукам) формируются целенаправленно тогда, когда ребенка начинают учить читать и писать.

Развитие фонематического анализа в онтогенезе осуществляется в непрерывной взаимосвязи с развитием звукопроизношения, фонематического восприятия, слоговой структуры слова, пространственной ориентации и мышления.

Становление умственных действий по фонематическому анализу – сложный и длительный процесс, который начинается с развернутых внешних операций, а затем сокращается, свертывается, автоматизируется и постепенно переводится в умственный план.

Младшие школьники с нарушениями фонематического анализа характеризуются рядом личностных свойств: снижением мотивации в деятельности; снижением познавательных интересов; бедным запасом общих сведений об окружающем мире; отсутствием целенаправленности в деятельности; несформированностью операционных компонентов; сложностью в создании воображаемой ситуации; недостаточной точностью предметных образов-представлений; непрочностью связей между зрительной и вербальной сферами; недостаточной сформированностью произвольной регуляции образной сферы.

Дети, имеющие речевые дефекты, не могут полноценно взаимодействовать с окружающими. Внимание у таких обучающихся неустойчиво, они рассеяны, плохо запоминают учебный материал, не могут в полной мере контролировать свою речевую деятельность. Сама речь развивается медленно, наблюдаются нарушения звукопроизношения, лексики и грамматики, фонематических процессов. Основой всех перечисленных дефектов является нарушение процесса различения смысловых признаков звуков – фонем, что развитие таких функций, как фонематический анализ, синтез и фонематические представления. В свою очередь, это является причиной недоразвития словарного запаса, лексико-грамматического строя. Поэтому, чем раньше проводится системная

логопедическая работа по коррекции и развитию фонематического анализа у младших школьников, тем быстрее их речевое развитие будет приближено к норме. На начальных этапах работы по развитию фонематического анализа дается опора на проговаривание. Конечной целью логопедической работы является формирование действий фонематического анализа в умственном плане, по представлению.

Результаты диагностической методики позволяют сделать заключение о среднем уровне сформированности сложных форм фонематического анализа.

8 обучающихся (80% испытуемых) продемонстрировали средний уровень способности к узнаванию и различению фонем, близких по звуковому составу слова. Самой сложной для анализа оказалась триада слов: змея-яма-заяц. Обучающиеся не смогли выделить звуки [й] / [а].

2 обучающихся (20% испытуемых) выполнили диагностическое задание на выше среднего уровне, отметим, что данная категория испытуемых имеет высокие показатели и по другим диагностическим методикам.

Контрольный эксперимент был проведён для сравнительного анализа и оценки эффективности обучающего эксперимента. При проведении контрольного эксперимента процедура, содержание и параметры оценки остались аналогичными процедуре проведения констатирующего эксперимента и сопоставлены между собой.

Анализ результатов количественной оценки показал, что после проведения обучающего эксперимента дети с предложенными заданиями справились лучше, чем в констатирующем эксперименте. Но у одного ученика фонематическое восприятие остаётся ниже, чем у других детей. Ребенок допускает ошибки на сравнение слов по звуковому составу, определение количества и последовательность звуков в слове.



Повторные результаты диагностической методики позволяют сделать заключение о выше среднего уровне сформированности сложных форм фонематического анализа.

6 обучающихся (60% испытуемых) выполнили диагностические задания на выше среднего уровне. Отметим, что данная категория испытуемых имеет высокие показатели и по другим диагностическим методикам.

4 обучающихся (40% испытуемых) продемонстрировали средний уровень способности к узнаванию и различению фонем, близких по звуковому составу слова.

Сравнительный анализ констатирующего и контрольного экспериментов показал положительную динамику коррекции звукопроизношения, развитие функций фонематического анализа. Основываясь на показателях положительной динамики, можно утверждать, что проведенная работа была эффективной, с учетом выявленных потребностей обучающихся. Подобранные логопедические технологии, на преодоление коррекции письменной и устной речи у обучающихся 2 класса, способствовали развитию функций фонематического анализа. Систематическое проведение занятий и упражнений на формирующем этапе дало положительный результат по устранению дисграфических ошибок у обучающихся.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абрамович, О. Д. Домашний логопед: полный справочник / О. Д. Абрамович, О. Ю. Артапухина, О. П. Астафьева. – Москва: Эксмо, 2017. – 496 с.
2. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учеб. пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – Москва: Академия, 2017. – 400 с.
3. Александрова, Т. В. Живые звуки, или фонетика для дошкольников / Татьяна Александрова. – Санкт – Петербург: Детство-пресс, 2015. – 48 с.
4. Алтухова, Н. Г. Научитесь слышать звуки / Наталья Алтухова. – Санкт – Петербург: Лань, 2019. – 112 с.
5. Архипова, Е. Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста: учеб. пособие для студ. пед. вузов. / Елена Архипова. – Москва: Астрель, 2017. – 224 с.
6. Белова-Давид, Р. А. К вопросу систематизации речевых расстройств у детей. Нарушение речи у дошкольников / Римма Белова-Давид. – Москва: Просвещение, 2016. – 25 с.
7. Бельтюков, В. И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи (в норме и патологии) / Владимир Бельтюков. – Москва: Педагогика, 2017. – 176 с.
8. Власенко, И. Т. Особенности словесного мышления взрослых и детей с нарушениями речи: научное издание / Игорь Власенко // НИИ дефектологии АПН СССР // НИИ дефектологии АПН СССР. – Москва: Педагогика, 1990. – 183 с.
9. Волкова, Л. С. Логопедия: учеб. для студентов дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва: Владос, 2018. – 680 с.
10. Волкова, Г. А. Методика обследования нарушений речи у детей / Галина Волкова. – Санкт – Петербург: РГПУ им. А. И. Герцена, 2013. – 45 с.

11. Выготский, Л. С. Мышление и речь: психологические исследования / Л. С. Выготский. – изд. 5, испр. – Москва:Лабиринт, 1999. – 352 с.
12. Выготский, Л. С. Собрание сочинений 1 часть / Л.С. Выготский. – Москва: Педагогика, 2017. – 415 с.
13. Выготский, Л. С. Педагогическая психология: собрание сочинений 2 часть / Л. С. Выготский – Москва: Педагогика, 1983. - 368 с.
14. Гаркуша, Ю. Ф. Особенности общения детей дошкольного возраста с недоразвитием речи // Ребенок. Раннее выявление отклонений в развитии речи и их преодоление / Ю. Ф. Гаркуша, В. В. Коржевина. – Москва: Воронеж, 2011. – 256 с.
15. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – Санкт – Петербург: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2017. – 472 с.
16. Ефименкова, Л. Н. Формирование речи у дошкольников: Дети с общим недоразвитием речи: пособие для логопедов / Л. Н. Ефименкова. – Москва: Просвещение, 2018. – 112 с.
17. Жинкин, Н.И. Общие контуры механизма речи / Н. И. Жинкин – Москва: Педагогика, 2018. – 345 с.
18. Жинкин, Н. И. Психологические основы развития речи. В защиту живого слова / Н. И. Жинкин. – Москва: Просвещение, 2002. – 203 с.
19. Жукова, Н. С. Преодоление недоразвития речи у детей: учеб. – метод.пособие / Н. С. Жукова. – Москва: Академия, 2014. – 96 с.
20. Жукова, Н. С. Преодоление недоразвития речи у дошкольников: кн. для логопеда / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – 2-е изд., перераб. – Москва: Просвещение, 1999. – 239 с.
21. Иншакова, О. Б. Альбом для логопеда / О. Б. Иншакова. – 2 изд. испр. и доп. – Москва: Владос, 2018. – 279 с.: ил. – (Коррекционная педагогика).
22. Калугина А. В., Шереметьева Е. В. Особенности фонематического восприятия детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 50. – С. 40–44. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/76653.htm>.

23. Каше, Г. А. Подготовка к школе детей с нарушениями речи / Г. А. Каше. – Москва: Просвещение, 2015. – 207 с.
24. Ковшиков, В. А. Психолингвистика. Теория речевой деятельности / В. А. Ковшиков, В. П. Глухов. – Москва: АСТ: Астрель, 2017. – 318 с.
25. Кольцова, М. М. Ребенок учится говорить / М. М. Кольцова – 2-е изд. перераб. и доп. – Москва: Академия, 2017. – 192 с.
26. Коноваленко, В. В. Экспресс – обследование фонематического слуха и готовности к звуковому анализу у детей дошкольного возраста: пособие для логопедов / В. В. Коноваленко, С. В. Коноваленко. – Москва: Гном-Пресс, 2016. – 116 с.
27. Лалаева, Р. И. Развитие фонематического анализа и синтеза / Р. И. Лалаева. – Москва: Владос, 2014. – 129 с.
28. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии / Р. Е. Левина. – Москва: Просвещение, 2019. – 367с.
29. Левина, Р.Е. Воспитание правильной речи у детей / Печатается по решению учёного совета института дефектологии АПН РСФСР / Р. Е. Левина // АПН РСФСР. – Москва – 1958. – 137с.
30. Логопедия: учеб. для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – 5-е изд., перераб. и доп. – Москва: Владос, 2018. – 703 с.
31. Лопатина, Л. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии): учеб.пособие / Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова. – Санкт – Петербург: Союз, 2011. – 191 с.
32. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии / А. Р. Лурия. – Москва: МГУ, 1973 – 193с.
33. Никашина, Н. А. Устранение недостатков произношения и письма у младших школьников // Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы / под ред. Р. Е. Левиной. – Москва: Просвещение, 2015. – 66 с.

34. Орфинская, В. К. О воспитании фонологических представлений в младшем школьном возрасте // Уч. записки ЛГПИ им. Герцена / В. К. Орфинская. – Санкт – Петербург: [б. и.], 1946. – 45 с.
35. Полушкина, Н. Н. Диагностический справочник логопеда / Н. Н. Полушкина. – Москва: АСТ, 2020. – 608 с.
36. Правдина, О. В. Логопедия: учеб. пособие для студентов дефектолог. фак-тов пед. ин-тов – 2-е изд., перераб. и доп. / О. В. Правдина. – Москва: Просвещение, 2013. – 272 с.
37. Салахова, А. Д. Развитие звуковой стороны речи ребенка / А. Д. Салахова, В. И. Бельтюков. – Москва: Педагогика, 2017. – 120 с.
38. Соботович, Е. Ф. Проявления косноязычия у детей дошкольного возраста и пути его устранения: автореф. дис. на соискание уч. степ. кандидата педагогических наук / Е. Ф. Соботович. – Санкт – Петербург: [б. и.], 1970. – 26 с.
39. Смирнова, И. А. Логопедический альбом для обследования фонетико-фонематической системы речи / И. А. Смирнова. – Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2016. – 48 с.
40. Спирина, Л.Ф. Приемы выявления речевых нарушений у детей / Л. Ф. Спирина. – Москва: Академия, 2011. – 214 с.
41. Трубникова, Н. М. Практическая логопедия: учеб.-метод. пособие / Н. М. Трубникова. – Екатеринбург: Урал.гос.пед. ун-т, 2012. – 97 с.
42. Трубникова, Н. М. Структура и содержание речевой карты: учеб. - метод. пособие / Наталья Трубникова. – Екатеринбург: Урал.гос. пед. ун-т, 2018. – 50 с.
43. Филичева, Т. Б. Нарушения речи у детей: пособие для воспитателей дошкол. учреждений / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – Москва: Просвещение, 2013. – 232 с.
44. Филичева, Т. Б. Основы логопедии: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – Москва: Просвещение, 1989. – 224 с.: ил.

45. Филичева, Т. Б. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада: пособ. для студ. деф. фак-тов., практических работников спец. учреждений, воспитателей дет.садов, родителей / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – Москва: Альфа, 1993. – 103 с.
46. Фомичева, М. Ф. Воспитание у детей правильного звукопроизношения: практикум по логопедии: учеб. – метод. пособие / М. Ф. Фомичева. – Москва: Просвещение, 2018. – 239 с.
47. Фотекова, Т. А. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: пособие для логопедов и психологов / Т. А. Фотекова, Т. В. Ахутина. – Москва: АРКТИ, 2012. – 136 с.
48. Хватцев, М. Е. Логопедия: работа с дошкольниками: уч. для пед. институтов / М. Е. Хватцев. – Москва: Аквариум, 1996. – 384 с.
49. Цейтлин, С. Н. Язык и ребенок. Лингвистика детской речи: учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений. / С. Н. Цейтлин. – Москва: Владос, 2010. – 240 с.
50. Шашкина, Г. Р. Логопедическая работа с дошкольниками: учеб. пособие для студентов дефектол. фак. высш. пед. учеб. заведений / Г. Р. Шашкина, Л. П. Зернова, И. А. Зимина. – Москва: Академия, 2013. – 240с.
51. Шереметьева, Е. В. Диагностика психоречевого развития ребенка раннего возраста / Е. Шереметьева. — М. : НКЦ, 2013. – 112 с.
52. Шереметьева, Е. В. От рождения до первой фразы: тернистый путь к общению: монография / Е. Шереметьева. – Челябинск : Изд-во ЮУрГГПУ, 2019. — 282 с.
53. Шереметьева, Е. В. Отклонения в овладении речью как логопедическое заключение в раннем возрасте / Е. В. Шереметьева // Специфические языковые расстройства у детей: вопросы диагностики и коррекционно-развивающего воздействия: метод. сб. по материалам междунар. симп. / под общ. ред. А. А. Алмазовой, А. В. Лагутиной, Л. А. Набоковой, Е. Л. Черкасовой. — Москва: Логомаг, 2018. — С. 340—342.

54. Швачкин, Н. Х. Возрастная психоллингвистика: Хрестоматия. Учебное пособие / составление К. Ф. Седова. – Москва: Лабиринт, 2014. – 330 с.: ил.
55. Эльконин, Б. Д. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л. С. Выготского) / Д. Б. Эльконин. – Москва: Тривола, 2014. – 168 с.
56. Ястребова, А. В. Коррекция недостатков речи у учащихся общеобразовательных школ / А. В. Ястребова – Москва: АРКТИ, 2017. – 214с.
57. Ястребова, А. В. Обучаем читать и писать без ошибок: Комплекс упражнений для работы учителей-логопедов с младшими школьниками по предупреждению и коррекции недостатков чтения и письма / А. В. Ястребова, Т. П. Бессонова. – Москва: АРКТИ, 2017. – 360 с.
58. Ястребова, А.В. Преодоление общего недоразвития речи / А. В. Ястребова. – Москва: Педагогика, 2010. – 341 с.

## ПРИЛОЖЕНИЕ

### Приложение 1

Методика исследования фонематических процессов у школьников

Структура методики

1. Исследование фонематического анализа.
  - 1.1. Выделение звука на фоне слова.
  - 1.2. Определение первого и последнего звуков в словах.
  - 1.3. Определение количества и последовательности звуков в слове.
  - 1.4. Определение места звука по отношению к другим звукам.
  - 1.5. Нахождение общего звука в словах
2. Исследование слогового анализа и синтеза.
  - 2.1. Выделение слога на фоне слова.
  - 2.2. Определение количества слогов в слове.
  - 2.3. Определение последовательности слогов в слове.
  - 2.4. Фонетический разбор слова.

1. Исследование фонематического анализа.

- 1.1 Выделение звука на фоне слова

Цель: определение уровня сформированного простого фонематического анализа.

Речевой материал — слова: окно, крыша, дом, люстра, щука, шарфик, телевизор, робот, львенок; карточки-сигналы.

Инструкция: «Подними карточку-сигнал, когда услышишь в слове звук...».

Оценка выполнения:

5 баллов (высокий уровень) — быстрое и безошибочное выполнение задания;

4 балла (уровень выше среднего) — единичные ошибки (не различает на фоне слова той или иной фонемы, заменяет одни звуки другими), указание исследователя на них приводит к их исправлению;



3 балла (средний уровень) — наличие ошибок в сложных по звукослоговой структуре словах (слова со стечением согласных, многосложные слова), выполнение требует активной помощи исследователя;

2 балла (уровень ниже среднего) — стойкие ошибки, которые не замечаются и не исправляются учеником;

1 балл (низкий уровень) — отсутствие правильных ответов, отказ от выполнения задания.

#### 1.2. Определение первого и последнего звуков в словах

Цель: определение уровня сформированных сложных форм фонематического анализа.

Речевой материал — слова: пар, крысы, пригорок, фонарь, ухо, тучи, белила, красивый, игры, сани, лужок, регулировщик.

Инструкция: «Я назову тебе слово, внимательно послушай и назови первый и последний звуки в этом слове».

Оценка выполнения:

5 баллов (высокий уровень) — быстрое и безошибочное выполнение задания;

4 балла (уровень выше среднего) — единичные ошибки (замены, пропуски, добавления), указание на них экспериментатором приводит к их исправлению;

3 балла (средний уровень) — наличие ошибок (замены, пропуски, добавления) в сложных по звукослоговой структуре словах (слова со стечением согласных), выполнение требует активной помощи экспериментатора;

2 балла (уровень ниже среднего) — стойкие ошибки, которые не замечаются и не исправляются учеником;

1 балл (низкий уровень) — отсутствие правильных ответов, отказ от выполнения задания.

#### 1.3. Определение количества и последовательности звуков в слове

Цель: определение уровня сформированности сложных форм фонематического анализа.

Речевой материал — слова: шуба, крыша, журавли, банкнота, ястреб, аквалангист, регулировщик, альбатрос.

Инструкция: «Я назову слово, внимательно послушай. Сколько в слове звуков? Назови их последовательность».

Оценка выполнения:

5 баллов (высокий уровень) — быстрое и безошибочное выполнение задания;

4 балла (уровень выше среднего) — единичные ошибки (пропуски, прибавления, перестановки, замены), указание на них экспериментатором приводит к их исправлению;

3 балла (средний уровень) — наличие ошибок (пропуски, прибавления, перестановки, замены) в сложных по звукослоговой структуре словах (слова со стечением согласных), выполнение требует активной помощи экспериментатора;

2 балла (уровень ниже среднего) — стойкие ошибки (пропуски, прибавления, перестановки, замены), которые не замечаются и не исправляются учеником;

1 балл (низкий уровень) — отсутствие правильных ответов, отказ от выполнения задания.

#### 1.4. Определение места звука по отношению к другим звукам

Цель: определение уровня сформированности сложных форм фонематического анализа.

Речевой материал — слова: кошка, каток, точка, завтрак, подснежник, плющ, клюква, контрабас.

Инструкция: «Какой по счету звук [ш] в слове «кошка»? Какой по счету звук [о] в слове «каток»? и т.д.».

Оценка выполнения:

5 баллов (высокий уровень) — быстрое и безошибочное выполнение задания;

4 балла (уровень выше среднего) — единичные ошибки (замены, перестановки), указание на них экспериментатором приводит к их исправлению;

3 балла (средний уровень) — наличие ошибок в сложных по звукослоговой структуре слова (слова со стечением согласных), выполнение требует активной помощи экспериментатора;

2 балла (уровень ниже среднего) — стойкие ошибки (замены, перестановки), которые не замечаются и не исправляются учеником;

1 балл (низкий уровень) — отсутствие правильных ответов, отказ от выполнения задания.

#### 1.5. Нахождение общего звука в словах

Цель: исследование звукового анализа слова.

Речевой материал — слова: дом — сом — окна; ваза — зонт — зуб; лес — сад — осы, лиса — мир — кит; змея — яма — заяц; блюдо — изюм — брюква.

Инструкция: найди общий звук в словах.

Оценка выполнения:

5 баллов (высокий уровень) — быстрое и безошибочное выполнение задания;

4 балла (уровень выше среднего) — единичные ошибки (замены, пропуски, добавления), указание на них экспериментатором приводит к их исправлению;

3 балла (средний уровень) — наличие ошибок (замены, пропуски, добавления) в наиболее сложных словах (с йотированными гласными, в словах со стечением согласных), выполнение требует активной помощи экспериментатора;

2 балла (уровень ниже среднего) — стойкие ошибки (замены, пропуски, добавления), которые не замечаются и не исправляются учеником;

1 балл (низкий уровень) — отсутствие правильных ответов, отказ от выполнения задания.

2. Исследование слогового анализа и синтеза.

2.1 Выделение слога на фоне слова

Цель: определение уровня сформированного простого слогового анализа.

Речевой материал — слова с разным количеством слогов: корень, барсуки, стакан, сурок, косуля, трость, гимнаст, сучок, костюм, костюмер.

Инструкция: «Подними руку, когда услышишь в слове слог “СУ”».

Оценка выполнения:

5 баллов (высокий уровень) — правильное выполнение задания;

4 балла (уровень выше среднего) — неуверенность, самостоятельное обнаружение и исправление ошибок, 1—2 не замеченные самостоятельно ошибки (пропуски, добавления);

3 балла (средний уровень) — 3 ошибки (пропуски, добавления);

2 балла (уровень ниже среднего) — более 3 ошибок (пропуски, добавления);

1 балл (низкий уровень) — задание не выполняется.

2.2. Определение количества слогов в слове

Цель: определение уровня сформированного сложного количественного слогового анализа.

А) определение количества слогов в произнесенных экспериментатором словах:

Речевой материал — слова: лист, машина, луковица, фиалка, сороконожка, квадрат, корона, электричество, сковорода, гвоздь.

Инструкция: «Я назову слово, а ты скажи, сколько в нем слогов».

Б) определение количества слогов в словах при повторении их учеником.

Речевой материал — слова: компот, вермишель, сороконожка, тумба, сковорода, примчался, велосипедист, милиционер.

Инструкция: «Сейчас я назову слово, повтори его по слогам и назови, сколько в этом слове слогов».

Оценка выполнения:

5 баллов (высокий уровень) — правильное и самостоятельное выполнение задания;

4 балла (уровень выше среднего) — для определения количества слогов ученику требуется повторение отдельных слов или уточнение задания, неправильные ответы исправляются самостоятельно (пропуски, добавления, перестановки слогов), темп работы — замедленный;

3 балла (средний уровень) — ошибки (пропуски, добавления, перестановки слогов) отмечаются в половине предложенных слов, самопроверка в ряде случаев не дает положительных результатов, наблюдается смешение понятий слога и звука;

2 балла (уровень ниже среднего) — стойкие ошибки в большинстве предложенных слов (пропуски, добавления, перестановки слогов), правильное определение количества слогов в отдельных словах только с помощью экспериментатора;

1 балл (низкий уровень) — задание не выполнено, помощь экспериментатора неэффективна.

### 2.3 Определение последовательности слогов в слове

Цель: определение уровня сформированного сложного позиционного слогового анализа.

Речевой материал — слова: магнитофон, страница, мышонок, велосипед, варежки, машина, гусеница.

Инструкция: «Внимательно послушай слово. Какой слог стоит перед слогом ни в слове “магнитофон”; после слога фет в слове “салфетка”?»

Назови 1-й слог в слове “машина”, 2-й слог в слове “варежки”, 3-й слог в слове “велосипед”. Назови по порядку слоги слова “страница”, “дрова”, “мышонок”, “вылетает”, “гусеница”».

Оценка выполнения:

5 баллов (высокий уровень) — правильное и самостоятельное выполнение задания;

4 балла (уровень выше среднего) — для определения позиции слогов ученику требуется повторение отдельных слов или уточнении задания, неправильные ответы исправляются самостоятельно (пропуски, добавления, перестановки слогов), темп работы — замедленный;

3 балла (средний уровень) — ошибки (пропуски, добавления, перестановки слогов) отмечаются в половине предложенных слов, самопроверка в ряде случаев не дает положительных результатов, наблюдается смешение понятий слога и звука;

2 балла (уровень ниже среднего) — стойкие ошибки в большинстве предложенных слов (пропуски, добавления, перестановки слогов), правильное определение количества слогов в отдельных словах только с помощью экспериментатора;

1 балл (низкий уровень) — задание не выполнено, помощь экспериментатора неэффективна.

#### 2.4. Фонетический разбор слова.

Цель: проверка усвоения теоретических знаний, умения определять характеристику звука в словах. Согласных — по твердости — мягкости, глухости–звонкости, парности — непарности, гласных — в качестве ударных или безударных.

Инструкция: Сделай фонетический разбор слов по плану:

План фонетического разбора слова:

1. разделить слово на слоги, поставить ударение;
2. дать характеристику гласного звука: ударный или безударный;

3. дать характеристику согласного звука: парный или непарный, твердый или мягкий, звонкий или глухой;
4. определить количество звуков и букв в слове.

Речевой материал: серые, кольцо, подъем, радуга, чародей, вооружение.

Оценка выполнения:

5 (высокий уровень) баллов — правильное выполнение задания;

4 балла (уровень выше среднего) — единичные ошибки в 1—2 пунктах плана (неправильная характеристика звуков, неправильное количество звуков и букв). Самостоятельное исправление ошибок при указании на них исследователя;

3 балла (средний уровень) — единичные ошибки в 2—3 пунктах плана, самостоятельное исправление ошибок при указании на них исследователя;

2 балла (уровень ниже среднего) — большое количество ошибок во всех пунктах плана, указание на них исследователя не приводит к самостоятельному исправлению их испытуемым;

1 балл (низкий уровень) — задание не выполняется.

## Приложение 2

Упражнения для проведения коррекционной работы на фонематическом уровне из пособия Л.Н. Ефименковой «Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов»

### 1). Образование звуков

1.1 Закрепить узнавание печатных букв, используя стихи А. Шибаяева.

### 2). Простые формы звукового анализа

#### 2.1 Узнавание гласного звука (на слух)

2.2.1 В ряду других гласных. Если определенный гласный назван, учащиеся должны поднять карточки со знаком [+], если нет – карточки со знаком [-]:

а) после хорового повтора серии звуков;

б) без повторного проговаривания:

*Уа, ауэ, оэ, аэо, иоу, уоа* и так далее.

2.2.2 В начале слова. Услышав и повторив слово, ученики поднимают карточки [+] или [-], определяя наличие в начальной позиции одного определенного гласного звука. Установка на данный звук закрепляется демонстрацией соответствующей буквы, чтобы исключить забывание детьми исходной инструкции. Постепенно все гласные должны побывать в поле слухового внимания учащихся. Примерный список слов для устных упражнений:

а) начальный гласный в ударной позиции:

окунь, узел, иглы, адрес, ожил, имя, ужин, охнул, отпуск, улей, утки, окна, эхо, август, умный, иней, изредка, утренник, остров, игры, устный, ослик, атлас, орден, угол, издали, аист, этот;

б) начальный гласный в безударной позиции:

аптека, изюм, идут, ушли, альбом, актер, этаж, узоры, увяли, экзамен, учеба, арбуз, акула, уборка, учитель, алмазы, экран, экскурсия, услышу, апельсин, эстрада, иногда, инструмент, упал, асфальт, издали, изолятор, аппетит, ударник, эмблема, ужасный, изложение.



в) В середине слова. Определить наличие гласного звука:

О	А	Ы	У
куст, сок	сын, наш	дым, нес	лес, зуб
шкаф, сон	мал, мышь	сел, был	лук, пил
пол, лук	бык, мак	сыр, соль	ток, суп
рос, мох	лось, пар	мел, мыть	пусть, дуб
сад, март	гусь, бак	бык, пыль	шил, сом
рот, рис	шаг, шар	боль, рыть	внук, жук

Вычленение гласного звука (на слух)

а) Из ряда гласных(в начальной позиции). Поднять букву, соответствующую первому гласному звуку:

уиа, аио, эоы, оиу, иоа, ауэ и т.д.

б) Из серии слогов с повторяющимся гласным звуком:

ул – ус – ук            ом – он – ор

ар – аш – ан            ах – ал – ас

ил – ит – ис    эх – эк – эт

па – ка – на            ха – ра – ва

то – со – ло    ты – мы – лы

ру – ну – ту            ти – ки – ни

в) Из слова(в начальной позиции, под ударением). Поднять соответствующую букву:

искра, армия, обувь, астры, узкий, улица, остров, игры, очередь, аист, этакий, ужинать, огненный, изгородь, утренник, иволга, очень, изредка, область, адрес, умный, издали, удочка, атомный, эхо, окунь, этот.

г) Из слова(гласный в середине слова, под ударением):

пух, нож, вот, там, кит, сам, сом, мышь, гусь, рос, жук, дочь, сад, лил, пол, мыл, пил, рыл, рис, шум.

- Согласные звуки

Рассмотреть артикуляцию отдельных согласных звуков, произношение которых доступно всем учащимся (выделить существенные артикуляторные признаки для формирования слухопроизносительных дифференцировок):

**п** – сомкнутые губы «взрываются» под давлением выдыхаемого воздуха. Звук не тянется;

**м** – сомкнутые губы не размыкаются, выдох направляется через нос (контроль зеркальцем - запотеет). Звук можно тянуть;

**ф** – нижняя губа смыкается с верхними резцами, выдыхаемая струя проходит через эту щель. Звук можно тянуть;

**г** – кончик языка упирается в верхние резцы. Выдыхаемая струя «взрывом» разрушает эту преграду. Звук не тянется;

**н** – кончик языка упирается в верхние резцы. Выдыхаемая струя проходит через нос. Звук можно тянуть.

#### 1. Узнавание согласного звука (на слух)

**Начального звука в слове:** поднять знак [+] или [-]:

**м** – парус, молоко, морковь, капуста, молоток, балкон, мука, заноза, соловей, монета, букет, журавли, мороз, книга, майка, муравей, мужество;

**п** – крошки, пакет, колесо, палатка, нарядный, зерно, панама, папоротник, знамя, пламя, ножницы, паркет, камни, пастух, паук, номер, плавал;

**ф** – груша, фуражка, плоды, колосья, фасоль, флакон, природа, фонтан, картон, форточки, фабрика, корабли, футбол, кабина, фонари, фартук;

**н** – ноты, заботы, награда, назад, газеты, приборы, начало, полоска, ветер, новость, березы, напёрсток, народный, ноябрь, ромашки, напиток;

**т** – кувшины, таблица, ладони, качели, танец, топор, табурет, колесо, тайна, тренер, таблетка, тарелка, справка, тайга;

Последнего согласного в слове:

**ф** – трудный, крепость, шкаф, торф, шахта шарф, жираф, плащ, костёр, старик, телеграф, прибор, параграф, ракета;

**т** – кот, совет, сахар, пример, привет, самокат, акробат, пламя, салют, винегрет, компот, рассвет, крокодил, бегемот, сверчок, компас, торт;

**к** – дом, стук, звон, звук, петушок, солдат, спутник, страна, восток, овёс, паук, воротник, портфель, фартук, помидор, парад, порошок.

Согласного в середине слова:

**п** – слива, липа, крупа, топор, четверг, лопата, компот, хомяк, часы, черепаха, рапорт, кисель, салат, капля, трава, репа, цветы, крупный, спал;

**м** – рябина, комната, синица, смотри, омлет, среда, костер, костюмы, громко, труба, лапа, лампа, трава, трамвай, клубы, клумбы, вымпел;

**ф** – корка, кофта; зонтик, муфта, портфель, звонок, телефон, профессия, просьба, строчки, лифт, таблетка, салфетка, кофейник, самовар, сарафан и т.д.

Отобразить картинку, в названиях которых содержится определенный согласный звук: а) в начале слова; б) в любой позиции

Выборочный диктант слов.

а) *Устный* - поднять букву, если в слове содержится определенный звук (буквы раздаются детям заранее).

б) *Письменный* - запись слов, содержащих определенный звук (можно использовать доступные для учеников по написанию слова из данных выше).

2. Вычленение согласного звука на слух в начальной позиции

а) Из серии слогов: то–та–ту оп–ап–уп

на–ну–но ас–ос–ис

са–со–су ум–ам–ем и т.д.

б) Из слова (в начальной позиции).

Беседа по тексту стихотворения:

Вот сколько на «к» я сумею сказать:

кастрюля, кофейник, коробка, кровать,

корова, квартира, картина, ковёр,

кладовка, калитка, комод, коридор...

– Ой, хватит! И звук тоже может устать!

А вот что на «т» ты сумеешь назвать?

Топор, табуретка, тарелка и ложка...

– Ты, кажется, что-то напутал немножко.

– Ну, ладно, я больше сбиваться не буду.

Послушай, на «с» назову я посуду: стакан, сковородка, солонка и... кошка.

– А кошка откуда?

– Залезла в окошко!

Спроси лучше кошку – откуда пришла и вся ли посуда на кухне цела.

(Л.Куклин)

Учащиеся продолжают подбор слов на заданный звук.

в) Игра «Любопытный». Ведущий задает вопросы, учащиеся в ответ придумывают предложение, все слова в котором начинаются на один звук, например:

Кто?      Что сделал?      Кому?      Что?

Папа      принёс                      Пете              пастилу.

Соня      связала              сестре              свитер.

3. Вычленение последнего согласного в слове

Назвать последний согласный:

куст, пел, сон, спор, суп, сыт, вес, стул, квас, парк, хвост, писк, грамм, торт, волк, гром, слон.

Добавить недостающую букву (одну из данных: х, т, к). С каждым полученным словом устно составить предложение:

ко–, пу–, ра–, лу–, ро–, ма–, ки–, мо–, жу–, ме–, со–.

Дописать недостающую букву. Диктуются слова без последнего согласного. При диктовке педагог обозначает отсутствующий согласный звук легким стуком карандаша. Запись одними буквами (т, ш, л, к...):

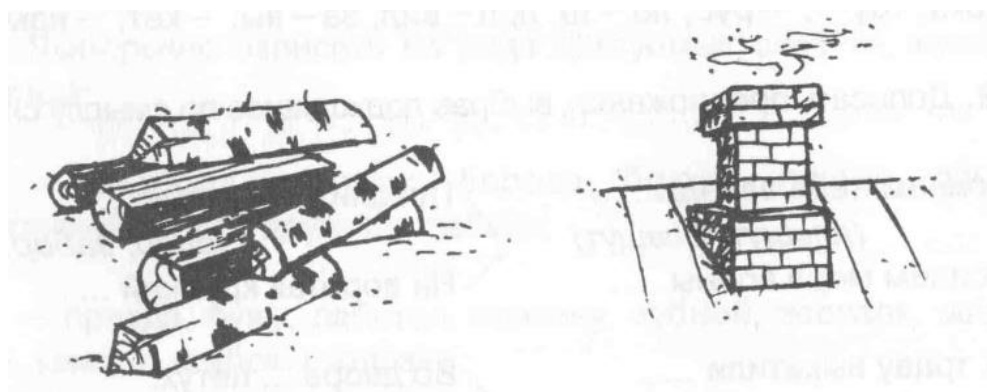
самолё–, каранда–, самосва–, воротни–, чайни–, саха–, шала–, футбо–, замо–, вете–, чуло–, пена–, солда–...

Игра «Цепочка слов». Подобрать слова так, чтобы последний звук сказанного слова стал первым звуком следующего, например:

мост - телефон - носки - иголка - автобус...

### Д-Т

1. Выделение парных согласных звуков из слов по предметной картинке (в начальной позиции), например [дрова], [труба].



2. Сравнение д и т по артикуляции (сходство и различие).

3. Сопоставление этих звуков с их графическим изображением.

Дифференциация т – д в слогах (устно и письменно).

4. Рассматривание парных картинок. Анализ слов–паронимов по смыслу и по звучанию. Составление предложений с ними (устно).

дача - тачка

душ - тушь

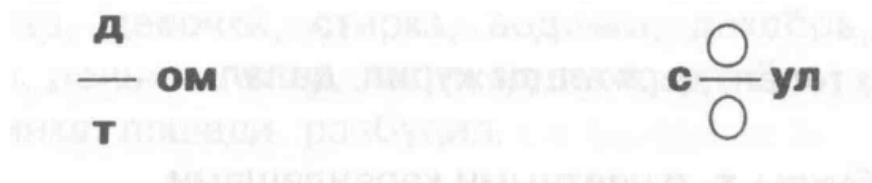
дом — том

удочка — уточка

дочка – точка

кадушка – катушка

5. Вписать пропущенные буквы т, д. С полученными словами составить предложения. Образец:



6. Закончить предложения, выбрав подходящее слово:

У Алёнушки на сердце....

На крыльце подгнила .... (доска, тоска)

Ветер... последние листья.

Придвинь гостю ... . (стул, сдул)

Брат ...экзамен.

Я... хорошим учеником. (сдал, стал)

7. Найти ошибку в стихотворении:

Поэт, придумав строчку, в конце поставил дочку.

8. Записать слова под диктовку в две колонки (по наличию т, д):

Ведро, ветры, туча, подул, стук, нарядный, страны, ударил, туман, задремал, двери, свисток, труба, подруга, трава.

9. Запись слов выборочная:

только со звуком т: добежал, труба, ветка, одуванчик, вытри.

10. Добавить недостающий слог та или да:

а) устно - с перекидыванием мяча; б) письменно:

лопа -, приро -, ребя -, воро -, горо -, мач -, боро -, гуся -, темно -, меч -, посу -, глухо -, свобо -, просту -, звез -, забо -, холо -, бесе -, кар -

11. Записать глаголы с приставкой до -. Устно составить с ними предложения.

Образец: тянул – дотянул.

Тащил, топил, топал, держал, дежурил, делал.

Подчеркнуть буквы г, д цветными карандашами.

Т'–Д'

(мягкие варианты)

1. Выделить мягкие фонемы из слов в начальной позиции.

2. Прочитать слоги типа:

те – де; те – де – те; ади – эти...

3. Записать их под диктовку.

4. Сопоставить слова-паронимы по смыслу и звучанию:

день – тень                      следит – слетит  
дело – тело                      ходите – хотите

5. Выделить мягкие фонемы из слов - поднять соответствующие буквы:

затихли, задел, тени, стёкла, дивный, стихи, сеять, делить, девять, мать, лебеди, молодец, тетерев, надевать, дежурить, множитель, вдеть.

6. Записать слова под диктовку в две колонки (по наличию т'-д')

ветер, девочки, стирка, водичка, декабрь, дерево, тёмный, стенка, деньки, гости, летит, неделя, октябрь, картина, середина, пластинка, лошади, разбудил.

7. Изменить слова по образцу:

а) устно - с перекидыванием мяча; б) письменно.

Образец: войти — войдите.

Погляди – ..., иди – ..., найди – ..., отойди – ..., приходи – ..., уведи – ..., проследи – .... наряди – .... зайди — ..., перейди .... погоди ...

8. Четко произнести чистоговорку:

Дятел на суку сидит, дятел дерево долбит.

День долбит, два долбит -носом в небо угодит.

9. Списать, вставляя пропущенные буквы д или т:

а) –е–и гос–или у –ё–и в –еревне. –я–я угос–ил –е–ей мё–ом. Ребя–ишkipус–или ло–очку по во–е. Скоро при–ё– ле–о. –е–и пой–у– в лес за яго–ами. –у– –убы. Бу–у– и желу–и.

б) -е-и си-я- под с-арым –убом. В пол–ень –ам гус–ая –ень. И–ё– с –опором –я–я Ви–я. Он бу–е– руби–ь сухие сучки, «–е–и, о–ой–и–е от –ерева. Сук упа–ё–.

10. Слуховой диктант:

а) Настала осень. Дует холодный ветер. Солнце светит тускло. Часто идут дожди. Птицы дружными стаями летят в тёплые страны. В лесу стоит тишина. День стал короткий.

б) Долго стоит в средней полосе тоскливая осень. Дожди, ветры, холода. Даль задёрнута сизой дымкой тумана. Падают с деревьев последние листочки. Стаи птиц готовы к дальним перелётам. Всё живое ждёт, когда же придёт матушка-зима.

#### 11. Тексты для графического диктанта.

Тают льдинки на стекле.

Дикая утка ведет утят.

Сова видит в темноте.

а) Море покрыто льдом. И остановились быстроходные пароходы. Нет им дальше дороги. А ледокол идёт. Подминает под себя льдины, ломает их. Среди льдов теперь длинный коридор. Идут за ледоколом пароходы.

б) Сады тяготились плодами. Плоды жались друг к другу, как птенцы в гнезде. Садовник ходит от дерева к дереву. Он снимает спелые плоды и кладёт в корзину. Корзину накрывают скатертью и несут в машину. Там её ставят на переднее сиденье. Эти чудесные яблоки отправляют в столицу на выставку.

#### 12. Прочитать текст, вставляя пропущенные буквы т, д:

а) поднять соответствующую букву; б) вписать буквы в прорези текста, отпечатанного на карточке.

– ри –ня –ул мокрый ве–ер, съе–ая снег. Ночью, наконец, хлынул –ож–ь, и так зас–учало в окно, что Никита проснулся, сел в крова–и и слушал, улыбаясь.

Чу–есен шум ночного –ож–я. «Спи, спи, спи», — –оропливо с–учал он по с–ёклам. И ве–ер в –емно–е порывами рвал –ополя пере– –омом.

Ники – а перевернул по – ушку холо – ной с – ороной вверх, лёг опя – ь и ворочался по –, то есть в нарушении связи слов: согласования и управления о – еялом, ус – раиваясь у – обнее.

К у – ру – ож – ь прошёл, но небо еще было в – яжёлых – учях. От снега не ос – алось и сле – а. Широкий – вор был покры – синими лужами. Весь ос – рый, чис – ый, воз – ух был полон шумом па – ающей во – ы.



## Приложение 3

### Памятка для педагогов и родителей

Одним из условий коррекционной работы является выработка единства требований к детям с нарушениями письменной речи со стороны логопеда и учителя, родителей.

Задача логопеда, во-первых, обратить внимание учителя на то, что специфические ошибки не должны засчитываться при оценке работы учащегося, а во-вторых, научить педагогов и родителей отличать логопатические ошибки от грамматических.

По нашему убеждению целесообразно изготовить и раздать учителям памятку с перечнем специфических ошибок в письменной речи учащихся.

Специфические ошибки на письме.

1. Ошибки, обусловленные несформированностью фонематических процессов и слухового восприятия:

1.1 пропуски букв и слогов;

1.2 недописывание букв и слогов;

1.3 наращивание слов лишними буквами и слогами;

1.4 искажение слова;

1.5 слитное написание слов;

1.6 произвольное деление слов;

1.7 нарушение или отсутствие границ предложения;

1.8 замена букв по акустическим и артикуляционным признакам;

2. ошибки в обозначении мягкости согласных.

3. Ошибки, обусловленные несформированностью лексико-грамматической стороны речи:

3.1 аграмматизмы;

3.2 слитное написание предлогов и отдельное написание приставок.

4. Ошибки, обусловленные нарушениями оптико – пространственного гнозиса и конструктивного мышления:

- 4.1 замены и смешения оптически сходных букв (с-о, с-е );
- 4.2 замены и смешения кинетически сходных букв (о-а, л-м, х-ж и т.д.).

Специфические ошибки при чтении.

1. Неусвоение букв, неточное соотнесение звука и буквы, которое проявляется в заменах и смешениях фонетически, артикуляционно близких звуков и графически сходных букв при чтении (тевочка, лобата, одувантик).

2. Побуквенное чтение- нарушение слияния звуков в слоги и слова.

3. Искажение звуко – слоговой структуры слова.

3.1 пропуск согласных при стечении (скамейка-камейка);

3.2 пропуски согласных и гласных (парвоз);

3.3 добавление звуков (под диджием);

3.4 перестановка звуков (лотапа);

3.5 пропуски перестановки слогов (кавана).

4. Замена слов (захлестнула-захлопнула).

5. Нарушение понимания прочитанного.

6. Аграмматизмы при чтении.

6.1 Медленный темп чтения (не соответствующий по срокам обучения).