





МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования

«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»  
(ФГБОУ ВО «ЮУрГПУ»)

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

Логопедическая работа по предупреждению нарушения письменной  
речи у младших школьников с билингвизмом.

Выпускная квалификационная работа  
по направлению 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование  
Направленность программы бакалавриата «Логопедия»


Проверка на объем заимствований:

82 % авторского текста

Выполнила:

Студентка группы ОФ-406/101-4-2  
Шакаева Айгуль Гайсаевна

Работа рекомендк защите  
рекомендована/не рекомендована  
«18» 12 2019г.  
зав. кафедрой специальной педагогики,  
психологии и предметных методик

  
к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Научный руководитель:  
к.п.н., доцент кафедры СПиПМ  
Резникова Елена Васильевна

Челябинск  
2020

## Оглавление

Введение.....	4
ГЛАВА I. Теоретическое изучение проблемы формирования письменной речи у младших школьников с билингвизмом.....	7
1.1. Понятие «письменной речи».....	7
1.2. Особенности формирования письменной речи у детей в онтогенезе.....	11
1.3. Билингвизм. Понятие. Характеристики.....	16
Выводы по первой главе.....	21
ГЛАВА II. Характеристика младших школьников с билингвизмом	
2.1. Клинико-психолого-педагогическая характеристика младших школьников с билингвизмом.....	23
2.2. Особенности письменной речи у младших школьников с билингвизмом .....	28
2.3. Обзор методик по предупреждению нарушения письменной речи у младших школьников с билингвизмом.....	33
Выводы по второй главе.....	36
ГЛАВА III. Логопедическая работа по предупреждению нарушения письменной речи у младших школьников с билингвизмом	
3.1. Изучение нарушений письменной речи у младших школьников с билингвизмом.....	37
3.2. Содержание коррекционной работы по предупреждению нарушения письменной речи у младших школьников с билингвизмом.....	48
3.3. Результаты экспериментальной работы по предупреждению нарушений письменной речи у младших школьников с билингвизмом.....	52
Выводы по третьей главе.....	58
Заключение.....	60

Список использованных источников .....	63
Приложения .....	68

## Введение

Известно, что нарушение письменной речи является серьезным препятствием в овладении обучающимися грамотой, усвоении грамматики родного языка. Исследованиями доказано, что обучение письму происходит успешно лишь в том случае, если у ребенка нет отклонений в развитии речевой функции, тогда как отклонения в ее развитии приводят к существенным трудностям в овладении навыком письма (Г.А. Каше, Р.Е. Левина, И.В. Прищепова, Л.Ф. Спирина, Г.В. Чиркина и др).

Особую группу детей с нарушениями письменной речи составляют младшие школьники, для которых русский язык не является родным. Большинство детей, которые развиваются в условиях двуязычия, испытывают значительные трудности на ранних стадиях обучения в школе, в связи с трудностями в звуковом оформлении устной речи на русском языке, недостаточностью фонематических и лексико-грамматических средств, которые определяют наличие специфических проблем формирования механизмов письма у двуязычных школьников.

Нарушения письма негативно влияют на весь процесс обучения на психическое и речевое развитие ребенка. Своевременное выявление этих нарушений, точное определение их патогенеза в каждом отдельном случае, отграничения ошибок связанных с билингвизмом от ошибок иного характера, крайне важно для построения системы логопедической работы с детьми.

Актуальность нашей темы определяется тем, что в последнее время наблюдается ухудшение социально-экономической ситуации в стране, сопровождающееся массовыми миграциями носителей других языков. Тем самым, увеличивается число детей, находящихся в вынужденном двуязычии, которые не владеют достаточным уровнем русского языка на момент поступления в школу, испытывающих серьезные трудности в овладении

государственным языком. Такие дети оказываются, в конечном итоге, отстающими по всем предметам.

Обычно русский язык усваивается специальным путем обучения или с общением с русскоговорящими людьми или носителями русского языка. Но бывает так, что у ребенка с билингвизмом разрушается сама структура мысли, т.е. речь полностью не сформирована. Такие проблемы ведут к постоянным проблемам в общении, психологическим стрессам, постоянной неуверенностью в себе.

В настоящее время в отечественных и зарубежных источниках освещаются вопросы механизмов специфических нарушений речи при билингвизме, разрабатываются как общие методологические подходы, так и направления, содержащие дифференцированные методы коррекции различных видов нарушений при билингвизме. Однако в настоящее время эффективность логопедической работы по предупреждению нарушений речи недостаточно высока и остается востребованной.

На сегодняшний день есть некоторые данные исследований посвященных данной теме, однако мы решили изучить эту тему на примере учеников 2 класса общеобразовательной школы и в этом заключается новизна нашего исследования.

Цель исследования: теоретически изучить источники по проблеме исследования и практически доказать возможность преодоления нарушений письменной речи у младших школьников с билингвизмом на логопедических занятиях.

Объект исследования: преодоление нарушений письменной речи у младших школьников с билингвизмом на логопедических занятиях.

Предмет исследования: особенности нарушений письменной речи у младших школьников с билингвизмом.

Задачи в соответствии с целью исследования:

1) Изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме нарушений письма письменной речи у младших школьников с билингвизмом;

2) Изучить особенности письменной речи у младших школьников с билингвизмом;

3) Отобрать комплекс упражнений для коррекции нарушений письменной речи у младших школьников с билингвизмом и проверить его эффективность на практике.

Методы исследования: анализ психолого-педагогической и логопедической литературы, диагностические мероприятия по обследованию и выявлению проблем нарушений письменной речи у младших школьников с билингвизмом, педагогический эксперимент, обработка и интерпретация результатов.

Структура и объем выпускной квалификационной работы: работа состоит из введения, трёх глав, заключения, списка использованных источников.

Базой для проведения стала МАОУ «СОШ №118 г. Челябинска». В исследовании принимали участие 6 учеников 2 класса.

# **ГЛАВА I. Теоретическое изучение проблемы формирования письменной речи у младших школьников с билингвизмом**

## **1.1 Понятие письменная речь в психолого-педагогической литературе**

Письменная речь рассматривается с различных позиций, можно выделить два основных аспекта: рассмотрение письма как механизмов письменной речи (акцента делается на исследование графических навыков, операционной стороны письма), и письменноречевой деятельности. Письменная речь, описываемая в рамках различных научных подходов, как продуктивный вид речевой деятельности, особый вид экспрессивной деятельности, и как деятельность, в целом, имеющая специфическую структуру – речепроизводство.

Письменная речь представляет собой особую систему символов и знаков, владение которой означает критический момент в процессе развития ребенка. Её роль в психической сфере детей – это формирование произвольной и грамотной устной речи.

Л.С. Выготский отмечал, что грамматика и письмо позволяют подняться на высшую ступень в развитии речи. А сама письменная речь протекает на основе взаимодействия высших психических функций.[5]

И.А. Зимняя утверждает, что письменная речь - активный целенаправленный процесс создания высказываний, осуществляемый с помощью языковых средств в ходе взаимодействия людей в различных ситуациях опосредованного общения.[16]

В рамках психологических исследований: письменная речь рассматривается в структуре высших психических функций.

Подход к речи, как к деятельности разработан в работах А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейн, А.А. Леонтьева и др.



И.А.Зимняя разработала концепцию говорения и письма как видов речевой деятельности и определила речь «как способ формирования и формулирования мысли посредством языка». Также она утверждает, что письменная речь – активный целенаправленный процесс создания высказываний, осуществляемый с помощью языковых средств и в ходе взаимодействия людей в различных ситуациях.

Письменная деятельность имеет три уровня.

Сенсомоторный уровень. Имеет два подуровня: сенсо-акустико-моторный и оптикомоторный. Первый формирует базис для анализа звуков с помощью процесса звукоразличения, а также, при условии сохранной слухоречевой памяти, регулирует правильность последовательности букв в слове на письме. Второй подуровень контролирует переключение с одного кода действий на другой, т.е. с буквы на комплекс тонких дифференцированных движений ведущей руки.

Психологический уровень. В первую очередь появляется мотив письменной речи, затем возникновение на основе созданного замысла и общего смысла. Весь процесс протекает под особым контролем за выполняемыми действиями.

Лингвистический уровень. Контролирует переход от внутреннего мотива до лексико-морфологических единиц. [16]

И.Р. Гальперин выделяет несколько критериев различения устной и письменной речи. К ним относится направленность на диалог, также различия грамматических и синтаксических характеристик. Но главным отличием данной речи от устной является то, что её механизмы формируются в ходе целенаправленного обучения и в период обучения грамоты.

Овладение данного вида речи представляет собой формирование новых связей между словом слышимым и произносимым, что регулируется работой ряда нервных окончаний, которые отвечают за психофизиологическую основу этого процесса. В результате частого и рефлексивного повторения образуется установленный стереотип слова в единстве всех анализаторов.

Как указывается в трудах ученых А.М. Лобок, А.К. Марковой существует особая схема порождения высказывания. Программа речевого высказывания, в таком случае будет первичным этапом порождения речи. Осуществляется в форме схем и наглядных представлений.

А.Р. Лурия в своем научном труде "Очерки психофизиологии письма" писал, что основные способы построения письменной речи протекают в осознанном состоянии, затем со временем они превращаются в автоматизированный навык. Всё это предопределяется психофизиологическими особенностями на разных этапах развития речи. [30]

Письменная речь подразумевает под собой специальную систему знаков и символов, чье овладение будет поворотным моментом в культурном развитии ребенка

Письмо как исходная ступень формирования письменной речи оказывается зависимой от успешности овладения, ряда неречевых функций и устной речи. К речевым функциям можно отнести: слуховая дифференциация звуков на слух и правильное их произношение, достаточной сформированности лексической и грамматической стороны речи, пространственных представлений, языкового и зрительного анализа и синтеза в совокупности. [35]

Вся совокупность феноменов «язык-речь» может рассматриваться как, предложенная И.А. Зимней, целостная система компонентов, образующих речевую деятельность, где язык выступает как система - средство осуществления деятельности, речь, отражает совокупность способов осуществления деятельности, речевую способность, как предпосылку осуществления речевой деятельности.

Письменная речь имеет свои особые функции. Одной из главных является сохранение во времени и пространстве сказанной человеком устной речи, то есть некая фиксация. Письмо является средством общения в некоторых случаях, например, когда они разделены пространством или временем. Не менее важной функцией остается с помощью письменной речи

усвоить определенные знания, передающиеся из поколения в поколение. С помощью письма общество во всем мире разрывает рамки физического окружения и расширяет область человеческого общения.

Необходимо учитывать некоторые особенные стороны письменной речи как формы коммуникации между людьми. Например, в письменной речи невозможно передать целый спектр эмоций, мимику и пантомимику, поэтому необходимо использовать специальные знаки для выражения дополнительной особенности текста.

А.Н. Корнев с точки зрения психологического знания, определяет письменную речь, как особый вид деятельности, имеющую как свою самостоятельную форму, так и выступающую структурным компонентом в состав других видов деятельности. [22]

Письменная речь протекает на основе взаимосвязи высших психических функций. Эти функции обеспечивают процессы различения звуков, представления буквенных знаков и перевод их в систему движения руки. К этим функциям относятся слухоречевая память, различные виды восприятия, мышление.

Несмотря на то, что письменная речь возникла и развивалась, как специфическая форма отображения содержания устной речи, на современном этапе развития она превратилась в самостоятельный вид речевой деятельности человека. Особенность письменной речи состоит в процессе контроля, который остается в пределах умственной деятельности самого пишущего.

Таким образом, письмо - это сложный психический процесс, в котором участвуют не только вербальные, но и не вербальные формы психической деятельности. Это осознанный акт, произвольно строящийся в процессе специального сознательного обучения. Он имеет свои законы развития. Рассматривать письменную речь следует, как процесс образования новой формы речи, состоящей в иных структурных и функциональных отношениях к другим формам.

## 1.2 Особенности формирования письменной речи у детей в онтогенезе

Ребенок овладевает звуковым языком своей устной речи, обозначает предметы и предметные отношения окружающего мира. Письменная речь здесь закрепляет лексику и синтаксис языка в процессе его усвоения, а также формирует определенную связанность устной речи. Усвоение речи происходит в процессе частого общения ребенка со взрослыми, начинается рано, и сама письменная речь развивается осознанно.

Как указывает в своей монографии А. Р. Лурия «Очерки психофизиологии письма», что факт постепенного овладения письменной речью, и постепенной автоматизации этих умений на каждом этапе развития определяет свои психологические особенности письменной речи. Ученый утверждает, что формирование письменной речи невозможно без взаимосвязи анализаторных систем и не одного, а нескольких. [30]

Письменная речь начинается с познания технических предпосылок письма – способностей ребенка раскладывать слово на определенные звуки. Примерно через 1,5-2 года письмо становится одним из средств общения. Сформированный в течение определенного времени навык письма плавно переходит в письменную речь.

Сам процесс письма представляет собой сложную, осознанную форму речи. Он отличается от устного процесса по своему пути возникновения и развития и по психологическому содержанию.

Один из основных важнейших психических процессов, который обеспечивает нормальное формирование орфографического навыка письма, О.В. Елецкая считает мышление. Также важными являются мыслительные операции, как сравнение, обобщение, систематизация, а также одновременный и последовательный анализ и синтез.

Слуховая память обеспечивает сохранение в памяти последовательности фонем в той или иной морфеме. Благодаря

речедвигательной памяти можно запоминание артикуляционных движения в процессе проговаривания слов.

Мнестические процессы могут нормально функционировать только тогда, когда выполняются условия нормального функционирования таких операций, как запоминание, хранение и воспроизведение.

А.А. Леонтьев выделил наиболее важные для развития речевых процессов моменты: ориентировка в условиях деятельности, выработка плана в соответствии с результатами ориентировки, реализация этого плана и контроль, которые, в полной мере, относятся и к феномену письменной речи. [26]

Перечисленные факторы характеризуют условия выбора речевого действия, являясь, по словам, И.А. Зимней, «запускным механизмом».

По мнению Л.С. Выготского процесс формирования письменной формой речи является более высоким уровнем речевого развития, а подготовка к нему начинается ещё до обучения ребенка в школе. В дошкольном возрасте, во время рисования они уже подготавливают руку к письму вырисовывая различные линии, так же как и вырисовывание различных линий, которые чуть позже превращаются в письменный знаки. [5]

По мнению Н.В.Разживиной, процессы внимания, аналитикосинтетической деятельности и памяти оказывают большое влияние на формирование письменной речи. Операции морфемного анализа и синтеза состава слов, синтаксического и лексического анализа структуры составленных предложения являются элементами аналитико-синтетической деятельности без которой развитие процесса письма невозможно. В работах этого ученого так же сказано, что зрительная память отвечает за запоминание и сохранение образа букв, а слухоречевая за удерживание слухопроизносительных стимула для перевода в письменную речь.

По результатам исследований многих ученых было выяснено, что в акте письма участвуют и слуховой, и зрительный анализаторы. В процессе

письма неизменно принимает участие артикуляция. На начальных этапах обучения письмом необходимо сначала громкое, а затем тихое проговаривание слов. И для того, чтобы у ребенка движения принимали нужную организацию, необходимо, направлять все импульсы в определенные группы мышц, и учитывать силу этих импульсов и положение в котором данные мышцы уже находятся, и те движения, которые совершались мышцами до этого.

Речевая деятельность всегда является продуктивной, поэтому её, как и любой деятельности присущ сложный психофизиологический механизм. Он работает над следованием за внутренним проговариванием.

С точки зрения психологии - содержание письма письменную речь можно обозначить как точную и развернутую. Для того, чтобы ребенок понимал суть письменной речи, обращенной к нему, в ней должны быть использованы выразительные средства, для придания красочности, и поэтому, процесс становления понимания этой разницы и представляет сложность восприятия.

На ранних этапах овладения навыками письма, каждая операция в отдельности — анализ звука, который нужно записать, нахождение определенной буквы, написание этого графического кода - является ещё отдельной, осознаваемой самим ребенком деятельностью. Написание слова сводится к распаду для ребенка на ряд перечисленных циклов действий — выделение того звука, который нужно обозначить буквой, отложение в памяти данной буквы, правильное изображение её и т. д. В школьном возрасте дифференциация понятий «звук-буква» приобретает наиболее важное значение. На этом этапе включаются фонематический слух, фонематическое восприятие, зрительный анализатор, а также их совместная работа. [17]

Нами были рассмотрены следующие этапы, входящие в состав письма:

Первый — анализ звукового состава слова, который подлежит написанию. Т.е. из звукового потока сначала должна быть выявлена

определенная последовательность звуков, причем в строгом порядке, сначала тех, с которых начинается нужное слово, а затем последующих.

Второй этап – выделение фонем, которые должны быть переведены в графические образы (знаки). Знак выступает с одной стороны, как вспомогательное средство усвоения культуры, а также основой лексического значения. Ребенок овладевает звуковым языком своей устной речи, обозначает предметы и предметные отношения внешнего мира.

Лишь с начала обучения грамоте речь приобретает рефлексивный характер, т.е. мышление ребенка разделяется на два направления: обозначение языком предмета и на сам предмет речи. В данном случае письменная речь выступает аппаратом членения

Письмо всегда начинается с определенной цели, которая либо предлагается извне или возникает самостоятельно. Например, если ребенку необходимо написать изложение на определенную тему, то уже изначально главная мысль ограничивается узкой тематикой, из этого она формируется во фразу, которую и пишет ребенок. Или же ребенок должен написать диктуемую учителем фразу, то замысел, в этом случае необходимо, чтобы ребенок, восприняв на слуховой анализатор звуковой сигнал, проанализировал его и записал полученную информацию точно и правильно.

На начальных этапах развития навыков письма данный замысел чаще всего сужается до написания одного слова, затем, после усвоения новых знаний производится запись фразы.

На поздних этапах, количество фраз увеличивается до полноценного текста, т.е. до задания полного изложения текста, данным учителем. Количество задач увеличивается с возрастом ребенка, по мере усвоения новых правил и словарного запаса. Начинается изложение с формулировки мысли, краткий анализ слов которые необходимо написать, если они не были даны учителем на доске, а также грамматическое оформление пришедшей мысли в полное предложение. [27]

Но для правильного изложения мысли в письменный вид необходимо, чтобы у ребенка был достаточный уровень работы процесса различения и отбора достаточного количества фонем. Так, если у ребенка нарушено какое-либо звено, например: процесс слухового анализа, то уже на этом этапе у него будут вызывать затруднения такие виды работ, как изложение или диктант. Такие работы, где ведется работа на слух. С учетом нарушений операции распознавания и выделяют формы дисграфии. [12]

Подлежащую формулировке слово или фразу ребенок должен знать или запомнить. Также она должна быть отделена слуховым анализатором от посторонних и раздражающих шумов. Каждая мелочь, отвлекаемая ребенка, может привести к разрушению замысла, его деформации. Такое случается, когда психоэмоциональный фон ребенка нестабилен, или он находится в психологическом давлении.

Психологический анализ показывает, что при переходе от одной ступени развития письма к другой происходит изменение процесса строения письма, подобный процесс может также происходить и при сравнении двух систем письменности. Также мы можем отметить, что в различных языковых системах процесс письма имеет различные психофизиологические строения.

К сложностям овладения письменной речью относят также физическое отсутствие собеседника, отсутствует процесс восприятия своего партнера в диалоге. Дети с недоразвитием абстрактного мышления не могут долго уловить суть письменной речи, не понимая к кому она обращена. [33]

Таким образом, уже с младшего школьного возраста ребенок учится управлять не только своим движением пальцев, но и своим вниманием, ставить перед собой элементарные графомоторные задачи и переходить к сознательным целенаправленным действиям. Формирование навыков письма занимает длительное время и является важным для полноценного развития ребенка. Обучение этим навыкам является продолжением более раннего развития психологической и педагогической составляющей.



### 1.3 Билингвизм. Понятие. Характеристики.

Термин «билингвизм» заимствован из французского языка (bilinguisme). В 40-х годах прошлого века в лингвистике использовали термин, заимствованный из английского – «билингвализм» (bilingualism), но он не стал основным. В педагогической и лингвистической литературе, кроме иноязычного термина «билингвизм», используется термин «двуязычие».

Ю.Д. Дешериев считает, что термин «билингвизм» имеет большее значение и словообразовательную способность чем «двуязычие», так что при определенных условиях уместно отдавать предпочтение ему. В сущности, самое узкое определение двуязычия, которое мы находим в лингвистическом словаре О.С. Ахмановой, где оно интерпретируется как «одинаковое совершенное владение двумя языками». Автор предлагает использовать это как синоним термина «двуязычие». [10]

В работах Ю.Д. Дешериева двуязычие или билингвизм определяется как свободное самостоятельное владение двумя языками.

М.М. Михайлов определяет двуязычие как способность индивида, или нации общаться на двух языках.

В.Ю. Розенцвейг термином двуязычие определяет владение человеком одновременно двумя языками с постепенным переключением с одного языка на другой в зависимости от языковой среды. [35]

Проанализировав работы отечественных ученых, можно сделать вывод, что нет общего понимания и определения сущности понятия «билингвизм».

Согласно определениям ученых, билингв - это человек, который может оперировать речевыми компонентами на двух или нескольких языках. В ситуациях, когда человек давно не пользовался одним и тем же языком, говорят, что он «спящий» билингв.

Но для более общего раскрытия темы, нам необходимо ввести понятие «родной язык».

По определению О.С. Ахмановой, родной язык - это «язык, усваиваемый человеком в раннем детстве, путем подражания окружающим его взрослым». Из этого определения можно понять, что у человека с рождения может быть несколько родных языков, если в детстве его окружали взрослые, которые говорят на разных языках. Ю.Д. Каражаев считает такое определение недостаточно информативным, так как оно лишено четких критериев, не берёт во внимание количество языков и принадлежность ребенка к определенному этносу.

Э.М. Ахунзянов в определении понятия «родной язык» выдвигает следующие критерии:

- принадлежность к определенному этносу;
- первоочередность усвоения языка;
- язык окружающего общества;
- уровень владения языком и язык окружающего общества; [2]

Р.А. Вафеев в своих работах говорит о важности критерия практики общения при определении понятия. Он считает, что двуязычием способность и возможность достижения взаимопонимания между билингвами и реализация конкретных общественных функций, осуществляемые двумя контактирующими языками.

А.А. Залевская сравнила понятия «первый язык» - «второй язык», «родной язык» - «иностранный язык» и предположила, что нет возможности установить прямое соответствие, потому что родной язык человека может быть и «первым» и «вторым» языком. «Второй» язык часто смещает «первый». Это связано со временем, которое требуется человеку, чтобы овладеть им, т.е. когда один язык доминирует над другим. Лингвисты различают понятия «второй» и «иностранный язык». Освоение языка в первом случае осуществляется в естественной среде общения, в другом случае это происходит в процессе обучения. Тогда мы говорим о естественном (бытовых) и искусственном (образовательных) билингвизме. [14]

Понятие «второй язык» может быть использовано по отношению к осваиваемому языку, кроме родного. Н.В. Имададзе указывает на взаимосвязанность понятий «первого» и «второго» языков. В общем, процесс изучения второго языка сравним с тем же процессом при овладении первым, родным языком.

Здесь играет огромная роль происходящих изменений в психике в процессе развития речи на первом языке, и человек начинает осваивать второй язык «уже говорящим индивидом».

При определении понятия «родной язык» необходимо учитывать генетические, социально-исторические, функциональные и другие факторы, поэтому его трактовка не будет одинаковой.

Под двуязычием мы понимаем способность отдельного индивидуума или народа, или его части общаться (добиваться взаимопонимания) на двух языках.

В психолингвистике языки по порядку приобретения и владения, обычно обозначаются как Я1 - первый язык или родной, и Я2 – второй язык или приобретённый. В работе С.Н. Цейтлин автор придерживается следующих положений, проводимых между понятиями «второй язык» и «иностранный язык» - как в первом, так и во втором случае они противоположны первому (родному языку), но «второй язык» приобретается в естественной речевой ситуации, а иностранный - в специальном образовании.

Выделяют следующие виды билингвизма:

1) естественный (ребенок учит два языка с рождения или с ранних лет)

Естественный билингвизм как правило возникает в естественной языковой среде, включающей в себя окружающий социум, при неконтролируемой практике).

2) искусственный (язык изучается в учебном заведении, необходимо наличие волевых усилий и специальных методов обучения)

Глубокое и всестороннее рассмотрение различных аспектов определения этого понятия содержится в трудах В. Вайнрайха. Он один из первых исследователей вопроса двуязычия, сторонник комплексного подхода, рассматривает этот термин как «практику чередования использованных языков». Исследователь предлагает классификацию двуязычия по способу усвоения языка и выделяет три типа:

- 1) составной билингвизм (для каждого понятия есть два способа реализации, что характерно в основном для детей из двуязычных семей);
- 2) координативного (двуязычие, при котором нет доминирующего языка, но при этом билингв думает на том языке, на котором говорит);
- 3) субординативными (когда система второго языка базируется на системе первой, как в школьном типе обучения иностранному языку, т.е. присутствует доминирующий язык).

В. Вайнрайх предлагает называть «билингвом» того человека, который «попеременно пользуется двумя языками». Он акцентирует внимание на главной черте этого явления - одновременном функционировании двух языков в деятельностном сознании. [7]

Э.М. Верещагин также выделяет три вида двуязычия, принимая за критерий степень сложности речевых операций: рецептивный (человек умеет воспринимать текст на иностранном языке), репродуктивный (может не только воспринимать, но и воспроизводить услышанное или прочитанное вслух) и продуктивный (свободно говорит на языке).

Формирование естественного билингвизма как и биэтнического, как и моноэтнического, характеризуется сознательным участием родителей в этом процессе, поэтому его можно назвать потенциально значимым. Чтобы результатом стало формирование правильной речи и адекватного понятия обоих языков. Как носители должны продумывать заранее принципы

обучения двум родным языкам, объем и время обучения ребенка общения на обоих языках. [8]

Как считает Н.С. Трубецкой, овладевая вторым языком, дети в более старшем возрасте автоматически и бессознательно пропускают все слова, что они слышат и говорят, через определенное «фонологическое сито» родного языка. В соответствии с этим мнением, можно предположить, что если у билингва два языка находятся на равном уровне развития, то такой ученик обладает двумя формами языкового мышления.

Выделим отдельно следующее определение, более подходящее нашей теме. Детский билингвизм – это овладение ребенком двумя языками в такой степени, которая обеспечивает успех общения в соответствии с его возрастными особенностями, как в устной, так и в письменной форме, в одной или нескольких областях коммуникации. Такой билингвизм имеет место в смешанной семье, в которой родители являются носителями различных языков и культур, а также в моноэтнической семье, где родители являются носителями одного и того же языка и культуры.

Таким образом, билингвизм как коммуникативный феномен является распространенным явлением и рассматривается с общей позиции: существует некая базовая языковая система, используемая человеком для общения. Если человек пользуется только одну систему, то его можно назвать монолингвом, а если две системы билингвом

## Выводы по первой главе

В первой главе нами был произведен анализ психолого-педагогической литературы по проблематике нарушений письменной речи у младших школьников с билингвизмом.

В результате изучения был получен материал, анализ которого позволил заключить, что письменная речь в данной литературе понимается как сложная многогранная система, которая состоит из нескольких последовательных стадий порождения внутреннего высказывания: Формирование внутренней схемы, отбор слов и конечное грамматическое структурирование.

Опираясь на руды ученых, нами был сделан вывод, что формирование письменной речи у детей в онтогенезе представляет собой длительный, последовательный процесс, состоящий из формирования навыков и умений, структурировано изложить мысли в письменной форме. Этот процесс берет свое начало ещё в дошкольном возрасте, когда ребенок начинает осуществлять тонкие дифференцированные движения рукой. Затем в школьном возрасте происходит постепенное усложнение графических навыков. Ребенок овладевает графическими образами звуков. Огромное влияние оказывает уровень развития процессов внимания, памяти и аналитико - синтетической деятельности.

Теоретический анализ логопедической и лингвистической литературы позволяет сделать вывод, что у ученых нет единого определения термина «билингвизм». На основе изученной литературы, можно сказать, что билингвизм рассматривается как способность индивида использовать в общении две языковые системы, и в равной степени понимать их. Нельзя не заметить, что при кажущейся многоаспектности и обширности исследований еще многие свойства и механизмы билингвизма недостаточно познаны.

В процессе изучения билингвизма ученые разработали множество классификаций, которыми мы пользуемся и по сей день. Данные

классификации содержат следующие типы билингвизма: составной ( два используемых языка сосуществуют в равной степени, и для каждой лексической единицы находятся два понятия), координативный ( не имеет доминирующего языка), субординативный ( система одного языка является фундаментом для другого).

## ГЛАВА II. Характеристика младших школьников с билингвизмом

### 2.1 Клинико-психолого-педагогическая характеристика младших школьников с билингвизмом

Формирование когнитивных способностей двуязычного ребенка напрямую связан с построением мира. На становление билингвизма накладывает отпечаток исторический, культурный, социальный опыт общества. Изучением данного вопроса занимались такие ученые как Г.Н. Чиршева, Ю.Д. Дешериев, Л.В. Щерба и др.

У детей с двуязычием возможна такая ситуация, когда два используемых языка находятся на разных уровнях развития. Такие ситуации случаются при более активном использовании одного языка или при смене языковой обстановки.

С логопедической позиции детей с двуязычием можно разделить на тех, которые имеют сопутствующие нарушения речи, на тех, у которых билингвизм не способствовал появлению специфических ошибок в речи. Детям с двуязычием, по сравнению монолингвами больше интересно языковые явления, поскольку их опыт богаче. Они раньше проявляют интерес к словам, особенно к тому, как разные обозначения выделяют одни и те же предметы, и на своем, и на иностранном языке. Они активно используют знания обоих языков и выводят свои обозначения, смешивая разные понятия.

Память у детей с двуязычием развита лучше, чем у сверстников, которые разговаривают только на одном языке. Так как для обозначения одного понятия на всех языках имеется общая семантическая база. И слово или предложение, при условии, что билингв её понял, может быть воспроизведена этой системой и на первый и на второй язык. То есть, если ему сказать слово на втором языке, то его мозг автоматически переведёт это



слово и на первый язык, но только при условии, что в его семантическом поле оно есть. [32]

Существующие трудности перекодировки с одного языка на другой могут быть и грамматическими и лексическими. У детей также увеличивается объем вербальной памяти. Они размышляют более логично и оказываются более сообразительней. Дети с двуязычием обычно заостряют внимание на явлениях связанных с языком, и также, они не испытывают затруднений с гуманитарными науками и математикой.

Мышление развивается одновременно с расширением словарного запаса, т.к. чем большее количество слов знает ребенок, тем лучше он понимает вопросы взрослых и способен поддержать диалог. Вместе с этим активно развивается память. Ребенку необходимо переработать большой объем языковой информации, что расширяет возможности запоминания в дальнейшем. Поэтому можно сделать вывод о том, если у ребенка с двуязычием словарный запас больше, по сравнению с одноязычным ребенком, то память такого ребенка будет развита лучше, из-за наличия второго языка, как дополнительной информации для переработки.

Обычно раннее развитие речевых способностей совпадает по времени с биологическими изменениями в полушариях, тем самым охватывая речевые зоны левого полушария. Исследования ученых показали, что у детей с двуязычием развито гораздо больше синапсов в центрах Вернике и Брока, чем у одноязычных детей. В реалиях это выражается в более раннем усвоении металингвистических навыков, то есть в лучшем понимании устройства языка. [23]

В дальнейшем величина развития этих параметров усвоения информации снижается, особенно спад приходит на подростковый возраст. Вместе с этим снижается способность усвоения любого нового языка. Это касается и двуязычных детей и одноязычных. Исследования показывают, что само формирование навыков понимания и говорения на чужом языке биологически функционируются на тех же структурах мозга, что и

формирование первого языка. Но особенности развития речи ребенка с двуязычием оказывают влияние, как на развитие психических процессов, так и на развитие личности в целом. [20]

Рассмотрим особенности речевого развития у детей с билингвизмом, выделенные М.Г. Хаскельбергом:

- Обычно словарный запас на каждом из усваиваемых языков меньше по отдельности, но в совокупности общий словарный запас больше, чем у сверстников.
- При отсутствии обучения, может быть недостаточно усвоена грамматика.
- Если отсутствует практика, то возникает постепенная утрата недоминирующего языка.
- Возможно возникновение эмоциональных трудностей, нежелательные проявления в поведении, повышенная капризность, частые колебания настроения.

Дети с двуязычием, в отличие от моноязычных легче выполняют те задания, где требуется выборочное внимание и способность выбрать главное, а также не учитывать отвлекающие факторы. Повышена концентрация в сложных примерах. Способны проанализировать многоступенчатую информацию с большим успехом, нежели их сверстники. Отличаются лучшим планированием деятельности и выполнением вербальных заданий, прилагают меньше усилий при обдумывании и накоплении информации, что положительно влияет на скорость обучения.

Дети с двуязычием, которых правильно обучали двум языкам параллельно, отличаются особой общительностью. Их мозговая деятельность более активна, чем мозг детей с одним родным языком. То есть они лучше осваивают информацию, обладают иным аналитическим мышлением, и имеют больший объем памяти. [5]

Овладение детьми иностранным языком с раннего возраста имеет такие же механизмы, что и при освоении первого языка. До пяти - девяти лет дети

способны усваивать второй язык таким же способом, как и первый, так как активизируются те же участки мозга, что и при усвоении первого языка. При таких условиях владение языком может приобретать смешанный тип, не происходит дифференцирования языков между собой.

В работах Н.Ш. Александровой представлен анализ исследований, позволяющий говорить и о негативном влиянии билингвизма. В исследовании говорится, что явление пластичности мозга, которое оказывает компенсаторную функцию у детей с нарушениями в развитии, задействовано и у детей с билингвизмом. При раннем обучении происходит перестройка некоторых мозговых структур для удовлетворения возросшей активности общения в условиях двуязычной среды. Такая перестройка мозга для обеспечения возникшей вербальной коммуникации может означать некоторые ограничения других потенциальных возможностей ребенка.

Как считает Г.Н. Чиршева, на разных этапах развития детей феномен двуязычия играет роль некоего когнитивного ускорителя, но не сам билингвизм, а те особые усилия и условия, которые оказывают только положительное влияние на развитие ребенка. Этот эффект будет проявляться, если только сам ребенок находится в приятной языковой обстановке, то есть его окружение разговаривает на доминирующем для него языке. При этом дети, обучающиеся в учреждении на неродном языке, могут испытывать определенные трудности, не только в усвоении программы, но и в простой коммуникации со сверстниками. Таким детям необходимо оказывать дополнительную психологическую и коррекционную помощь в рамках обучения, для сглаживания негативного оттенка интерференции.

Таким образом, можно сделать вывод, что феномен двуязычия в благоприятных социальных условиях, при правильном обучении может оказывать только положительное влияние на ребенка. Билингвизм способствует развитию определенных интеллектуальных сторон ребенка, положительно сказывается на развитии всех видов памяти, аналитическом и логическом мышлении. Мозговая активность билингвов развита лучше чем у

сверстников монолингвов. Но при активном изучении и использовании одновременно двух языков, у детей могут возникнуть трудности при усвоении школьной программы. На сегодняшний день проблема положительного или негативного влияния двуязычия на развитие детей остается открытой.

## 2.2 Особенности письменной речи у младших школьников с билингвизмом

Билингвизм ребенка начинает формироваться в том возрасте, когда он еще не понимает, что в его речи используются два языка. Когда он осознает, что сам является двуязычным, он начинает задавать много вопросов по этому поводу. Недостаток знаний и позитивного отношения к своей билингвальности может привести к грамматическим ошибкам и в устной речи и на письме.

Особенности письменной речи у детей билингвов интересовали таких авторов как В.А Гончарова, С.С Бакшиханова, С.В Андреева и И.А Годжиева. Как показывают их исследования, большое значение для формирования письменной речи имеет степень овладения чужим для него языком. Так как освоение второго языка идет с опорой на первый, и если в первом прослеживаются ошибки лексического или грамматического характера, то они будут перенесены и в письменную речь. Двуязычие у такого ребенка обедняет языковое развитие ребенка, а в письменной речи возникают ещё большие затруднения, так как письмо является ещё более сложной формой речевой деятельности.

У многих детей с билингвизмом письменная речь содержит в себе специфические ошибки: преобладание ошибок звукового слова, ошибки на правописание, ошибки, связанные с лексикой и грамматикой. А именно пропуски гласных и согласных, некоторые перестановки букв, слитное написание слов, искажение морфологической структуры слова, нарушение предложно-падежных конструкций. [37]

В условиях двуязычия нарушения на письме возникают на основе трудностей формирования речи и психологических трудностей. Русская речь таких детей обеднена, эти ошибки переносятся и на письмо. На фоне относительно правильной речи можно проследить большое количество ошибок в лексике. Например: неточное употребление и в речи и на письме

лексических значений слов, вследствие неправильного понимания или незнания. Зачастую ребенок не интересуется настоящим значением того или иного слова, или путает его с другим.

У детей с двуязычием встречаются разнообразные ошибки. Они могут проследиваться и в образовании форм числа, падежа, рода. Они неспособны пользоваться правилами и различными приемами словообразования. Часто встречаются аграмматизмы на письме.

Словоизменение произвольное с множественными ошибками, особо дети не обращают внимания на предлоги и постоянно пропускают их и в устной речи и на письме.

При двуязычии овладение языковыми обобщениями затруднено, прослеживается несформированность лексико-грамматического оформления и понимания речи. Самая трудная задача, стоящая перед школьником в процессе овладения лингвистической терминологией, становится осознанием лексического значения терминов, так как это значение приписывается произвольно. [32]

Исследователи этого направления отмечают, что овладение офографическим навыком письма изучается в двух направлениях: грамматическом и антиграмматическом. Согласно антиграмматическому направлению, сторонниками которого были Н.Ф. Бунаков, В.П. Шереметевский, ошибки звукового анализа и синтеза, которые проявляются в ошибках на письме:

- пропуски слогов;
- пропуски букв, обозначающих согласные звуки
- пропуски букв, обозначающих гласные звуки
- вставки букв и слогов
- перестановки букв и слогов
- антипазии букв
- персеверации букв

Эти ошибки чаще всего обусловлены тем, что в сознании ребенка с двуязычием происходит постоянное взаимодействие одновременно двух речевых систем. Закономерности и особенности уровней родного языка оказывают свое влияние на русскую речь, данное явление происходит за счет языковой интерференции на всех её уровнях.

Речевые ошибки являются типичными для детей с двуязычием. Основными причинами их возникновения является несформированность произносительных, грамматических и словообразовательных норм языка. А анализ ошибок связан с некоторыми трудностями

Рассмотрим более подробно специфические ошибки, которые обусловлены взаимодействием в сознании одновременно двух звуковых систем. В. Вайнрах выделяет четыре типа ошибок, связанных с особенностями восприятия звуков.

- 1) Недодифференциация;
  - 2) Сверхдифференциация;
  - 3) Субституция;
  - 4) Реинтерпритация.
- 1) Недодифференциация фонем вызвана неразрывностью или смешением двух разных фонем русского языка, которые отсутствуют в родном языке обучающихся или не представлены в виде значащих единиц. Фонологические особенности русских фонем воспринимаются билингвами как избыточные, безразличные, что приводит к многочисленным ошибкам в устной и письменной речи. Большинство этих ошибок обусловлено также законом сингармонизма. Постоянными ошибками в письменной и устной речи является неразличение фонем о-у, и-ы в различных фонетических позициях.
  - 2) Сверхдифференциация фонем «является результатом перенесения фонемных различий родного языка в русский язык». Учащиеся фонологизируют такие признаки родного языка, которые в русском либо отсутствуют, либо являются позиционными. При

сверхдифференциации «одна фонема русского языка (вторичной системы) может быть отождествлена с несколькими фонемами родного языка (первичной системы), когда фонемный «репертуар» родного языка на данном участке фонологической системы шире, чем в неродном (русском) языке ...». [35]

Указанный вид интерференции в речи учащихся-билингвов встречается редко, как правило, она не так сильно влияет на письменную речь учащихся.

- 3) Субституция - это такой вид звуковой интерференции, который ведёт к отождествлению фонем русского и родного языков. Звуковая субституция ведёт к ярко выраженному акценту в русской речи учащихся-билингвов, это отражается и в письменной речи.
- 4) При реинтерпретации фонем звуковой интерференции, дифференциальные признаки фонем второго языка реализуются, исходя из правил родного языка. В этом случае учащийся-билингв вместо одного звука русского языка произносит два. М.И. Шурпаева этот вид интерференции объясняет влиянием графики на произношение. [16]

Произношение в свою очередь влияет на правописание. Появляющийся при произношении йотированных гласных русского языка и, я, е, ё, ю звук [й] учащиеся материализуют на письме. Это различие вызывает графическую интерференцию: учащиеся пишут «крайе» вместо крае, «шейю» вместо шею, «бойится» вместо боится, «притайился» вместо притаился, «мойё» вместо моё, «лишенийя» вместо лишения и т.д. Ошибки, обусловливаемые реинтерпретацией фонем, чаще встречаются в устной и письменной речи учащихся начальных классов. [7]

Типичными фонетическими ошибками учащихся-билингвов являются следующие:



а) смешение звуков [о - у], [и - е], [ё - ю], [ш - щ], [ц - с] и некоторых других в сильной позиции, например: «удбрилась» вместо ударилась, «копли» вместо капли, «средёна» вместо середина и т.д.;

б) неразличение твёрдых и мягких согласных в разных фонетических позициях, например: «полеть» вместо полет, «понят» вместо понять, «селский» вместо сельский и т.п.;

в) ошибки в употреблении сложных сочетаний, например: «биргада» вместо бригада «турудится» вместо трудится, «дуругой» вместо другой, «пирказ» вместо приказ, «среди» вместо среди и др.

Устойчивыми ошибками является неразличение твёрдых и мягких согласных в различных фонетических позициях. В русском языке мягкие и твёрдые согласные образуют основу фонологической системы русского языка и являются вполне самостоятельными фонемами (рад - ряд, ток - тек, лук - люк, угол-уголь). Устойчивость ошибок в смешении твёрдых и мягких согласных зависит от фонетической позиции их функционирования

Таким образом, билингвизм является отягощающим фактором в становлении письменной речи, чаще всего ошибки появляются из-за того, что у ребенка с билингвизмом в сознании происходит взаимодействие двух языковых систем. В результате чего, отмечается недоразвитие языкового анализа и синтеза и появляются ошибки связанные со смешением фонем обоих языков.

### 2.3 Обзор методик по предупреждению нарушения письменной речи у младших школьников с билингвизмом

Этот вопрос интересовал многих авторов. Коррекцией нарушений письма и письменной речи занимались такие авторы как: И.Н. Садовникова, Л.Г. Парамонова, Р.И. Лалаева, и многие другие.

Авторы выделяют фундаментальные направления коррекционной работы по преодолению нарушения письменной речи у младших школьников:

- развитие фонетико-фонематического восприятия;
- работа над звукопроизношением;
- формирование представления об основных понятиях (звук, слог, слово);
- отработка и закрепление зрительных образов букв;
- развитие лексико-грамматических представлений.

Параллельно с этим формируются навыки зрительного гнозиса и памяти. Вся коррекционная работа проводится одновременно над всеми элементами речевой системы.

Выделяют несколько подходов для устранения нарушений письменной речи:

Первый подход основывается на результатах исследования современной логопедии и базируется на локальных результатах диагностики. В основе этого подхода лежит суть прямого воздействия на слабый элемент, с учетом возрастных основ и норм ближайшего и актуального развития.

Следующий подход по преодолению нарушений письменной речи предусматривает наличие целого комплекса воздействий на ребенка. Вся работа основывается на методических рекомендациях А. В. Ястребовой. Важнейшей особенностью этого подхода является то, что он объединяет в себе не только коррекционную направленность, но и выполняет пропедевтическое направление, для предупреждения ошибок в будущем.

Первый этап. Звуковая сторона речи.

Второй этап. Лексико-грамматический строй

Третий этап. Развитие навыков связной речи.

Третий подход можно выделить методические рекомендации И.Н. Садовниковой, где она предполагает также провести после обследования ребенка учет всех его ошибок и выполнить качественный анализ. В коррекционной работе также необходимо выявить несформированные компоненты речевой системы, характер специфических ошибок и выделить основные направления помощи.

Но в данном подходе нарушения письменной речи не соотносятся с конкретным видом речевого нарушения, как это было в первом и втором подходах, также в данном подходе нет точного алгоритма работы в зависимости от типа нарушения.[45]

И.Н. Садовникова предлагает работать одновременно над всеми компонентами речевой системы: качественное обогащение словаря, развитие морфемного и слогового анализа слов, преодоление нарушений пространственных и временных представлений, развитие фонематического и звукового анализа слов. [38]

В работах А.Н. Корнева были выделены направления:

- Своевременная диагностика младших школьников и выявление детей, которые находятся в так называемой «группе риска». С ними необходимо проводить коррекционно-профилактическую работу.
- Исправление фонетико-фонематических нарушений.
- Развитие наглядно-образного мышления и зрительно-пространственного восприятия
- Развитие речевых навыков и функций, которые необходимо для овладения грамотой (стимуляция слухового внимания, фонематического восприятия, развитие навыков фонематического анализа и синтеза и др.)

- Формирование изобразительно-графических способностей (штриховка, письмо букв по шаблонам)
- Развитие произвольной регуляции внимания. [22]

Рассмотрим подробно методику Л.Е. Ефименковой. Она выделяет 2 раздела работы:

В первом разделе работа ведется только с первым классом. Логопед формирует у детей связную речь, расширяет и совершенствует словарный запас учащихся. Далее работа вводится над предложением, его грамматическим и интонационным оформлением, над распространением предложения путем введения второстепенных членов и его грамматическим оформлением. Работа также ведется над формированием связной речи, мы используем различные виды пересказа, задания на составление рассказа по картинкам и серии картинок, продолжаем работу на коррекцией фонематического восприятия и развитие неречевых процессов.

Второй раздел этой методики направлен на исправление дисграфии у учащихся 2-3-х классов. Этот раздел включает в себя задания по работе над словом и его составом, дифференциацию гласных и дифференциацию согласных. Логопед объясняет смысловозначительную роль и формообразовательную роль ударения. [12]

О.А. Ишимова, С.Н. Шаховская, А.А. Алмазова выделили в программно-методических материалах упражнения для исправления нарушений письма обучающихся начальной школы. Этот материал основывается на принципе системно-деятельностного подхода, учитывает междисциплинарный подход. Предусматривает поэтапное формирование действий. Коррекционно-педагогическую работу предлагается разделить на два этапа. Первый этап – предупреждение трудностей формирования письма. Второй этап – коррекция нарушения письма.

Таким образом, на сегодняшний день существуют различные методики по коррекции письменной речи, которые учитывают принципы логопедической работы и пригодны для применения.

## Выводы по второй главе

Проанализировав исследования ученых, мы пришли к выводу, что дети с билингвизмом отличаются повышенной мозговой активностью, лучшим планированием деятельности по сравнению со своими сверстниками. Так как детям необходимо переработать большой объем языковой информации, у них увеличивается количество связей в мозге и улучшается память.

Исследования показывают нам, что вместе с благоприятным влиянием двуязычия в целом, у некоторых детей существуют трудности перекодировки с одного языка на другой. Но при правильном и дозированном обучении языкам, этого можно избежать.

Своеобразие письменной речи у младших школьников с билингвизмом возникает на фоне взаимодействия двух языковых систем. Ошибки чаще всего обусловлены тем, что в сознании ребенка с двуязычием происходит постоянное взаимодействие одновременно двух речевых систем. Закономерности и особенности уровней родного языка оказывают свое влияние на русскую речь, данное явление происходит за счет языковой интерференции на всех её уровнях. На основе изученной литературы, мы делаем вывод, что билингвизм является отягощающим фактором

Также мы проанализировали несколько методик коррекционной работы по предупреждению нарушений письменной речи. Все они так или иначе сводятся к развитию фонематического анализа и синтеза, развитию языкового анализа и синтеза, развитию наглядно-образного мышления и зрительно-пространственного восприятия, формированию грамотной письменной речи.

## **ГЛАВА III. Экспериментальная работа по предупреждению нарушения письменной речи у младших школьников с билингвизмом**

### **3.1 Изучение нарушений письменной речи у младших школьников с билингвизмом**

Нами было проведено исследование состояния письменной речи у младших школьников с билингвизмом на базе школы «МАОУ СОШ №118». В исследовании принимали участие 6 учеников 2 класса с русско-башкирским и русско-татарским билингвизмом.

Для выявления специфических нарушений, присущих детям с двуязычием, нами были определены следующие методы исследования письменной речи:

- 1) Диагностическое исследование
- 2) Анализ рабочих тетрадей учащихся

Материал для обследования был взят из методик диагностики Т.А. Фотековой, Т.В. Ахутиной, из учебного пособия И.Н. Садовниковой, из сборников контрольных работ для учителей начальных классов. Также материал был взят из пособия О.Б. Иншаковой «Нейропсихологическая диагностика». На основе этих методик был составлен следующий перечень заданий:

- 1) Списывание с рукописного текста
- 2) Списывание с печатного текста
- 3) Написание слухового диктанта
- 4) Самостоятельное письмо (написание сочинения на заданную тему и изложение).

Во время первого и второго задания детям давалась следующая инструкция: «Перед вами на столе лежит текст. Прочитайте его. Затем подпишите свои листочки и спишите этот текст». При слуховом диктанте

давалась следующая инструкция: «Приготовьтесь внимательно слушать, сейчас я буду читать вам текст, а затем вы его напишите на ваши листочки».

Затем детям был прочитан весь текст диктанта. Затем дети слушали диктант и записывали его в соответствии с предложениями. После написания диктанта текст был прочитан еще раз, чтобы проверить правильность написания. Основные задачи третьего задания: выявление специфических ошибок в написании (характер и степень их выраженности). Далее была дана следующая инструкция: «ребята, подпишите листы перед вами, послушайте внимательно, сейчас мы напишем изложение». Затем детям несколько раз зачитали текст и вместе с детьми текст был разделен на смысловые части и написаны слова на доске -подсказки для каждой из частей. И руководствуясь подсказками на доске дети написали текст изложения.

Следующим типом предъявляемой работы стало написание сочинения на заданную тему. Мы считаем, что сочинение способствовало выявлению ошибок в звуковом составе слов (например, перестановки букв). Ключевым методом стал анализ рабочих тетрадей, что предполагало всестороннее изучение работ на учащихся, а также выявление конкретных ошибок. Работа, проделанная детьми, была тщательно проанализирована, чтобы определить наличие ошибок. Обнаруженные ошибки были сгруппированы в специальную таблицу для каждого вида работ. А затем было подсчитано общее количество ошибок, допущенных детьми в каждом виде работы. Все ошибки были суммированы, а затем рассчитано среднее количество ошибок на одно задание.

Группа исследования состояла из 6 человека 2 класса. На протяжении всего эксперимента мы создавали доброжелательную обстановку, включающую в себя эмоционально - положительные отношения с детьми.

1. Данил С. – нарушения чтения и письма, обусловленные ОНР III уровня.

2. Рустам П. - нарушения чтения и письма, обусловленные ОНР III уровня.

3. Артем А. - нарушения чтения и письма, обусловленные ОНР III уровня.

4. Карина М. - нарушения чтения и письма, обусловленные ОНР II уровня.

5. Юлия П. - нарушения чтения и письма, обусловленные ОНР III уровня.

6. Милана А. - нарушения чтения и письма, обусловленные ОНР III уровня.

Мы начали обследовать письменность у детей с тщательного изучения школьных тетрадей, поскольку такие виды работ могут многое рассказать о характере ошибок, которые дети часто делают.

При таком изучении выяснилось, что практически в каждой работе было выявлено большое количество ошибок разного типа, а оценка за работы была не выше «удовлетворительно».

Представим ниже в табличном варианте ошибки, выявленные при просмотре рабочих тетрадей

Таблица 1

Тип ошибки	Вид ошибки	Общее количество ошибок
Лексические и грамматические ошибки	Ошибки в согласовании слов	7
	Замены слов по звуковому сходству	8
	Замены слов по семантическому сходству	6
	Слитное написание слов	17
	Пропуски слов	18
Ошибки в звуковом составе слова	Замены и пропуски согласных, татарский вариант.	20
	Замены и пропуски гласных, татарский вариант.	18
	Пропуски слогов	8
	Добавление слогов	4



	Перестановки	5
Графические ошибки	Искажение букв	14
	Зеркальное написание	4
	Неправильно количество элементов	16
Всего дисграфических ошибок		
Ошибки на правописание	Неправильное правописание буквосочетаний	9
	Правописание буквосочетаний ЖИ-ШИ, ЧА-ЩА, ЧУ-ЩУ, ЧН-ЧК	12
	Разделительный мягкий знак	2
	Мягкий знак на конце слова	3
	Безударные гласные в корне слова	15
Всего орфографических ошибок		

Из данной таблицы можно сделать вывод, что в письменных работах у детей-билингвов присутствует большое количество как дисграфических, так и орфографических ошибок. Ошибки вида замены согласных встречаются чаще всего и их суммарное количество достигает 20. Также было выявлено, что в лидерах по количеству присутствуют следующие виды ошибок: Пропуски слов и замены и пропуски гласных.

Слитное написание слов и неправильное количество элементов на письме также вызывают некоторые трудности среды детей с двуязычием. По восемь ошибок было допущено в заменах слов по звуковому сходству и в пропусках слогов. Еще меньше, примерно в равном количестве допущено ошибок в заменах слов по семантическому сходству и в ошибках по согласованию слов.

Зеркальное написание букв, добавление слогов и перестановки по количеству ошибок получили наименьшее количество.

Что касается орфографических ошибок, то здесь ситуация не лучше. Даже по изученным орфограммам прослеживается большое количество

ошибок. Например, правило безударных гласных в корне слова вызвало большое количество ошибок, наравне с правилом правописания буквосочетаний ЖИ-ШИ, ЧА-ЩА, ЧУ-ЩУ.

Правописание буквосочетаний ЧК-ЧН также вызывают затруднения, но у меньшего количества детей, по сравнению с вышеназванными правилами. В правописании мягкого знака на конце слова и мягкого разделительного знака вызвало наименьшее количество ошибок. Но мы связываем такую разницу с тем, что такая орфограмма, по частоте своей встречаемости, значительно уступает остальным.

Затем было проведено исследование остальных письменных работ (списывание, диктант, и сочинение).

Примеры и тексты заданий представлены в Приложении 1.

В ходе нашего исследования были показаны данные, позволяющие сделать вывод о том, что все дети с билингвизмом имеют затруднения в освоении программы русского языка, характерные специфические ошибки, связанные с усвоением одновременно двух языков, особенно проявляющиеся в заданиях на самостоятельное написание сочинения.

В таблице 2 представлено общее количество ошибок у каждого учащегося.

Таблица 2

	ошибки звукового состава слова	лексико-грамматические ошибки	графические ошибки
Данил С.	14	12	10
Рустам П.	13	10	11
Артем А.	10	11	9
Карина М.	13	9	10
Юля П.	16	14	12
Милана А.	13	8	12

В таблице 3 представлено общее количество ошибок в каждом виде работ.

Таблица 3 — Общее количество ошибок

Вид работы	Количество ошибок
Списывание с рукописного текста	19
Списывание с печатного текста	30
Диктант	56
Сочинение	76
Изложение	60
Итого	241

Для лучшей наглядности представим результаты на рисунке 1.

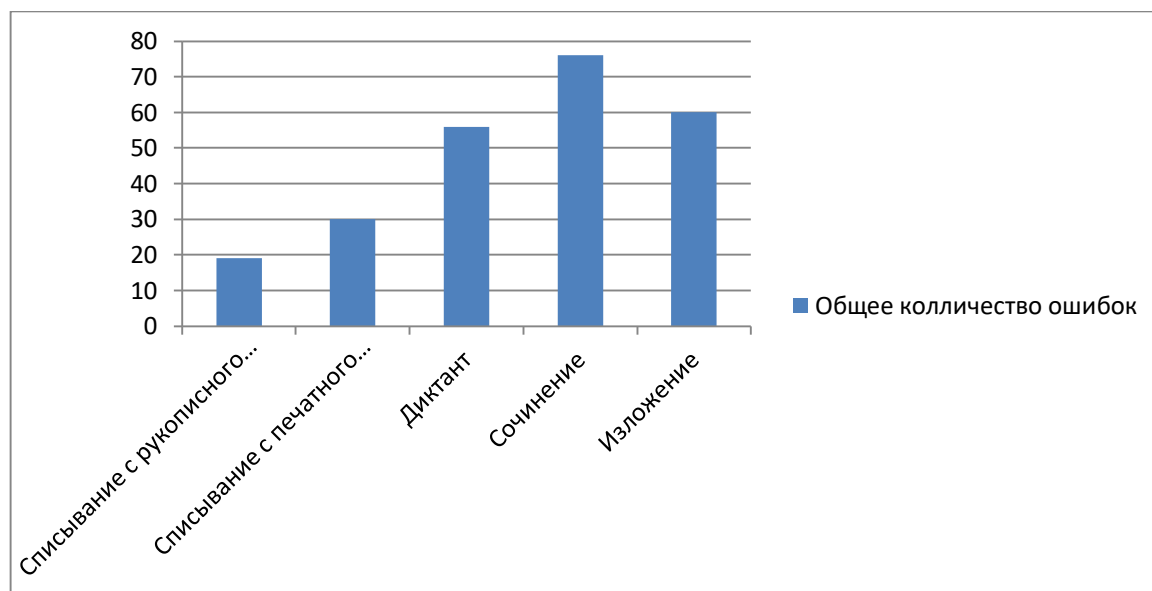


Рисунок 1

Исходя из данных таблицы, можно сделать следующий вывод: сочинение вызывает самые большие затруднения, дети делают в нём наибольшее количество ошибок. Также обременительным показалось для детей изложение и диктант. Во всех работах были выявлены ошибки различного характера.

Рассмотрим основные ошибки:

- неправильное написание родовых окончаний
- замены согласных на близкие по акустическим признакам
- искажение слоговой структуры слова

- слитное написание предлогов
- палатализация и лабиализация
- добавление лишних букв

Также многие школьники забывают ставить точку в конце предложения и разделяют слова запятыми. Отсюда можно сделать вывод, что дети незначительно овладели представлениями о границах предложениях, а также такими понятиями, как «слово» и «предложение».

Большие трудности вызывают задания на самостоятельное написание сочинения. Дети обычно пишут простыми и нераспространенными предложениями. И текст получается однотипным и плоским. Полностью игнорируют дополнительные выразительные средства для украшения текста. Это происходит из-за непонимания как и средств выразительности, так и их точно написания без ошибок.

Списывание с рукописного и печатного текста не вызывало больших затруднений, но небольшие ошибки все-таки встречались. Обычно это было связано с непониманием графических образов букв. Дети долго вчитывались и расшифровывали слова. Но по сравнению с другими типами работ, дети справлялись лучше. Они видели образец буквы и переписывали её. Заглавные буквы не вызывали таких затруднений, как в других видах работ, потому что она выделялась на письме и дети без труда переписывали её. Ошибки выявлялись в буквах с большим количеством одинаковых элементов, дети теряли их или наоборот писали лишние.

В списывании с печатного текста было больше ошибок, по сравнению со списыванием с рукописного, так как там ещё необходимо было перевести печатный образ буквы в прописной, что удавалось не всем.

Диктант также относится к тому типу заданий, наиболее трудновыполнимых для детей. Во время этого задания перед детьми ставится задача определить на слух звук и записать его в буквенном виде. Дети писали медленно, приходилось снижать темп диктовки, останавливаться и ждать пока все допишут. Было заметно быстрое переутомление и нежелание писать

дальше. Исходя из этого, мы можем сказать, что восприятие письма на слух детям с двуязычием дается тяжело, так как данный вид работы подразумевает восприятие устной речи на слух и перевод её в письменную форму. Часто дети путали имена собственные с нарицательными, и не отделяли на слух предложения, то есть не писали заглавную букву там, где это было необходимо.

В процессе анализа работ изложения были выявлены типичные ошибки: при проговаривании и написании на доске сложных слов или слов с неизученными орфограммами дети делали в них ошибки, забывая смотреть на доску; дети не всегда следовали предложенному плану изложения, иногда опуская незначительные моменты; редкие случаи были связаны с несоблюдением последовательности абзацев и границ предложений.

Ниже представлена общая картина выявленных ошибок.

Таблица 4

Вид письма	Типы и количество ошибок			Всего
	ошибки звукового состава слова	лексико-грамматические ошибки	графические ошибки	
Списывание с рукописного текста	8	11	нет	19
Списывание с печатного текста	9	7	14	30
Диктант	27	10	19	56
Сочинение	28	25	23	76
Изложение	21	11	18	50
ИТОГО	93	64	64	241

Примеры работ представлены в Приложении 2.

На основе всех этих работ мы можем сделать вывод, что грамматический строй у детей с двуязычием имеет свои специфические особенности. Например, трудности в употреблении существительных в

единственных и множественных числах, в употреблении существительных с прилагательными, что связано с языковыми особенностями татарского и башкирского языков. В этих языках отсутствует понятие рода, и дети не могут автоматически определить род у существительных, и ставят прилагательное в неправильном роде (чаще всего в мужском).

Современный татарский язык имеет следующие особенности, влияющие на формирование языкового строя на письме:

- отсутствует понятие рода как такового
- отсутствие местоимений в отдельном написании, вместо этого
- часто наблюдается сочетание двух согласных, первый из которых сонорный, а второй шумный (кырык-сорок), или сочетание шумный-шумный. В русском языке они могут быть любыми. Это затрудняет фонематическое различие на слух некоторых русских слов, в которых могут быть абсолютно разные по акустическим признакам звуки (зерна).

- явление ассимиляции. Происходит только между однородными звуками – между гласными или между согласными, для облегчения произношения.

- конечный согласный [к] переходит в [г], если к основе прибавляется аффикс, начинающийся на гласный *тарак+ы* будет произноситься в соответствии с правилом как *тарагы*. Поэтому в родительном падеже дети делали ошибки в словах луг(происходит оглушение согласного на [к]) – лугы.

Часто встречались ошибки фонемного распознавания, например, на дифференциацию фонетически близких звуков, например, знису – снизу, шук – жук. Такие ошибки связаны с разными фонетическими особенностями русского и татарского языка.

Школьники с билингвизмом часто пропускали мягкий язык, не обращая на него внимания: глад- гладь. В редких случаях происходила замена мягким знаком йотированных согласных: водную – воднуу.

Также показательными являются ошибки на замену в написании согласных с гласными второго ряда: стэбли – стебли, нагнулса – нагнулся.

Встречались на письме ошибки дифференциации о-у, ё-ю: нырнул – нырнул, пайдют – пойдёт. Обычно ошибки имели место быть, из-за специфических букв в татарском алфавите, которые похожи на вышеупомянутые, они являются специфическими проявлениями языковой интерференции.

Одними из самых распространенных ошибок, являются те ошибки, которые связаны с языковым анализом и синтезом. Например: слитное или раздельное написание слов: как водолаз - как водолаз, у колол - уколол, от нять - отнять. Также можно выделить следующие ошибки:

- слитное написание предлогов с местоимениями, существительными, прилагательными (внос – внос; вводу – в воду)
- недописывание слов (пьё – пьёт)
- пропуск слогов (кой – какой)

Ошибки связанные с пропуском можно объяснить смешанной языковой системой у ребенка.

Аграмматизмы выражались в ошибках согласования слов в роде, числе и падеже, особенно часто встречалось такое явление в словосочетаниях с существительными: красивые игрушка – красивая игрушка, в употреблении множественного числа, так как в татарском языке множественное число выделяется всегда окончанием -лар/ -лэр . Например: вместо слова игрушки, ребенок писал игрушкалар. В основном эти аграмматизмы мы видим в предложно-падежном управлении словосочетаний.

Рассмотрим типичные графические ошибки у обследуемых детей. Чаще всего встречалось неправильное количество элементов в написанном, также часто отмечались искажения элементов букв, что возможно связано, со схожестью некоторых элементов букв русского и татарского языка. У

некоторых детей билингвов не закреплен зрительный образ некоторых русских букв, они часто путают их с татарскими.

Таким образом, проведя анализ результатов можно сделать вывод, что для детей с билингвизмом специфические ошибки прослеживаются не только в грамматическом и фонемном уровне, но и на лексическом уровне. Также анализ результатов обследования позволил выявить у учащихся младших классов с билингвизм смешанный вид дисграфии в виде сочетания нарушения письма на почве несформированности языкового анализа и синтеза и лексико-грамматических средств языка.



### 3.2 Содержание коррекционной работы по предупреждению нарушения письменной речи у младших школьников с билингвизмом

В современной логопедии существует множество направлений коррекционной работы, прежде всего, направленные на исправление нарушений письменной речи. Многие ученые, такие как, И.Н. Садовникова, Г.Г. Мисаренко, Л.Ф. Ефименко, которые занимались данным направлением, считали, что коррекционной воздействию должно быть выстроено с учетом многих факторов. К ним относятся: механизм нарушения письменной речи и психологические особенности учащегося с билингвизмом.

При присутствии двуязычия у ребенка, необходимо учитывать и тип билингвизма, как особую специфику работы с таким ребенком. Ведь дети, которые с детства говорят на двух языках, имеют два поля языковых систем, и даже если присутствие языка в жизни ребенка происходило не с начала рождения, и не с трёх лет, а чуть позже, он всё равно находится в группе риска детей по нарушению письменной речи. Дети с двуязычием должны посещать специальные занятия, направленные на корректировку и дифференциации двух языковых систем, где они бы проходили уроки и получали дополнительные задания на профилактику и предупреждение орфографических и дисграфических ошибок.

Анализ результатов нашего исследования позволил выделить необходимость введения следующих направлений логопедических занятий по предупреждению нарушений письменной речи у детей с билингвизмом:

- 1) Развитие фонематического анализа и синтеза. Неравномерное развитие одновременно двух языковых систем наносит свой отпечаток на развитие этого процесса. Данные особенности были выявлены в ходе анализа проведенного диктанта, где у младших школьников с билингвизмом было выявлено явное недоразвитие фонематического анализа и синтеза, умение правильно распознать звук в слове и перевести его в письменное обозначение.

Данную работу следует начинать с уточнением артикуляции звука с опорой на все виды восприятия. Выделяя его в разных позициях, определяя конкретный звук и его отношение к другим звукам.

2) Развитие языкового анализа и синтеза. В данном направлении необходимо уделить внимание написанию предлогов, так как часто школьники писали их неправильно или слитно со словами. Работа должна начинаться с различения приставок от предлогов, а также составление предложений из слов в неверной последовательности. Работу необходимо проводить на материале простых односложных слов.

3) Развитие слогового анализа и синтеза. Дети с билингвизмом не ориентируются в речевом потоке и часто не успевают в классной работе за своими сверстниками. Это направление предполагает работу над слого-звуковым анализом, затем происходит постепенный переход над словом и предложением.

5) Расширение словарного запаса. Данное направление является обязательным для любого школьника с билингвизмом, так как лексическая система оказывает значительное влияние не только на речевое развитие, но и на формирование познавательной деятельности, что в совокупности прямым образом влияет и на письменную речь.

6) Развитие зрительного гнозиса. Работа проводится параллельно остальными направлениями: развитие восприятие, узнавание формы и величины.

При составлении упражнений мы учитывали, что в русском и татарском языке есть орфографические правила, которые:

1) характерны для обоих языков, но имеют свои специфические особенности (правила правописания множественного числа);

2) совпадают в обоих языках (правила употребления прописной буквы, переноса слов с одной строки на другую);

3) присущи только русскому языку (правила правописания безударных гласных)

Занятия по предупреждению нарушения письменной речи у младших школьников с билингвизмом проводились с декабря по март 2019-2020 года и включали в себя несколько этапов:

1) Подготовительный этап

Подготовка детей к занятиям, выполнение тренировочных упражнений. Необходимо сформировать с опорой на анализаторы предпосылки для формирования правильного образа гласных и согласных звуков.

Для развития слогового анализа и синтеза мы использовали упражнения: «Назови согласные в словах», «Определи слог и напиши», «Определи звук в начале слова». Для развития зрительного гнозиса мы использовали упражнения: «Запомни и назови предмет». Для развития фонематического восприятия мы использовали задание: «Определи звук».

2) Основной этап

На этом этапе даются задания для самостоятельного выполнения детьми, направленные на коррекцию специфических и дисграфических ошибок. Но и в основном этапе мы продолжаем проводить работу по выделенным направлениям. Для развития слогового анализа и синтеза, мы используем упражнения: «Определи слог и напиши», «Добавь слог».

Упражнения «Исправь ошибки в написании буквы», «Найди заданную букву и обведи её» способствуют развитию зрительного гнозиса. А упражнения «Придумай слово на звук», «Повтори слово, если есть звук», «Определи звук в начале» способствуют развитию фонематического слуха.

3) Заключительный этап

Этот этап предполагает упражнения на закрепление фонематического анализа и синтеза. Детям предлагается соотнести названный звук с буквой, и заданный буквы со звуком. Эти задания проводятся на материале слов и предложений. Как на прошлых этапах, проводится работа по различным направлениям:

Для развития слогового анализа и синтеза, используем упражнения: «Вставь слог», «Составь слова из заданных слогов».

С помощью упражнений «Определи, допиши и напиши буквы» развиваем зрительный гнозис.

Во время нашей коррекционной работы мы должным образом уделили внимание дифференциации согласных звуков, смешиваемых по звонкости и глухости, а также согласных звуков, смешиваемых по акустико-артикуляционным свойствам.

На всех этапах коррекционных занятий мы также учили детей простым формам звукобуквенного анализа и синтеза. Проводили аналогию правил русского и татарского языков, разъясняя доступные для второго класса правила. Работа проводилась не только над письмом, но и над всеми сторонами речи. Содержание коррекционной работы представлено в Приложении 3.

На каждом этапе вводились логопедические упражнения по снижению уровня языковой интерференции: пересказы, упражнения, которые предусматривают анализ и дифференциацию правил и языковых конструкций, специфических для каждого языка, задания на составление диалогов, текстов по образцам.

### 3.3 Результаты коррекционной работы по предупреждению нарушения письменной речи у младших школьников с билингвизмом

По итогам работы по преодолению нарушений письменной речи у младших школьников с билингвизмом нами был проведен контрольный эксперимент. Проводился он с 1 по 10 марта 2020 года.

При подготовке и организации повторного диагностического исследования состояния письменной речи у детей младшего школьного возраста с билингвизмом были использованы методики Т.А. Фотековой, Т.В. Ахутиной, учебные пособия И.Н. Садовниковой и О.Б. Иншаковой. Содержание и структура повторного обследования состояния письменной речи у детей экспериментальной группы аналогично содержанию и структуре первичного обследования в констатирующем эксперименте.

Ниже представлены результаты повторного исследования.

Таблица 5

	ошибки звукового состава слова	лексико-грамматические ошибки	графические ошибки
Данил С.	9	8	6
Рустам П.	6	7	2
Артем А.	4	3	2
Карина М.	8	7	5
Юля П.	10	9	10
Милана А.	9	10	5

Таблица 6 — Анализ результатов обследования детей после проведения контрольного эксперимента

Вид письма	Типы и количество ошибок			Всего
	ошибки звукового состава слова	лексико-грамматические ошибки	графические ошибки	
Списывание с рукописного	4	6	нет	10

текста				
Списывание с печатного текста	5	4	нет	12
Диктант	12	10	11	33
Сочинение	16	14	12	37
Изложение	9	11	6	26
ИТОГО	46	45	29	118

Анализ полученных данных отмечает уменьшение количества ошибок в русском языке по всем исследуемым показателям, что существенно снижает вероятность дальнейших трудностей в процессе формирования письменной речи. Экспериментальное обучение улучшило сенсорно-перцептивное восприятие речи. Дети из экспериментальной группы в результате проделанной работы смогли выполнить множество задач в умственном плане благодаря успешному внедрению перевода речевых навыков во внутренний план.

На рисунке 2 представлены сравнительные результаты общего количества ошибок звукового состава слов по итогам констатирующего и контрольного этапов эксперимента.

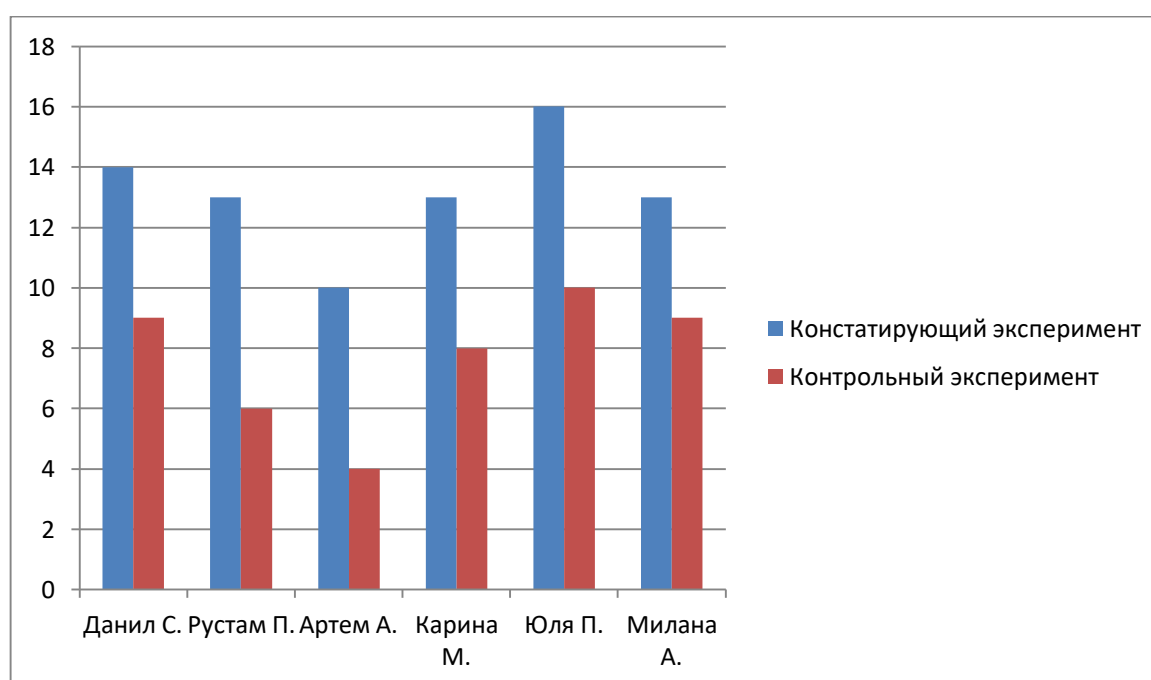


Рисунок 2 – Сравнительная гистограмма результатов количественного анализа ошибок звукового состава по итогам констатирующего и контрольного этапов эксперимента в индивидуальных расчетах

На рисунке 3 представлены сравнительные результаты общего количества лексико-грамматических ошибок по итогам констатирующего и контрольного этапов эксперимента.

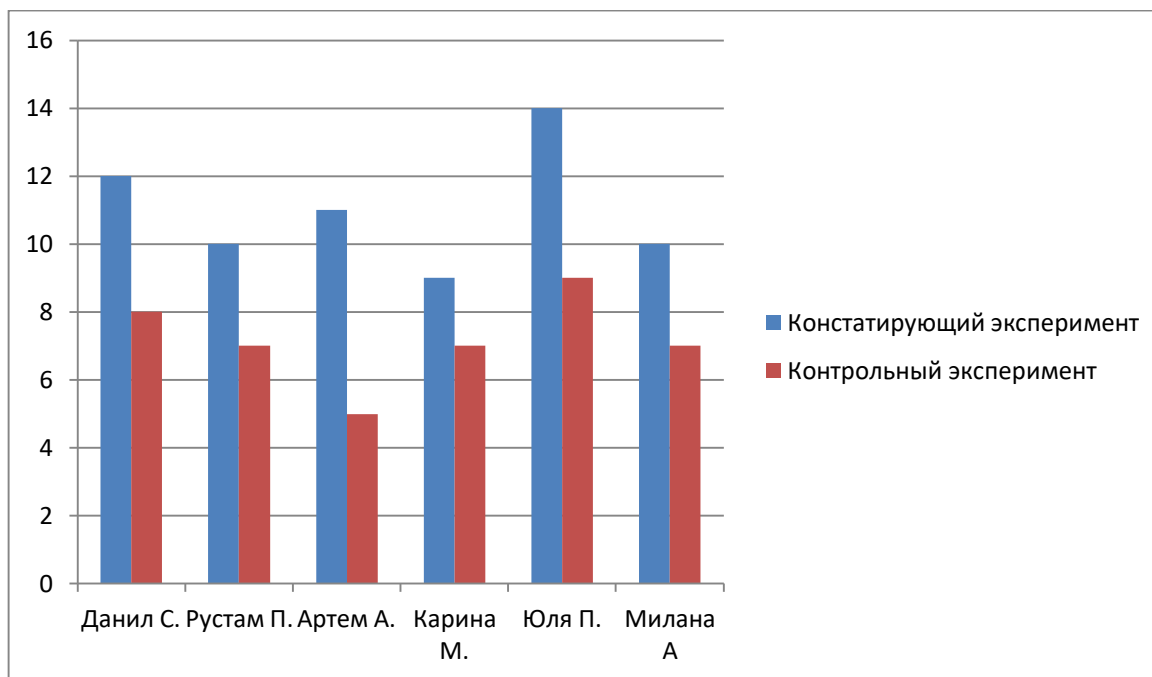


Рисунок 3–Сравнительная гистограмма результатов количественного анализа лексико-грамматических ошибок по итогам констатирующего и контрольного этапов эксперимента.

На рисунке 4 представлены сравнительные результаты общего количества графических ошибок по итогам констатирующего и контрольного этапов эксперимента.

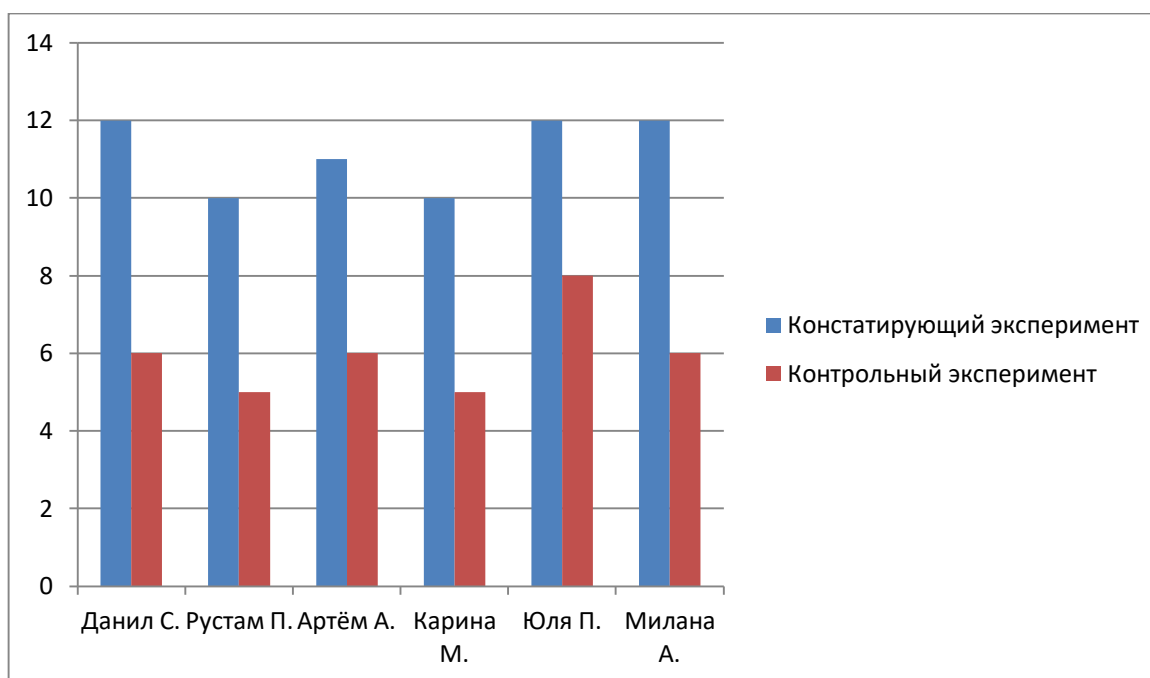


Рисунок 4 – Сравнительная гистограмма результатов количественного анализа графических ошибок по итогам констатирующего и контрольного этапов эксперимента в индивидуальных расчетах.

Удалось в большей степени справиться с ошибками, которые связаны с языковым анализом и синтезом и на согласование слов в роде, числе и падеже.

Для большей наглядности сравним общее количество ошибок констатирующего и контрольного эксперимента. Полученный результат представлен в таблице 7.

Таблица 7

Вид письма	Констатирующий эксперимент. Общее кол-во ошибок.	Контрольный эксперимент. Общее кол-во ошибок.
Списывание с рукописного текста	19	10
Списывание с печатного текста	30	12
Диктант	56	33
Сочинение	76	37
Изложение	50	26



На рисунке 5 отображены сравнительные данные обследования состояния письменной речи у школьников с билингвизмом в начальном и контрольном обследовании.

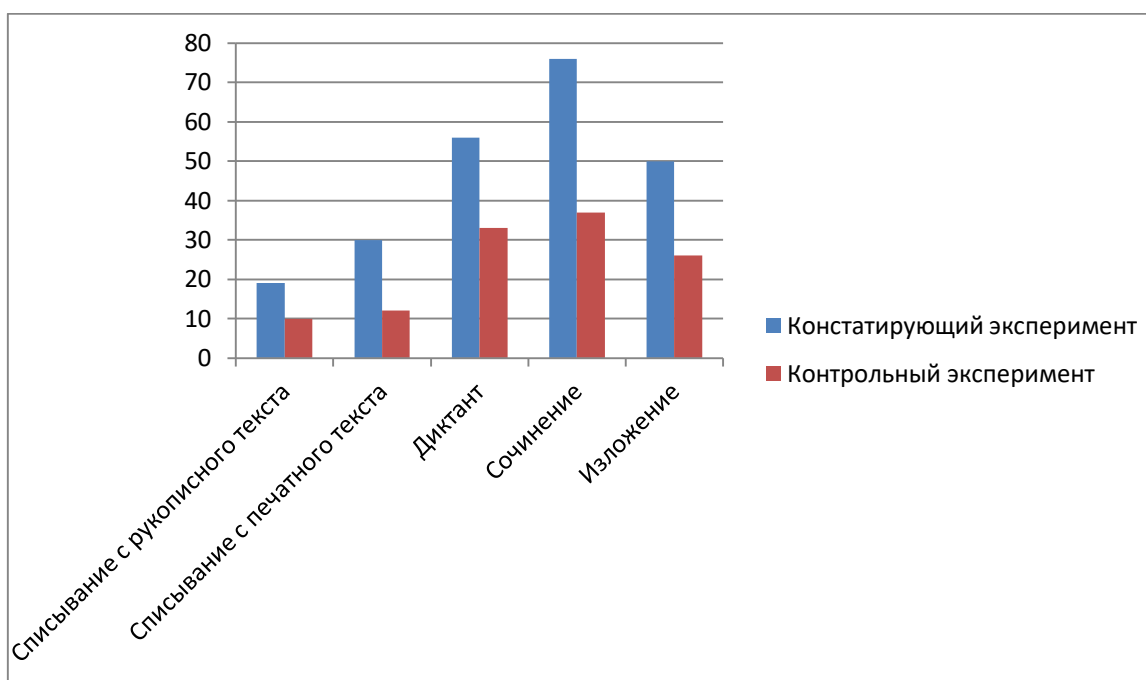


Рисунок 5 – Сравнительная гистограмма результатов обследования письменной речи по итогам констатирующего и контрольного этапов эксперимента

Повторное проведение контрольного эксперимента позволило сделать вывод о наличии положительной динамики. В большинстве предъявленных заданиях у детей получилось правильно согласовать прилагательное с существительным, испытывая гораздо меньше трудностей, чем во время первого обследования. При выполнении заданий дети чувствовали себя уверенней, чем в первый раз. Общее количество специфических фонетических замен уменьшилось, а также у некоторых детей совсем не встречались искажения слоговой структуры слов. Понятие о звуке стало более ясным, чем в начале проведения эксперимента. Тем не менее, у некоторых детей ещё наблюдается недостаточное оформление фонематического анализа, синтеза и фонематических представлений. В целом ошибок стало меньше, но они всё прослеживаются.

Таким образом, у всех учащихся отмечается положительная динамика в коррекции нарушении письменной речи и специфических ошибок, связанных с билингвизмом, что хорошо сказывается на развитии письменной речи. Данный показатель свидетельствует об эффективности разработанной коррекционной программы.

## Выводы по третьей главе

Нами было проведено диагностическое исследование на состояние письма у младших школьников с билингвизмом на базе «МАОУ СОШ №118». В нём принимало участие 6 младших школьников татарским билингвизмом. Для изучения использовались следующие методы: диагностическое обследование и анализ рабочих тетрадей.

В результате данного исследования было выявлено, что в условиях двуязычия трудности овладения письменной речью приобретают специфические механизмы, связанные с условием многоязычной среды, в которой находится ребенок, уровнем владения русским и татарским языком, особенностями психического и психологического развития. Оказывает большое влияние и особенности взаимодействия двух языковых систем.

Подробный анализ ошибок подвел нас к важности проведения логопедической работы для предупреждения ошибок письменной речи и предотвращения в дальнейшем. Эти нарушения языкового анализа определяются незавершенностью процесса образования фонематических представлений детей о системе фонологических противопоставлений русского языка и, следовательно, аналитические действия по определению фонемного состава устной речи проходят в условиях языковой интерференции, что приводит к постоянным ошибкам.

Учитывая специфику категории детей нами были разработаны следующие направления логопедической коррекционной работы:

- 1) Развитие фонематического анализа и синтеза
- 2) Развитие языкового анализа и синтеза.
- 3) Развитие слогового анализа и синтеза.
- 4) Расширение словарного запаса.
- 5) Развитие зрительного гнозиса

В ходе формирующего этапа педагогического эксперимента комплекс упражнений был внедрён в практику. Обследование в ходе контрольного

эксперимента показало положительную динамику. Дети чувствовали себя более уверенно, не испытывали больших затруднений при выполнении заданий.

Результаты проведенного эксперимента показывают положительную динамику в освоение русской письменности, что подтверждает эффективность проведенной коррекционной с нашим комплексом упражнений по предупреждению нарушений в письменной речи у младших школьников.

## Заключение

Целью выпускной квалификационной работы являлось изучение нарушения письма у детей младшего школьного возраста с билингвизмом и разработка рекомендаций по их предупреждению.

В первой главе был произведен анализ психолого-педагогической литературы по проблеме литературы по проблеме нарушений письменной речи у младших школьников с билингвизмом.

Мы выяснили, что письменная речь в психолого-педагогической литературе понимается как сложный психический процесс, в котором участвуют не только вербальные, но и не вербальные формы психической деятельности. Рассматривать письменную речь необходимо, как процесс возникновения новой формы речи, которая состоит в иных функциональных и структурных отношениях к другим формам и имеет свои законы развития.

Формирование письменной речи в онтогенезе представляет собой длительный процесс, важный для полноценного развития ребенка. Обучение этим навыкам является продолжением более раннего развития психологической и педагогической составляющей.

В ходе анализа логопедической литературы мы пришли к выводу, что у ученых нет единого определения термина «билингвизм». На основе изученной литературы, можно сказать, что билингвизм рассматривается как способность индивида использовать в общении две языковые системы, и в равной степени понимать их.

В процессе изучения билингвизма ученые разработали множество классификаций, которыми мы пользуемся и по сей день. Данные классификации содержат следующие типы билингвизма: составной (два используемых языка сосуществуют в равной степени, и для каждой лексической единицы находятся два понятия), координативный (не имеет доминирующего языка), субординативный (система одного языка является фундаментом для другого).

Во второй главе нами был произведен теоретический анализ литературы по характеристике детей с билингвизмом. На основании анализа можно сделать вывод, что билингвизм благоприятно влияет на интеллектуальное развитие ребенка, повышает мозговую активность, способствует развитию логического мышления.

Мы также выяснили, что билингвизм является отягощающим фактором в становлении письменной речи, чаще всего ошибки появляются из-за того, что у ребенка с билингвизмом в сознании происходит взаимодействие двух языковых систем. В результате чего, отмечается недоразвитие языкового анализа и синтеза и появляются ошибки связанные со смешением и недифференцированностью фонем обоих языков.

Многие исследователи в своих работах уделяют внимание организации логопедической коррекционной работе по преодолению нарушения письменной речи у детей школьного возраста. Тем не менее, вопросы выявления механизмов отклонения состояния речевой системы в условия двуязычия, а также содержание системы логопедической работы, направленной на преодоление проявлений языковой интерференции, в настоящее время недостаточно изучены.

В целях выявления особенностей процессов письма у учащихся 1 – 2-х классов татарской национальности и дальнейшего определения направлений и содержания логопедической работы по преодолению нарушений письменной речи было проведено экспериментальное исследование состояния устной и письменной речи младших школьников. В его основу была положена модифицированная тестовая методика экспресс-диагностики речи младших школьников Т.А. Фотековой, Т.В. Ахутиной, и из учебного пособия И.Н. Садовниковой.

В ходе обследования принимало участие 6 учеников с билингвизмом, обусловленным взаимодействием татарского и русского языков. Было выявлено, что у детей наблюдаются особенности нарушения письменной речи. Дети путают правила этих языков, вследствие на письме появляются

дисграфические и орфографические ошибки. Для всех обследуемых также было характерно сочетание тех или иных специфических ошибок.

Учитывая данные исследования, мы пришли к выводу о необходимости работы над основными ошибками. Нами были разработаны основные направления коррекционной работы, по которым мы составили специальные упражнения для младших школьников с билингвизмом. В ходе формирующего этапа педагогического эксперимента комплекс упражнений был внедрён в практику

Можно с уверенностью сказать, что проведение коррекционно-логопедической работы, нацеленное на правильное формирование компонентов русскоязычной системы, а также их упорядоченное встраивание в компоненты общего двуязычного поля ребенка с опорой на структуру второго языка в будущем, позволит создать психолого-педагогические условия успешного обучения младших школьников с билингвизмом в условиях массовой общеобразовательной школы.

Проведённый контрольный эксперимент показал наличие положительной динамики в преодолении нарушений письменной речи у младших школьников с билингвизмом, что свидетельствует о практической ценности разработанных заданий.

Таким образом, можно констатировать, что поставленные нами в начале исследования цель и задачи полностью достигнуты.

## Список использованных источников

1. Аникина А.Е., Павлова Н.В. Обучение детей с двуязычием русскому языку [Текст] / А.Е. Аникина, Н.В. Павлова - Изд-во Школьный логопед. 2004. №3, – 40 с.
2. Ахунзянов Э. М. Морфологическая интерференция в условиях русско-татарского двуязычия [Текст] / Э. М. Ахунзянов. — М., 1976. — 145 с.
3. Багироков Х. З. Билингвизм: теоретические и прикладные аспекты (на материале татарского и русского языков): [монография] / Х. З. Багироков. — Майкоп: Изд-во ЛГУ, 2004. — 316 с.
4. Блягоза З. У. Билингвизм в теории и практике [Текст] / Под ред. З. У. Блягоза. – Майкоп: Изд-во АГУ, 2004. – 295 с.
5. Выготский Л.С. К вопросу о многоязычии в детском возрасте [Текст]: монография / Л.С. Выготский – М.; 1935. – 169 с.
6. Выготский Л.С. Мышление и речь [Текст]: I Собрание сочинений - М., 1982.(Т.2) 16. / Л С. Выготский Мысль и слово. // Л.С. Выготский Мышление и речь. М., 1996. – 289 с.
7. Вайнрах У Одноязычие и многоязычие / У Вайнрах // Новое в лингвистике [Текст] — Вып. 6. — М.: Прогресс, 1972. — С. 25 - 60.
8. Верещагин Р.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). [Текст] / Р.М. Верещагин – М., 1969г. – 150 с.
9. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи: / А.Н. Гвоздев М., 2011. – 277 с.
10. Дешериев Ю. Д. Основные аспекты исследования двуязычия и многоязычия / Ю. Д. Дешериев // Проблемы двуязычия и многоязычия [Текст]: сб. науч. тр. — М., 1972. — С. 28 - 29.



11. Ефименкова Л.Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей / Л.Н. Ефименкова, И.Н. Садовникова. – М.: Просвещение, 1972. – 205
12. Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов: пособие для логопедов / Л.Н. Ефименкова. – М.: Просвещение, 1991.— 224 с: ил.
13. Закирьянов К. З. Двухязычие и интерференция: [учебное пособие] / К. З. Закирьянов. — Уфа: Изд-во Башкирского ун-та, 1984. — 80 с.
14. Залевская А.А. Вопросы теории овладения вторым языком в психолингвистическом аспекте. [Текст] : учеб. для вузов / А.А. Залевская – Тверь, 1996г. – 308 с.
15. Залевская А.А., Медведева И.Л. Психолингвистические проблемы учебного двухязычия: учебное пособие. – Тверь: Издательство Тверского государственного университета, – 2002. – 194 с.
16. Зимняя И.А. Лингвopsихология речевой деятельности [Текст]: Изд. 3-е, стереотипное И.А. Зимняя. – Москва : МПСИ ; Воронеж : НПО 'МОДЭК', 2001. – 432 с.
17. Жинкин, Н.И. Общие контуры механизма речи. [Текст]: / Н.И. Жинкин – М., 2008. – 345 с.
18. Жинкин, Н. И. Психологические основы развития речи. В защиту живого слова [Текст]: / Н. И. Жинкин. – М.: 2002. – 203 с
19. Ишимова О.А. Распространённость предрасположенности к дисграфии / О.А. Ишимова // Ранняя диагностика, профилактика и коррекция нарушений письма и чтения. – М.: Изд-во МСГИ, 2006. – С. 49 – 53
20. Калинин Н.Г, Завьялова М.В. Исследование речевых механизмов при билингвизме [Текст] / М.В. Завьялов. Вопр. Языкознания. – 2001. - №5. – 60 с.
21. Константинова А.В. Особенности предупреждения и преодоления дисграфии в билингвальных условиях обучения[Текст] /Автореф.дис. канд. пед. наук. – М., 2011. – 24 с.

22. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей / А.Н. Корнев. – СПб.: Издательство «Речь», 2003. – 330 с
23. Космина М.А. Развитие языковой компетентности у детей в условиях вынужденного билингвизма [Текст] / М.А. Космина - Хабаровск, 2007. – 154 с.
24. Лалаева Р.И. Нарушение письменной речи / Р.И. Лалаева // Логопедия / Под ред. Л.С. Волковой. – М.: Гуманитар. изд. центр «ВЛАДОС», 2004. – С. 459 – 498
25. Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция. Учебно-методическое пособие. — Ростов н/Д: Феникс, СПб: Союз, 2004. — 224 с.
26. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания [Текст]: Изд. 3-е, стереотипное / А.А. Леонтьев - М.: КомКнига, 2005. – 141 с.
27. Леонтьев, А. А. Психологическая структура значения. Семантическая структура слова [Текст]: / А. А. Леонтьев. – М.: Просвещение, 2001. – 350 с.
28. Логопедия. Методическое наследие: Пособие для логопедов и студ. дефектол. факультетов пед. Вузов [Текст]: / Под. ред. Л. С.Волковой: М.: Владос, 2003. – 304 с.
29. Львов М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах (5-е изд.) : учеб. пособие – М., 2008.
30. Лурия А. Р. Очерки психофизиологии письма / А. Р. Лурия. // Лурия А. Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования. – М.: Издательство «Академия», 2002. – С. 10 – 76.
31. Мисаренко Г.Г. Технология обучения фонемному анализу как рабочей операции письма / Г.Г. Мисаренко // Начальная школа плюс до и после. – Издательство «Баласс». – 2008. – № 7. – С.18 – 23.

32. Настругова М.А., Уромова С.Е. Речевые ошибки у детей с билингвизмом // Неофит: сб. ст. по материалам науч.-практ. конф., аспирантов, магистрантов, студентов. – Н. Новгород, 2018. – С. 133-137.
33. Никашина Н.А. Устранение недостатков произношения и письма у младших школьников// Недостатки речи у учащихся начальных 83 классов массовой школы/ под ред. Левиной Р.Е. — М.: Просвещение, 1965. — С. 46-66.
34. Рау, Е. Ф. Воспитание правильного произношения у детей [Текст]: / Е. Ф. Рау. – М.: Медгиз, 1961. – 430 с
35. Розенцвейг В. Ю. Языковые контакты: Лингвистическая проблематика / [Текст]: учеб. для вузов В. Ю. Розенцвейг. — Л.: Наука, 1972. — 80 с.
36. Румега Н.А. Диагностика и коррекция речевых нарушений у детей с билингвизмом [Текст]: Логопедия в школе: практический опыт./ Под ред. В.С. Кукушина. – М.: МарТ, 2004. – 97 с.
37. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоления у младших школьников / И. Н. Садовникова. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1995. – 256 с.
38. Садовникова И.Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма: Пособие для логопедов, учителей, психологов дошкольных учреждений и школ различных типов. – М.: АРКТИ, 2005.- 400с.: ил.
39. Трубникова Н.М. Структура и содержание речевой карты [Текст]: учебно-методическое пособие / Н.М. Трубникова– Урал. гос. пед ун-т. Екатеринбург, 1998. – 103 с.
40. Филин Ф. П. Современное общественное развитие и проблемы двуязычия // Проблемы двуязычия и многоязычия [Текст]: учеб.-метод. пособие — М.: Наука, 1972. — С. 13 - 25.

41. Филичева Т.Б. и др. Основы логопедии: Учеб. пособие / Т.Б.Филичева, Н.А.Чевелева, Г.В.Чиркина. — М.: Просвещение, 1989. — С.174-177.

42. Холмогоров А. И. Конкретно-социологическое исследование двуязычия / А. И. Холмогоров // Проблемы двуязычия и многоязычия [Текст]: сб. науч. тр. — Москва, 1972. — С. 6.

43. Щерба, Л.В. О понятии смешения языков [Текст]: учеб. пособие для студентов пед. вузов / Л.В. Щерба. — Л.: Наука, 1974. — 274 с.

44. Ярцева В. Н. Теория взаимодействия языков и работа У. Вайнрайха «Языковые контакты»: [вступительная статья] / В. Н. Ярцева // У Вайнрайх. Языковые контакты: Состояние и проблемы исследования. — К.: Вища школа, 1979. — С. 5 - 12.

45. Ястребова А.В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы [Текст] / А.В. Ястребова. — М.: Просвещение, 1984. — 159с

## ПРИЛОЖЕНИЯ

### ПРИЛОЖЕНИЕ 1

#### Материал для обследования письма

Материал был взят из методик диагностики Т. Фотековой, Т. Ахутиной, из учебного пособия И.Н. Садовниковой, а также из сборников контрольных работ для учителей начальных классов.

1. Задание на списывание текста рукописного шрифта
2. Задание на списывание печатного текста
3. Диктант
4. Изложение
5. Сочинение на тему «Мое любимое животное»

#### 1) Задание на списывание текста рукописного шрифта

*Наступил декабрь. Выпал пушистый снег. Он покрыл всю землю белым ковром. Замерзла речка. Птицам голодно. Они ищут себе пищу. Дети кладут в кормушку хлеба и зерен.*

#### 2) Задание на списывание печатного текста

Вечером быстро темнеет. Темнота из серого тона переходит в тёмный. Постепенно она застилает всё небо. Всё вокруг утопает в ночной темноте. И вот на небесный свод выплывает яркая большая луна.

#### 3) Текст диктанта

Ваня нагнулся из лодки и заглянул в воду. Гибкие стебли тянулись на водную гладь. Огромный жук, как водолаз, поднялся из глубины.\* Вдруг выплыл тритон. Жук нырнул и быстро исчез. Как красив подводный мир!  
(33 слова)

(По Г. Скребицкому)

Процедура обследования: диктант проводился обычным для школы методом: сначала прочитывался весь текст диктанта полностью, затем последовательно читались отдельные предложения, далее это предложение читалось по частям, а дети записывали его, потом вновь читалось целое предложение, а в заключении текст ещё раз прочитывался целиком. Если в

тексте встречались слова на не изученные правила, они отдельно разбирались и записывались на доске.

В соответствии с изменившимися за последние годы представлениями об соотношении ошибок языкового анализа и синтеза к дисграфическим, ошибки обозначения границ предложения; ошибки обозначения границ слов рассматривались отдельно

#### **4) Текст изложения**

«Ёж и волк»

Сказочка. (Текст записан на доске.) Учащиеся сами читают текст.

Набрал Еж ягод. Повстречался ему серый Волк. Ежик вежливо поздоровался с ним.

Волк бросился на Ежа. Он хотел отнять ягоды. Еж быстро свернулся и уколол Волка в нос. От боли Волк завыл и упал на землю. А Ежик убежал.  
(39 слов.)

(По А. Кумма и С. Рунге.)

Изложение проводилось обычным для школы методом.

Вопросы, задаваемые к тексту:

- Как защищался Еж от врага?
- Почему слова Еж и Волк везде написаны с большой буквы?
- Как вел себя Ежик при встрече с Волком? (Хором читалось

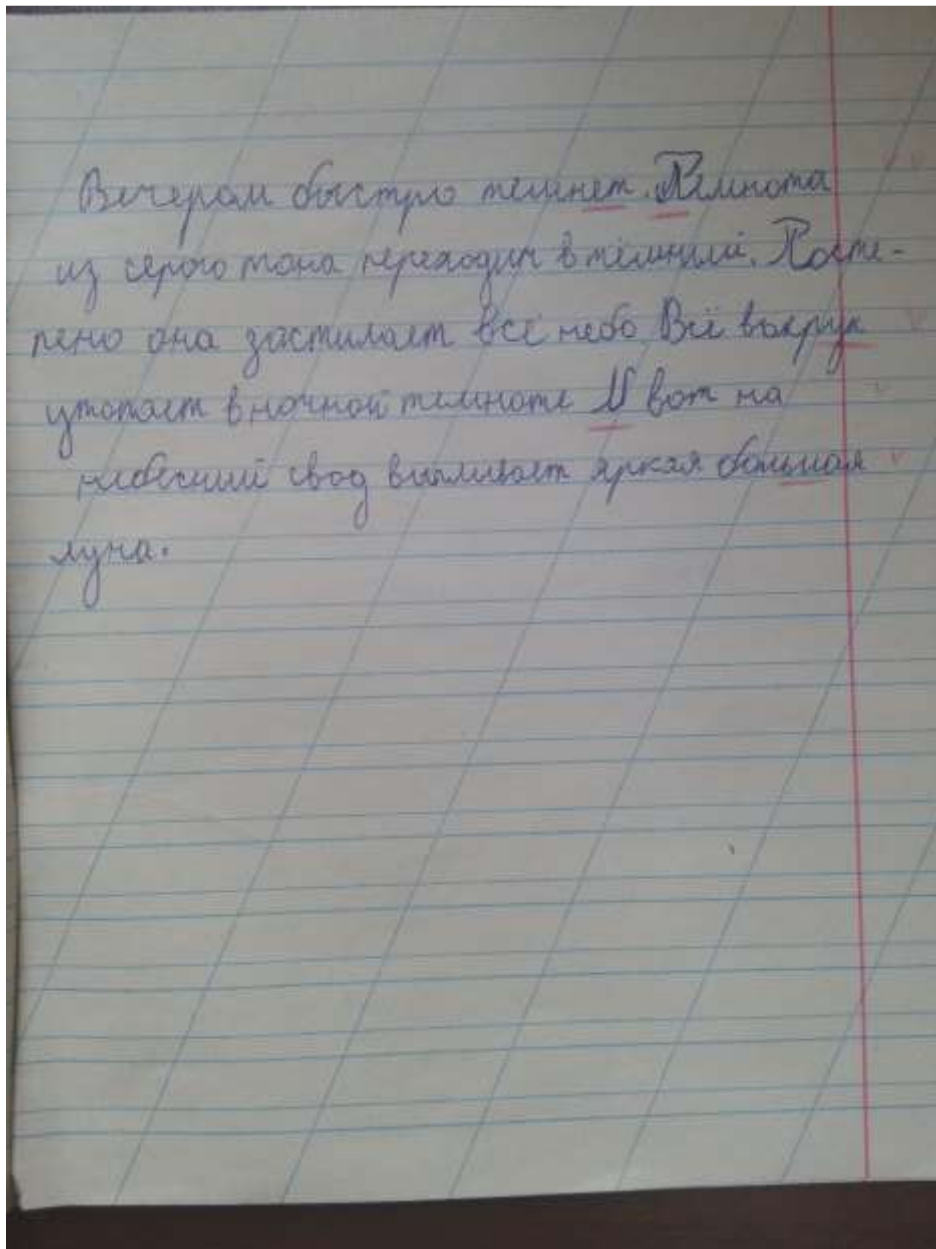
предложение: «...вежливо поздоровался...».)

Вопросы для работы над предложением:

1. Что набрал Еж?
2. Кого он повстречал?
3. Как Ежик поздоровался с Волком?
4. Как поступил Волк?
5. Как Еж защищался от врага?

По этим же вопросам учащиеся составляли изложение. Трудные слова были проговорены и обозначены на доске (ягод, Еж, хотел, уколол, убежал).

Пример письменных работ учащихся с билингвизмом  
 2.1. Пример письменных работ списывание с печатного текста



2.2. Диктант

## Варанты

Ваня нырнул из лодки и заплыл в воду. Тонкие стелли плыли на водную. Оранжевый свет, как вода, поднимался из глубины. Вдруг вынырнул. Свет нырнул и быстро исчез. Как красивый подводный мир!

## Подводный мир

Ваня нырнул из лодки и заплыл в воду. Тонкие стелли плыли на водную поверхность. Оранжевый свет, как вода, поднимался из глубины. Вдруг вынырнул. Свет нырнул и быстро исчез. Как красивый подводный мир!



Дикит<sup>ти</sup>.

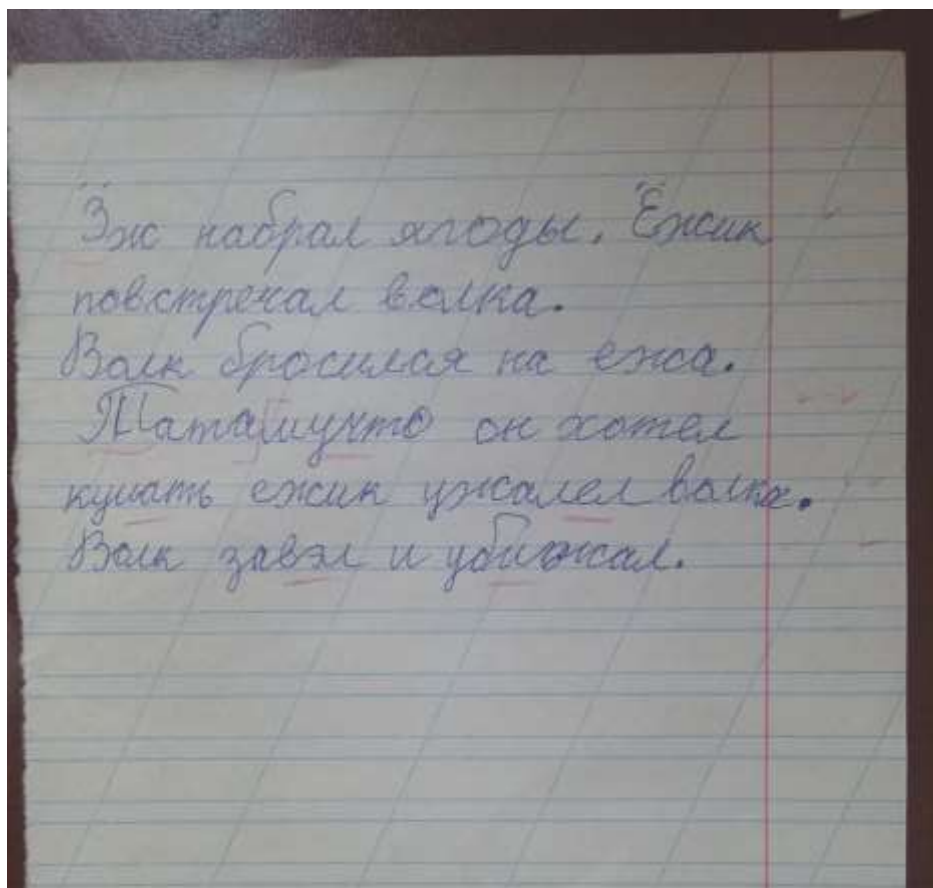
Звукит<sup>т</sup>.

Подводный мир

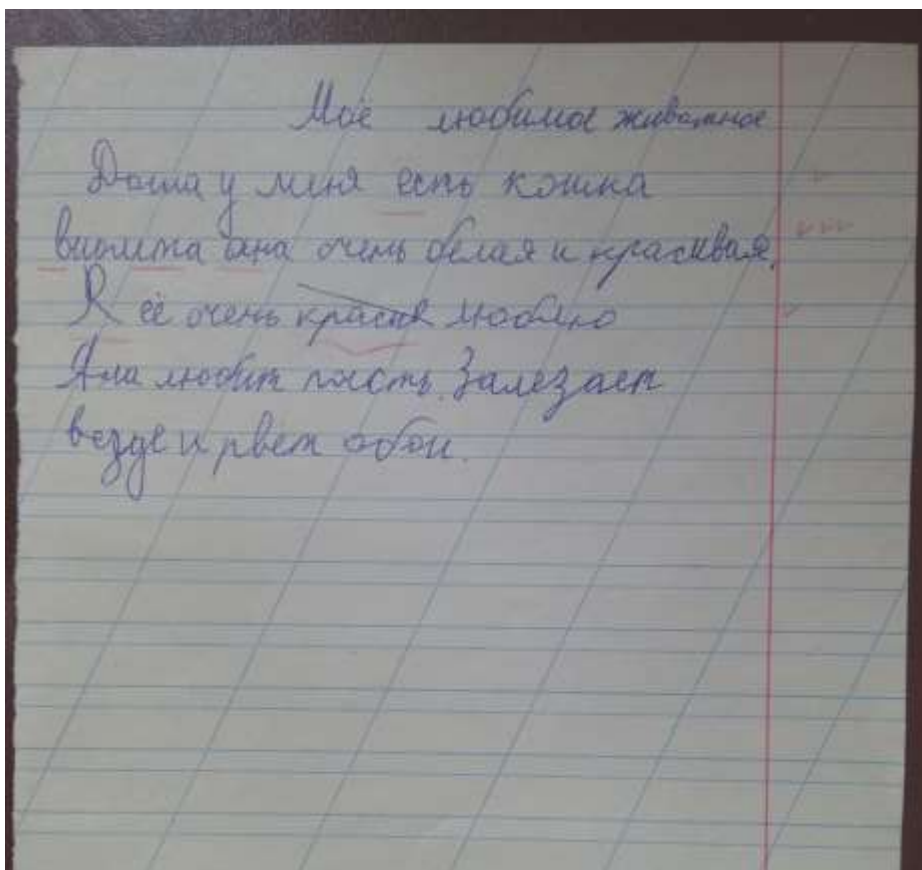
Ваня нырнул из лодки  
и зацепился за воду. Глубже ста-  
ли нырять на дно моря.  
Оранжевый жук, как водолаз,  
поднялся из глубины. Вдруг всплы-  
ла тритон. Жук нырнул  
и быстро исчез. Как красив  
подводный мир!

Ваня нырнул из лодки и  
зацепился за воду. Глубже стали  
нырять на дно моря.  
Оранжевый жук как водолаз  
поднялся с глубины  
вдруг всплыла тритон. Жук нырнул  
и быстро исчез.  
Как красив подводный мир.

### 2.3. Пример письменных работ изложение



### 2.4. Пример письменных работ сочинения на тему «Моё любимое животное»



### ПРИЛОЖЕНИЕ 3

#### Содержание коррекционной работы

Упражнения, направленные на развитие фонематического восприятия, анализа и синтеза

I этап логопедических занятий

#### Упражнение «Определи звук»

1. Нужно определить, имеется ли звук «А» в слове.

Я буду произносить слова, между ними делать паузу, а вы, подумав, определите, есть ли в произнесенном слове звук «А»

Слова: смех, рот, нос, стул, окна, оса, помидор, ручка, рак, аист, хлеб, ножницы.

2. Нужно определить, имеется ли звук «Ш» в слове.

Я буду произносить слова, между ними делать паузу, а вы, подумав, определите, есть ли в произнесенном слове звук «Ш»

Слова: речка, шарик, аист, шум, санки, стол, шапка, мяч, крыша.

3. Нужно определить, имеется ли звук «Р» в слове.

Я буду произносить слова, между ними делать паузу, а вы, подумав, определите, есть ли в произнесенном слове звук «Р»

Слова: рак, сон, рот, щенок, хлеб, рюкзак, сом, ракета, река.

4. Нужно определить первый звук в словах.

Слова: утка, азбука, Аня, аист, окна, уголь, телефон, Игорь, усы, улица, осень, Оля, рыба, щавель, рыба.

II этап логопедических занятий

### **1. Упражнение «Определи звук в начале слова»**

(на этом же или измененном материале проводится упражнения «Определи звук в середине слова», «Определи звук в конце слова»).

а) Нужно определить, имеется ли звук «А» в начале слова.

Я буду произносить слова, между ними делать паузу, а вы, подумав, определите, есть ли в произнесенном слове звук «А». Если такой звук есть, то вы поднимаете кружок, а если нет, то не поднимаете.

Слова: азбука, рот, апельсин, стул, мел, стол, ананас, хлеб, телефон, ножницы, тарелка, абрикос, помидор.

б) Нужно определить, имеется ли звук «Ш» в начале слова.

Я буду произносить слова, между ними делать паузу, а вы, подумав, определите, есть ли в произнесенном слове звук «Ш». Если в слове есть заданный звук, то вы делаете хлопок.

Слова: шапка, речка, телефон, шишка, тарелка, мяч, шалаш, стол, хлеб, санки, шум.

в) Нужно определить, имеется ли звук «Р» в начале слова.

Я буду произносить слова, между ними делать паузу, а вы, подумав, определите, есть ли в произнесенном слове звук «Р». Если в слове есть заданный звук, то вы поднимаете флажок.

Слова: сом, рак, стук, хлеб, телефон, рак, санки, рама, топор, река, ракета, крыша, рюкзак.

## 2. Упражнения «Определите звук по букве»

«Покажи картинку с заданным звуком». Детям нужно показать картинку, с изображением предмета, в названии которого имеется заданный звук.

## 3. Упражнение «Подбери букву»

Нужно подобрать букву, соответствующую первому звуку слова.

Для выполнения упражнения предлагаются картинки, названия которых начинаются с ударной гласной. Например, окна, облако, уши, осы и т.д.

## 4. Упражнение «Придумай слово на звук»

Нужно придумать слова на заданные звуки: «А», «Р», «Ш», «Ж».

## 5. Упражнение «Определи звук и напиши букву»

Я произнесу слова, а вы запишите букву «Ш» в тетради, если она есть в данном слове, а если нет, поставьте точку.

## 6. Упражнение «Повтори слово, если есть звук»

Нужно повторить вслед за логопедом слова с заданным звуком и показать соответствующую букву.

## III этап логопедических занятий

### Упражнение «Определи количество букв»

Ученику предъявляется картинка, слово-название которой необходимо проанализировать и произнести. Далее заполнить схему, которая изображена клетками, количество клеток соответствует количеству звуков в слове. Нужно фишками синего цвета заполнить клетки по количеству звуков, а фишкой красного цвета выделить звук, который нужно определить.

1. Для анализа даются односложные слова: час, кот, дом, мир, сом, лук, чай и т.д.

2. Для анализа даются односложные слова без стечения согласных, состоящие из одного слога (обратного, открытого, закрытого слога): ус, на, дом, мак, сыр, нос, сок и т.д.

3. Для анализа даются двусложные слова, состоящие из двух открытых слогов: мама, рама, лапа, луна, каша, Маша, розы, козы, Шура и т.д.

4. Для анализа даются двусложные слова, состоящие из одного открытого и закрытого слога: диван, сахар, повар, дубок и т.д.

5. Для анализа даются двусложные слова со стечением согласных на стыке слогов: лампа, мишка, марка, утка, сумка, арбуз, ослик, барбос и т.д.

Односложные слова со стечением согласных: стол, стул, крот, врач, шкаф.

6. Для анализа даются односложные слова со стечением согласных в конце слова: волк, тигр, полк и т.д.

7. Для анализа даются двусложные слова со стечением согласных букв в начале слова: трава, крыша, слива, крыса, грачи, врачи и т.д.

8. Для анализа даются двусложные слова со стечением согласных в начале и середине слова: крошки, клумба, краски, крышка и т.д.

9. Для анализа даются трехсложные слова: паровоз, ромашка, кастрюля, окошко, канава и т.д.

### **Упражнения, направленные на развитие слогового анализа и синтеза**

#### I этап логопедических занятий

##### 1. Упражнение «Выдели гласные»

а) Нужно выделить гласные в словах (гласные должны быть не йотирован-ные) : ма, ка, пу, ло, та, ту, мо, па, по, ру, ра, ро, ва, ву, во, ха, жа.

б) Нужно выделить гласные в словах с одним слогом: лук, миг, лоб, конь, ночь, ус, печь, мак, дом.

##### 2. «Определи звук»

Нужно определить наличие гласного звука «А» в словах, при наличии его хлопнуть в ладоши: Аня, стул, мама, кит, Маша.

#### II этап логопедических занятий

##### 1. Упражнение «Повтори слово по слогам»

Нужно вслед за логопедом повторить слова по слогам.

## 2. Упражнение «Назови гласные»

Нужно назвать гласные в словах, произношение которых не отличается от написания: лужа, пила, лом, канава, мак, лук, дом, море.

## 3. Упражнение «Определи слог и напиши»

Нужно определить слог в слове с помощью картинки и написать в тетрадь.

\_ла(пила), \_за(коза), \_ка(река), \_ни(сани).

### III этап логопедических занятий

#### 1. Упражнение «Добавь слог»

Нужно добавить слог со звуком р, чтобы получилось слово. Например: го...(ра), вед...(ро), ша...(ры), (ре)...ка.

#### 2. Упражнение «Вставь слог»

Нужно с помощью картинок определить пропущенные слоги и вставить их в слова: ка\_даш (карандаш), \_ле\_зор (телевизор), \_ла (школа), \_кты (фрукты).

#### 3. Упражнение «Составь слова»

Нужно составить слова из слогов: РА, МА, ЛУ, ЖА, КОР, КА, КО, ЗА.

### **Упражнения, направленные на развитие зрительного гнозиса**

#### I этап логопедических занятий

1. Упражнение «Назови предмет» (упражнение проводится на материале картинок).

а) Нужно назвать не дорисованный предмет.

б) Нужно назвать перечеркнутый предмет.

в) Нужно назвать предметы, контуры которых наложены друг на друга.

г) Нужно назвать величину предметов (маленький, большой).

д) Нужно назвать величину предметов, которые на картинке нарисованы одинаковым размером, а в реальности они различаются размером.

#### 2. Упражнение «Запомни»

Нужно запомнить 4-5 картинок, а затем найти их среди других.

### 3. Упражнение «Разложи»

Нужно разложить буквы, цифры и фигуры в первоначальной последовательности.

### 4. Упражнение «Чего не стало?»

На столе раскладываются 5-6 предметов. Дети должны запомнить их. Затем, логопед убирает один предмет, а дети должны отгадать, какой предмет убрали.

#### II этап логопедических занятий

### 1. Упражнение «Найди букву»

Нужно найти заданную букву из ряда других.

### 2. Упражнение «Назови и напиши буквы»

Нужно назвать и написать буквы, перечеркнутые дополнительными линиями.

### 3. Упражнение «Найди буквы»

На фоне контурных изображений предметов нужно найти «спрятавшиеся буквы».

### 4. Упражнение «Реконструируй»

Нужно реконструировать буквы:

а) добавляя элементы (например, из Р сделать В).

б) уменьшая количество элементов (например, из Ж сделать К).

в) изменяя пространственное расположение элементов (например, из Р сделать Б).

### 5. Упражнение «Обведи»

Нужно обвести буквы, изображенные контурными линиями.

### 6. Упражнение «Дописать букву»

Нужно дописать букву, элементы которой не все дописаны.

### 7. Упражнение «Какой буквы не стало?»

На столе раскладывается 5-6 карточек с буквами. Дети должны запомнить их. Затем логопед убирает одну, а дети должны угадать, какой буквы не стало.



### III этап логопедических занятий

Упражнения, направленные для большей самостоятельности и усложненные двумя-тремя заданиями.

#### 1. Упражнение «Обведи, определи»

Нужно обвести контурные изображения букв разных по величине, расположенных в разном пространстве.

Определить их расположение: буква «а» находится левее или правее буквы «л»? Выше или ниже буквы «м»? Буква «м» больше или меньше буквы «л»?

#### 2. Упражнение «Определи, допиши и напиши буквы»

Нужно на фоне контурных изображений предметов найти «спрятавшиеся» элементы букв, дописать их и записать в тетрадь рукописным шрифтом.