



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

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

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

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

Проверка на объем заимствований:  
21,78 % авторского текста

Работа рекомендована к защите  
«17» 02 2025 г.

Директор института  
Сибиркина - Сибиркина А.Р.

Выполнила:  
Студент(ка) группы ЗФ-409-101-3-2  
Замятина Марина Александровна

Научный руководитель:  
к.п.н., доцент, заведующая кафедрой  
СП,ПиПМ  
Дружинина Л.А.

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	3
ГЛАВА 1 Анализ психолого-педагогической и специальной литературы по коррекции фонематического анализа у детей младшего школьного возраста с нарушениями письменной речи на логопедических занятиях .....	7
1.1 Фонематический анализ. Основные понятия .....	7
1.2 Понятие письма и письменной речи, формирование их в онтогенезе.	10
1.3 Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями письменной речи .....	23
1.4 Особенности фонематического анализа у младших школьников с нарушениями письма .....	30
1.5 Роль логопедических занятий в коррекции фонематического анализа.	38
Выводы по 1 главе .....	48
ГЛАВА 2 ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ.....	51
2.1 Результаты изучения состояния фонематического анализа у младших школьников с нарушениями письма.....	51
2.2 Содержание коррекционной работы по формированию фонематического анализа у детей младшего школьного возраста с нарушениями письменной речи на логопедических занятиях.....	57
Выводы по главе 2 .....	58
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	60
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ .....	62
ПРИЛОЖЕНИЕ 1 .....	69
ПРИЛОЖЕНИЕ 2 .....	72
ПРИЛОЖЕНИЕ 3 .....	73

## ВВЕДЕНИЕ

Хорошая речь — важнейшее условие всестороннего, полноценного развития детей. Чем богаче и правильнее у ребенка речь, тем легче ему высказать свои мысли, тем шире его возможности в познании окружающей действительности, содержательнее и полноценнее отношение со сверстниками и взрослыми, тем активнее осуществляется его психическое развитие.

А. В. Касьянова, Н. Н. Васильева, Е. Б. Головина в своих трудах «Развитие фонематических процессов у детей дошкольного возраста» убедительно доказывают, что одним из важнейших условий и эффективного освоения навыков чтения и письма служит определенный уровень развития фонематических процессов [16].

К фонематическим процессам относят:

- фонематический слух – способность к слуховому восприятию речи, фонем. Фонематический слух имеет важнейшее значение для овладения звуковой стороной языка, на его основе формируется фонематическое восприятие;
- фонематическое восприятие – процесс восприятия на слух определенных фонем, независимо от позиционных призвуков;
- фонематический анализ – мысленный процесс выделения отдельных фонем;
- фонематический синтез – мысленный процесс соединения частей в целое;
- фонематические представления – звуковые образы фонем, воспринятых человеком ранее и в данный момент не действующих на его органы чувств [16].

Коррекция фонематического анализа у детей младшего школьного возраста с нарушениями письменной речи представляет собой важную и актуальную область исследования в логопедии и педагогике.

Нарушения процесса овладения письменной речью, в настоящее время рассматриваются во всевозможных аспектах и широко представлены в психологическом, психолингвистическом, клиническом, нейропсихологическом, педагогическом направлении в работах следующих авторов (Т. В. Ахутина, Л. Н. Ефименкова, А. Н. Корнев, Р. Е. Левина, Р. И. Лалаева, Е. А. Логинова, Л. Г. Парамонова, Л. Ф. Спирина, И. Н. Садовникова, О. А. Токарева, М. Е. Хватцев, А. В. Ястребова и другие.) Специфические расстройства письма (дисграфии) приводят к нарушению овладения орфографией (Р. И. Лалаева, Л. Г. Парамонова) нередко считаются предпосылкой стойкой неуспеваемости, отклонений в развитии личности обучающегося.

В условиях современного образовательного процесса, где акцент делается на индивидуализацию обучения и учет особенностей каждого ребенка, проблема коррекции фонематического анализа становится особенно значимой. Дети, испытывающие трудности с письменной речью, часто сталкиваются с различными барьерами, которые мешают им успешно осваивать учебный материал и интегрироваться в коллектив сверстников.

Актуальность данной работы обусловлена не только растущим числом детей с нарушениями письменной речи, но и необходимостью разработки эффективных методов и программ логопедической помощи. В последние годы наблюдается увеличение интереса к вопросам коррекции фонематического анализа, что связано с осознанием его ключевой роли в формировании навыков чтения и письма. Важно отметить, что недостаточное развитие фонематического анализа может привести к более серьезным проблемам в обучении, таким как дислексия и дисграфия, что подчеркивает необходимость раннего вмешательства и коррекции.

Практическая актуальность исследования обусловлена возможностью использовать теоретические и практические результаты исследования проблемы в коррекции фонематического анализа у детей младшего

школьного возраста с нарушениями письменной речи на логопедических занятиях

**Проблема исследования** – выявление педагогических условий, способствующих коррекции фонематического анализа у детей младшего школьного возраста с нарушениями письменной речи на логопедических занятиях.

**Объект исследования** – развитие фонематического анализа у детей младшего школьного возраста с нарушениями письменной речи.

**Предмет исследования** – комплекс упражнений, заданий по коррекции фонематического анализа у детей с нарушениями письменной речи в рамках логопедических занятий.

#### **Цель исследования**

Теоретически изучить и практически обосновать необходимость логопедической работы по коррекции фонематического анализа у младших школьников с нарушениями письменной речи в рамках логопедических занятий.

#### **Задачи исследования**

1. Изучить и проанализировать психолого-педагогическую и специальную литературу по теме исследования.
2. Изучить состояние фонематического анализа у младших школьников с нарушениями письменной речи в рамках логопедических занятий
3. Разработать комплекс упражнений, заданий по коррекции фонематического анализа у детей с нарушениями письменной речи в рамках логопедических занятий.

В соответствии с целью и задачами работы в ходе данного исследования применялись методы:

1. Теоретические: анализ психолого-педагогической и научно теоретической литературы в рамках рассматриваемой проблемы;

2. Практические: количественный и качественный анализ результатов исследования.

**База исследования:** исследования проводилось на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа №19. В исследовании принимали участие 5 учеников 2 класса с общим недоразвитием речи III уровня и с нарушениями письменной речи.

**Структур работы:** Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка литературы (источников) и приложения.

# ГЛАВА 1 АНАЛИЗ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И СПЕЦИАЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО КОРРЕКЦИИ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ

## 1.1 Фонематический анализ. Основные понятия

Теория и практика логопедической работы показывает, что важнейшим условием полноценного развития речи являются своевременно сформированные фонематические процессы, благодаря которым ребёнок способен дифференцировать речевые и неречевые звуки, различать слова, разные по значению, но схожие по звучанию, анализировать звуковой состав слова, а также понимать смысл обращённой к нему речи.

Исследованием фонематических процессов занимались такие отечественные ученые, как Л.С. Выготский, А. Н. Гвоздев, А.Н. Корнев, Р.Е. Левина, Н.Х. Швачкин, Д.Б. Эльконин, и другие, по их мнению фонематическая система включает в себя фонематический слух, фонематическое восприятие, фонематический анализ, фонематический синтез и фонематические представления [9, 10,11,48].

Впервые Л.С. Выготский ввел понятия «фонема»: доказал, что единицей развития детской речи является фонема. С точки зрения этой новой фонетики, развитие детской речи происходит путем развития системы фонем, а не путем накопления отдельных звуков [9].

Фонема – это не просто звук, а значащий звук. Л.С. Выготский обратил внимание и на восприятие фонем. Он считал, что «всякая фонема воспринимается и воспроизводится как фонема на фоне фонем, т.е. восприятие фонемы происходит только на фоне человеческой речи» [9,10].

Основной закон восприятия фонем – закон восприятия звучащей стороны речи. Фонематический слух имеет важнейшее значение для

овладения звуковой стороной языка, на его основе формируется фонематическое восприятие.

Л.С.Выготским впервые был введён термин «фонематический слух», который включает в себя 3 речевые операции:

- способность слышать: есть данный звук в слове или нет;
- способность различать слова, в которые входят одни и те же фонемы, расположенные в разной последовательности;
- способность различать близко звучащие, но разные по значению слова [9, 10].

Д.Б.Эльконин ввел термин «фонематическое восприятие». В своих исследованиях Д.Б.Эльконин обратил внимание, что для овладения навыками чтения и письма недостаточно одного фонематического слуха, детей необходимо специально обучать фонематическому восприятию, которое включает в себя 3 операции:

1. Умение определять линейную последовательность звуков в слове.
2. Умение определять позицию звука в слове по отношению к его началу, середине или концу.
3. Умение подсчитывать количество звуков в слове.

Д.Б. Эльконин выделил из фонематического восприятия фонемный анализ и доказал, что прежде, чем обучать ребёнка письменной речи, необходимо обучить его навыкам фонемного анализа включающий:

1. Выяснение порядка следования фонем в слове.
2. Установление различной функции фонем.
3. Выделение основных фонематических противопоставлений, свойственных данному языку [49].

Кроме этого, необходимо отметить роль Н.Х. Швачкина, который опытным путем установил последовательность освоения детьми фонематических различий. Экспериментатор добивался того, чтобы ребенок усвоил соотнесенность звукового комплекса с предметом, а затем

просил показать или дать бак, мак и т.д. Таким образом, выявлялись важные закономерности восприятия фонем [48].

По мнению Т. В. Волосовец, фонематический анализ – это операция мысленного деления различных звукокомплексов на фонемы: слов, слогов, а также сочетаний звуков [28].

Л. Г. Парамонова считает, что фонематический анализ – это умение разделять услышанное слово на составляющие его звука, а также ясно представлять его звуковую структуру. Фонематический синтез представляет собой умение соединять отдельные звуки в целое слово, а в последующем узнавать это слово [39].

По мнению Л.Е. Журовой фонематический анализ – это операция мысленного деления на составные элементы (фонемы) разных звукокомплексов: сочетаний звуков, слогов и слов [15].

Фонематический синтез – мысленный процесс соединения отдельных частей в единое целое. Фонематические анализ и синтез являются противоположными, но неотделимыми друг от друга понятиями, находящимися в тесной взаимосвязи [39].

Г. В. Чиркина и Т. Б. Филичева подчёркивают неопределимую роль фонематического анализа и синтеза. По их мнению, опираться на осознанный анализ и синтез звукового состава слова целесообразно с самого начала обучения. Умение выделять звуки из состава слова играет весомую роль при устранении недостатков фонематического развития [50].

В учебнике Л.С. Волковой термины фонематического анализа и синтеза определяются вместе как «умственные действия по анализу и синтезу звуковой структуры слова». Под фонематическим анализом мы понимаем умственные действия по анализу звуковой структуры слова – разложение его на последовательный ряд звуков, определение их количества. Аналогично под фонематическим синтезом мы будем понимать умственные действия по синтезу звуковой структуры слова – слияние отдельных звуков в слоги, а слоги в слова [20].

Таким образом, исследования, проводимые с первой половины XX века, заложили фундамент для дальнейшего изучения особенностей формирования фонематических процессов и создания методик по их развитию в настоящее время.

## 1.2 Понятие письма и письменной речи, формирование их в онтогенезе

Письмо как психический процесс рассматривали такие как ученые А. Н. Гвоздев, А. Р. Лурия, В. И. Бельтюков, О. В. Правдина, Н. Х. Швачкин, и по их мнению письмом современная наука о языке называет систему начертательных знаков, используемую для фиксации звуковой речи. Появление письма было вызвано возрастанием потребности у людей в общении на расстоянии, во времени и пространстве [6].

В современной психолого-педагогической литературе и дефектологической литературе понятие «письмо» характеризуется по-разному.

В. Я. Ляудис., И. П. Негурэ отмечают, что письмо – это психическая деятельность, реализующаяся при совместной работе разных зон мозга и имеющая сложнейшую психофизиологическую организацию.

Письмо учеников младшей школы опирается на качество, структуру и характеристику устной речи [8].

По мнению Е. Халупного, письмо – это запись речи, фиксация представления с помощью изобразительной записи, всегда связанная с определенным языком [10].

Типичная социологическая особенность письма – это механизация, благодаря которой сохраняется устойчивость письменной речи, и которая вместе с тем оказывает влияние на устную речь, являясь основным фактором культурной эволюции речи [10].

А.А. Волков, в своих исследованиях подчеркивал, что письмо является системой графических знаков, правил их реализации в тексте и референции

в звуковом языке для выражения определённой мысли. По мнению исследователя, знаковое выражение мысли является альтернативой устной речи и применяется в тех ситуациях, когда устная коммуникация, основанная на звуках, по каким-либо причинам затруднена или невозможна [2].

С точки зрения А. Н. Леонтьева, письмо включает три основные операции: символическое обозначение звуков речи, то есть фонем, моделирование звуковой структуры слова с помощью графических символов, графо-моторные операции [25].

М.М. Безруких и О.Ю. Крещенко считали, что письмо – сложная, интегративная, когнитивная деятельность, обеспечиваемая мультимодальным взаимодействием комплекса познавательных процессов: организации деятельности, речи, моторики, восприятия, внимания, памяти и др. [9].

Исходя из предыдущих рассуждений, можно сделать вывод, что письмо нужно понимать, как сенсомоторный навык, в котором имеется двигательный и смысловой компоненты. Смысловой компонент определяет не только представления, пишущего о том, что он хочет написать, но и соотнесение фонемы с графемой и проговаривание задумки во внешней или внутренней речи.

Понятие «письменная речь» также имеет различную трактовку. Психолог Л. С. Выготский определяет письменную речь как «речь без интонационной, экспрессивной, вообще без всей звучащей стороны. Это речь в мысли, в представлении, но речь, лишенная самого существенного признака устной речи – материального звука» [8].

П. К. Бабинская характеризует письменную речь как «вид речевой деятельности, целью которого является изложение мыслей в письменной форме» [21].

Р. П. Мильруд в своих трудах обозначает письменную речь как «способ формирования и формулирования мысли в письменном слове» [22].

По мнению И. А. Бредихиной, «письменная речь – письменная это фиксация устного высказывания для решения определённой коммуникативной задачи» [2].

Ш. К. Охунова определяет письменную речь как процесс письменного выражения мыслей и как специфическую деятельность, связанную с видимой речью. Процесс Обучения письма – Это приобретение способности комбинировать слова в письменной форме, чтобы выразить свои мысли и суждения в соответствии с потребностями общения. Это умение общаться письменно при помощи определенного языка [44].

В любом виде речевой деятельности в том числе и письменной речи, можно выделить 3 уровня. Данная классификация принадлежит Г. В. Роговой:

1. Мотивационно-побудительную фазу – на этом этапе формулируется замысел письменного высказывания;

2. Аналитико-синтетическую фазу – на этом этапе осуществляется отбор средств для формирования письменного высказывания, выделение главной и второстепенных частей высказывания;

3. Исполнительная фаза – на этом этапе происходит письменная фиксация продукта речевой деятельности [29].

И.Н. Садовниковой, Р.И. Лалаевой в своих исследованиях подчеркивали, что устная и письменная речь связаны между собой и письменную речь следует понимать как графический вариант устной речи. Поэтому письменная речь не может существовать без устной речи, которая выступает в качестве основы письма, демонстрируя более прогрессивный уровень речевого развития [44].

В связи с этим важным условием нормального овладения процессом чтения является сформированность фонематического анализа структуры слова. Правильное, слитное чтение слога и слова предполагает умение анализировать звуковую структуру слога или слова. Прочитать слово — это

значит представить соответствующее слово устной речи, зашифрованное буквами.

Нарушение формирования фонематического анализа проявляется в специфических ошибках при чтении: побуквенном чтении, искажении звукослоговой структуры слова. Особенно многочисленными при этой форме дислексии являются искажения звукослоговой структуры слова: пропуски согласных при их стечении (Скамейка — Какека, Слезть — Леть), Вставки Гласных Между Согласными (Таскали — Тасакали), Перестановки звуков (Арбуз — Рабуз), Пропуски, Перестановки Слогов (Канава — Кавана) [13].

Готовые речевые образцы, полученные через овладение разными сторонами устной речи (фонетической стороны, лексического запаса и грамматического строя), реализуются в письменной. Если у ребёнка имеются нарушения устной речи, то они проявляются не только в чтении, но и в письме [44].

Следовательно, качество письма, обусловленного свойствами разных аспектов устной речи, зависит от восприятия речи взрослых. По мнению Н.Х. Швачкина во втором классе фонематическое восприятие достигает значительного уровня развития, что выражается в понимании ребёнком артикуляции всех звуков языковой системы. Если по каким-то причинам фонематическое восприятие к этому моменту функционирует неправильно, то это приводит не только к нарушениям звукопроизношения и умений звукового анализа, но и препятствует полноценному овладению письменной речью [45].

П.Л. Горфункель в своих работах оспаривает доминирующее значение зрительного анализатора, подчёркивая важность слуховых и речедвигательных представлений, которые способны стимулировать развитие графомоторного навыка. Зрительный компонент письма важен тогда, когда ещё сформированы основные двигательные стереотипы [21].

И.К. Колпоковская, А.В. Ястребова и др. подчёркивая системность организации познавательных процессов, отмечают связь между речевым развитием ребёнка и овладением грамматическими категориями русского языка [45].

Л.С. Выготский считал, что для овладения письменной речью ребёнок должен осознать не только значение символов (букв, слогов и слов), но и понять их категориальные значения [19].

Исходя из вышесказанного, выделены следующие факторы развития письменной речи (Е.Н. Российской, А.Н. Корневым, И.Н. Садовниковой и др): устно-речевые (состояние звукопроизношения, фонематического слуха, лексико-грамматического строя), операциональные (мотивация, фонематический анализ, действия на уровне лексем, реализация графомоторных программ), функциональные (уровень развития кратковременной и словеснологической памяти; объём, концентрация и переключаемость внимания; состояние слухо-моторной координации) предпосылки письменной речи [27].

Физиологической основой письма выступает множество зон, расположенных в разных областях головного мозга изначально, на ранних стадиях осуществления письменной деятельности, эти зоны отличаются отсутствием дифференцировки правого и левого полушария, что проявляется в сходстве их строения, а именно своеобразном «дублировании» друг друга. К 9-10 годам начинает проявляться дифференциация и усложнение этих зон, из которых складывается «мозаика», где каждое полушарие выполняет определённую роль в обеспечении письма [49].

По мнению А.Р. Лурия на определённых стадиях развития письма доминируют определённые операции, посредством которых осуществляется графическое оформление задуманных фраз и их звукобуквенными свойствами [52, 53]

Проанализировав точки зрения разных учёных, можно сделать вывод о том, что письменная речь формируется на базе устной речи и представляет собой более высокий этап речевого развития. Психофизиологические механизмы письменной речи формируются на базе имеющихся связей второй сигнальной системы и развивают ее.

Письменной речью ребенок овладевает целенаправленно, в результате специального обучения; в школьном возрасте ребенок должен научиться переводить услышанное и сказанное слово в его зрительный образ (письмо) и наоборот, зрительный образ переводить в артикуляционный и слуховой (чтение). Письменная речь характеризуется связностью, логичностью, последовательностью, развёрнутостью.

Проблема изучения и коррекции специфических нарушений письменной речи у детей и в настоящее время является одной из самых актуальных задач логопедии. С каждым годом растет число детей, имеющих различные отклонения в речевом развитии. Речь развивается в процессе онтогенеза одновременно с Физическим и умственным развитием. Психологическое содержание письма, которое, как показывают современные данные исследований, является весьма сложным.

В формировании навыков письма, по мнению психологов, задействованы такие предпосылки как: состояние устной речи, сохранность различных видов ощущений, уровень владения ручной моторикой и предметными действиями, развитие абстрактных способов деятельности, контроль за действиями, то есть регулирование собственного поведения.

Л.С. Выготский писал, что развитие письменной речи, подготовка к ней начинаются задолго до обучения ребенка письму. У детей имеется своеобразная стадия предметного письма: когда дети начинают рисовать, это уже есть подготовка к письму, так же, как и жест – это письмо в воздухе, который позже в процессе развития превращается в письменный знак [27].

В трудах Б.Г.Ананьева, Л.С.Цветковой, Е.В.Гурьянова, А.Н.Корнева, Р.Е.Левиной, А.Н.Леонтьева и других исследователей раскрыты механизмы

формирования письма и его нарушений. По мнению авторов, для овладения письменной речью имеет существенное значение степень сформированности всех сторон речи.

В онтогенезе формирование навыка письма происходит последовательно, которые определяют взаимосвязанное всестороннее развитие всех его сторон: координаций, возникающих между глазом и рукой, слухом и голосом. Нарушения звукопроизношения, фонематического и лексико-грамматического развития находят отражение в письме и чтении. Речь формируется в процессе общего психофизического развития ребенка.

Комплекс функциональных предпосылок письма представляет собой многоуровневую систему с большим количеством когнитивных и речевых функций. Согласно концепции «речевого онтогенеза» А.А. Леонтьева речевая деятельность имеет следующие периоды:

0-1 год – период подготовки к словесной речи. К ним относятся первые крики новорожденного исключительно рефлексорного характера, лепетное сочетание слогов, постепенное появление ритмических сочетаний разных слогов с одинаковым ударением, появление первых осмысленных слов, увеличение количества понятых слов. Речь ребенка начинает формироваться словами, обращенными к нему [37].

1-3 года – этот период первоначального овладения языком и формирования расчлененной звуковой речи. Период характеризуется стадиями «слова-предложения» и «предложения из двух-трех слов». С переходом на эту стадию начинается быстрый рост активного запаса ребенка, который к двум годам достигает 250-300 слов со стабильным и ясным значением [37].

3-5 лет – период развития языка ребенка в процессе речевой практики и обобщения языковых факторов. Главной особенностью этого периода является то, что речь ребенка в это время развивается в процессе речевого общения, абстрагируется от конкретной ситуации, что определяет

необходимость развития и совершенствования более сложных языковых форм [37].

5-7 лет – развитие речи тесно связано с формированием логического мышления у детей. Ребенок переходит от простых предложений, в большинстве случаев, еще не связанных друг с другом, к сложным предложениям. Во фразах, формируемых ребенком, начинают различаться главное, подчиненное и вводное предложения. Формируются причинные («потому что»), объективные («до»), следственные («если») и другие отношения. К концу шестого года жизни дети обычно полностью овладевают фонетикой языка. Их активный словарный запас составляет от двух до трех тысяч слов. Но с семантической стороны их речь остается относительно слабой: значение слов недостаточно точны, иногда слишком сужены или слишком широки.

7-11 лет – овладение письменной речью ребенка и систематическое обучение языку в школе.

Изучение языка в школе оказывает наибольшее влияние на развитие осознанности и управляемости речью ребенка. Это проявляется в том, что ребенок сначала приобретает способность самостоятельно анализировать и обобщать звуки речи, без чего невозможно овладение грамотностью. Во-вторых, ребенок переходит от практических обобщений грамматических форм языка к сознательным обобщениям и грамматическим понятиям [37].

Многие исследователи раннего онтогенеза речи указывают, что на каждом этапе становления и развития речь испытывает влияние «разнообразных когнитивных факторов (Е.Н. Винарская, И.М. Кольцова, М.И. Лисина и др.). С.Н. Цейтлин подчеркивала зависимость готовности детей к усвоению плана содержания морфологической категории в первую очередь от уровня их когнитивного развития, при этом определяя первичность когнитивного развития по отношению к языковому [43].

А.А. Леонтьев подчеркивал, что человек не просто познает мир с помощью когнитивных процессов (и речи в том числе), речь включается в

деятельность человека и сама по сути своей организации является деятельностью, обладая той же структурой и последовательностью. Исходя из понимания языкового анализа и синтеза одновременно как средства овладения письменной формой речи и его предпосылкой, можно говорить, что его возникновение и развитие обусловлены потребностями ребенка в решении конкретных задач, которые встают перед ребенком на определенном этапе развития его деятельности [19].

Исследователи указывают, что основы языкового анализа и синтеза и его отдельные компоненты (фонематический, слоговой, анализ предложения на слова) закладываются и формируются только лишь в процессе обучения грамоте, когда ребенок впервые начинает осознавать особенности и закономерности языковой действительности (Р.Е. Левина, Д.Б. Эльконин и др.) [43].

Как отмечает С.Н. Цейтлин, способность к анализу языковой действительности является результатом «сформировавшейся металингвистической способности, т.е. способности к анализу языковых фактов, которая выработалась как следствие достаточно длительной практики скорее чтения и письма, чем говорения и восприятия речи» [43].

Б.Г. Ананьев отмечает, что в процессе письма можно определить два уровня организации: сенсомоторный уровень, который отвечает за техническую сторону письма и второй уровень – письмо в качестве речевой деятельности. Психофизиологическая основа процесса письма представлена совместной работой разных анализаторов [1].

По мнению Б.Г. Ананьева, письменная речь развивается целенаправленно в возрасте 5-7 лет, под контролем сознания. Для того, чтобы усвоить письменную речь, ребенку необходимо понять сначала ее лексическую и звуковую сторону речи. До 5-6 лет одной из приемлемой графической формой передачи сообщений служит рисунок [1].

Согласно исследованиям А.Р. Лурия, овладение графическим знаком письма реализуется у детей в два периода: Первый период – условно-

подражательная запись в виде иероглифов, внешне письменный текст. Второй период – запись образа в виде изображения, которое впоследствии выделяется в буквенную запись [19].

Л.С. Цветкова писала, что психологическая структура письма представлена в виде трех основных операций: фонематический анализ слов; соотнесение фонемы с графемой; перешифровка графемы в кинему [42].

Предпосылки формирования вышеназванных операций включают следующие.

Первой предпосылкой является сформированность (или сохранность) устной речи, произвольное владение ею, способность к аналитико-синтетической речевой деятельности.

Вторая предпосылка – формирование (или сохранность) разных видов восприятия, ощущений и знаний, и их взаимодействия, а также пространственного восприятия и представлений, а именно: зрительно-пространственного и слухо-пространственного пространственных ощущений, знание и ощущение схемы тела, «правого» и «левого».

Третьей предпосылкой служит сформированность двигательной сферы – тонких движений, предметных действий, т.е. разных видов праксиса руки, подвижности, переключаемости, устойчивости и др.

Четвертая предпосылка – формирование у детей абстрактных способов деятельности, что возможно при постепенном переводе их от действий с конкретными предметами к действиям с абстракциями. И пятой предпосылкой является сформированность общего поведения – регуляция, саморегуляция, контроль за действиями, намерения, мотивы поведения.

Обязательное участие в формировании письма всех описанных предпосылок, а также и всех звеньев структуры письма и в дальнейшем в осуществлении этого процесса особенно четко прослеживается при его патологии [42].

А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова выделяют три уровня организации письма:

1. Психологический уровень: появление намерения, мотива; создание замысла (о чем писать?); определение общего смысла, содержания (что писать?); регуляцию деятельности и осуществление контроля за выполняемыми действиями.

2. Лингвистический уровень обеспечивает письмо языковыми средствами, то есть реализует перевод внутреннего смысла, формирующегося на психологическом уровне в лингвистические коды — в лексико-морфологические и синтаксические единицы (в слова и фразы).

3. Психофизиологический (или сенсомоторный) уровень обеспечивает операциональный компонент письма: процесс звукоразличения (на основе акустического и кинестетического анализа), установление последовательности в написании букв в слове, перекодирование звука в зрительный образ – букву, а зрительного образа в моторное предметное действие, соответствующее написанию каждой отдельной буквы [19].

По мнению М.К. Щербак, Е.В. Гурьянов усвоение навыков письма детьми характеризуется постепенным переключением их внимания с простейших задач на более сложные. По мнению авторов, в зависимости от того, на что направлено внимание пишущего, процесс усвоения навыков письма можно разбить на четыре стадии: элементарную, буквенную, стадию связного письма, высшую стадию – связное, скорописное письмо [9].

Так, главным образом внимание ребенка во время письма сосредоточивается на элементарной стадии, на правильном выписывании элементов букв и на соблюдении правил посадки при письме, координации движений и правил пользования пером и тетрадь. Применительно к нашему времени соблюдение этих правил также актуально, только вместо пера дети теперь используют ручки. На второй стадии при письме в сознании ребенка на первый план выступают задачи правильного изображения букв, на втором плане – задачи правильного написания элементов и соблюдения гигиенических и технических правил [9].

М.К. Щербак, Е.В. Гурьянов утверждают, что именно на буквенной стадии начинается автоматизация процессов выполнения этих правил. На стадии связного письма все внимание ребенка сосредоточивается на правильном соединении букв в словах и на соблюдении правильного соотношения их по величине, наклону, нажиму, расстановке и положению на линии строки. По мнению авторов, на всех указанных выше стадиях параллельно с техническими и графическими навыками ребенок постепенно овладевает умением определять звуковой и буквенный состав слов, а также умением соблюдать орфографические правила [9].

Е.В. Гурьянов и М.К. Щербак считают, что внимание пишущего на последней стадии усвоения навыков письма сосредоточено на смысловой стороне записываемого текста. [9].

В начале обучения письму ребенок сосредотачивается на деталях, на пространственном месторасположении, преобразовывает фонемы в ее графическое изображение. Ребенок должен понимать, что в процессе написания текста необходимо выполнять все правильно, в соответствии с требованиями и постоянно осуществлять контроль того, что делает и думает, что и как нужно делать дальше [12].

Т.П. Сальникова выделяет основные этапы формирования графических навыков у обучающихся на начальном уровне образования в онтогенезе:

I этап – аналитический – овладение и вычленение отдельными элементами действия, понимание содержания.

Данный этап содержит сложную структуру и специфику, отличающую его от последующих этапов обучения и сформированного навыка, на этом этапе обучающийся обязательно должен осознавать не только, то, что он должен сделать, но и то, как это сделать в соответствии с требованиями. На начальном этапе необходимо сосредоточить внимание на графике (постоянный контроль, по ходу действия). Согласование действий глаза и

руки является важным условием для успешного формирования графомоторного навыка на данном этапе [28].

II этап – условно назван синтетическим – соединением отдельных элементов в целостное действие. Главными составляющими данного этапа является формирование двигательного и зрительного контроля при письме. Ведущим при этом является зрительный контроль. Обучающемуся необходимо постоянно следить за тем, как он ведет руку при письме, на каком расстоянии ставит буквы друг от друга, пишет ли их на строке. Обучающийся зрительно воспринимает написанное и тем самым контролирует правильность написанных слов. Если зрительный образ не соответствует тому, что получено на письме, обучающемуся необходимо внести поправки [28].

III этап – автоматизация – образование собственно навыка как действия, характеризующегося высокой степенью усвоения и отсутствием поэлементной сознательной регуляции и контроля. Основными чертами автоматизации являются быстрота, характеризующаяся естественным результатом совершенствования движений, плавность, возникающая как естественный результат формирования навыка, а также легкость выполнения [28].

Длительность и особенности второго и третьего этапов обучения во многом определяются тем, насколько успешно шло формирование навыка на первом этапе. Считается, что формирование навыка завершается к 10–11 годам, то есть тогда, когда становится стабильным почерк. [28].

Т.Н. Казаева благодаря своим исследованиям, выявила этапы становления письма именно как навыка. Если на первых этапах развития навыка движение, нужное для написания каждой буквы (а еще ранее – каждого элемента буквы), является предметом специального осознанного действия, то в последующем эти отдельные элементы объединяются и человек, хорошо владеющий письмом, начинает записывать объединенным знаком целые комплексы привычных звучаний. Плавность,

характеризующая развитое письмо, показывает, что процесс развитого письма приобрел сложный автоматизированный характер, и что написание целых звуковых комплексов стало постепенно автоматизированной подсобной операцией [15].

Следовательно, ребенок, обучаясь письму, должен овладеть тремя основными группами навыков, а именно: техническими – правильно пользоваться письменными принадлежностями, координировать движения рук, придерживаться гигиенических правил; графическими – правильно изображать буквы, элементы букв, слоги, слова., писать буквы с нужным наклоном, определенной высоты и ширины, равномерно располагать на рабочей стороне, правильно соединять их; орфографическими – правильно определять звуковой и буквенный состав слов, комментировать их описание [15].

Таким образом, письмом ребенок овладевает целенаправленно, в результате специального обучения: ребенок должен научиться переводить услышанное и сказанное слово в его зрительный образ (письмо) и наоборот, зрительный образ переводить в артикуляционный и слуховой (чтение).

### 1.3 Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями письменной речи

В психолингвистическом аспекте сущность письменной речи рассматривается как система процессов порождения связного письменного высказывания: «Лингвистика интересуется тем, что специфично именно для речевой деятельности» (А.А. Леонтьев) [34].

По мнению А.А. Леонтьева результатом, материальным продуктом письменной речи является текст как воплощение мысли. Лингвистика изучает текст, который характеризуется объемом и логико-грамматической правильностью построения. [19].

С точки зрения нейропсихологии выделены компоненты структурно функциональной организации мозга, участвующие в процессе освоения письма ребенком (А.Р. Лурия) [20]:

I блок – блок регуляции тонуса и бодрствования, отвечающий за поддержание активного тонуса коры при письме;

II блок – блок приема, переработки и хранения информации, участвующий в таких операциях, как:

- переработка слухоречевой информации (фонемное распознавание, опознание лексем, слухоречевая память);

- переработка кинестетической информации (дифференциация артикулем, кинестетический анализ графических движений);

- переработка зрительной информации (актуализация зрительных образов букв и слов);

- переработка полимодальной информации (ориентация элементов буквы, целой буквы, строки в пространстве, зрительно-моторная координация, актуализация зрительно-пространственных образов слов).

III блок – блок программирования, регуляции и контроля, ответственный за следующие операции:

- эфферентную (серийную) организацию движений – моторное (кинетическое) программирование графических движений;

- регуляцию психической деятельности – планирование, реализацию и контроль акта письма.

Процесс письма в норме осуществляется на основе достаточного уровня сформированности определенных речевых и неречевых функций: слуховой дифференциации звуков, правильного их произношения, языкового анализа и синтеза, сформированности лексико-грамматической стороны речи, зрительного анализа и синтеза, пространственных

представлений. Несформированность какой-либо из указанных функций может вызвать нарушение процесса овладения письмом, дисграфию [9].

Нарушения письма принято называть дисграфией. Наиболее полное определение дисграфии у детей принадлежит Р.И. Лалаевой: «Дисграфия – это частичное специфическое нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма» [17].

Более аргументированной считается классификация, разработанная Р. Е. Лалаевой, данная классификация учитывает, какой из анализаторов участвует [17]

Артикуляторно-акустическая форма дисграфии. Суть ее состоит в следующем: ребенок, имеющий нарушение звукопроизношения, опираясь на свое неправильное произношение, фиксирует его на письме. Иными словами, пишет так, как произносит. Значит, до тех пор, пока не будет исправлено звукопроизношение, заниматься коррекцией письма с опорой на проговаривание нельзя. Проявляется в заменах, пропусках букв, соответствующих заменам и пропускам звуков в устной речи. Чаще всего наблюдаются при дизартрии, ринолалии, полиморфной дислалии [17].

Акустическая форма дисграфии. Эта форма дисграфии проявляется в заменах букв, соответствующих, фонетически близким звукам. При этом в устной речи звуки произносятся правильно. На письме чаще всего смешиваются буквы, обозначающие звонкие – глухие (Б-П; В-Ф; Д-Т; Ж-Ш и т.д.), свистящие – шипящие (С-Ш; З-Ж и т.д.), аффрикаты и компоненты, входящие в их состав (Ч-Щ; Ч-ТЬ; Ц-Т; Ц-С и т.д.). Также проявляется в неправильном обозначении мягкости согласных на письме: "письмо", "лубит", "больит".

Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза, деления предложений на слова, слогового и фонематического анализа и синтеза. Это наиболее часто встречающаяся форма дисграфии у детей, страдающих

нарушениями письменной речи. Для нее наиболее характерны следующие ошибки:

- пропуски букв и слогов; пропуски гласных;
- перестановка букв и (или) слогов; добавление букв;
- недописывание слов;
- написание лишних букв в слове (бывает, когда ребенок, проговаривая при письме, очень долго "поет звук");
- повторение букв и (или) слогов;
- контоминация – в одном слове слоги разных слов;
- слитное написание предлогов, отдельное написание приставок ("настоле", "наступила").

Аграмматическая дисграфия. Связана с недоразвитием грамматического строя речи. Ребенок пишет аграмматично, то есть, вопреки правилам грамматики ("красивый сумка", "веселые день"). Аграмматизмы на письме отмечаются на уровне слова, словосочетания, предложения и текста.

Аграмматическая дисграфия обычно проявляется с 3-го класса, когда школьник, уже овладевший грамотой, "вплотную" приступает к изучению грамматических правил. И здесь вдруг обнаруживается, что он никак не может овладеть правилами изменения слов по падежам, числам, родам. Это выражается в неправильном написании окончаний слов, в неумении согласовать слова между собой [17].

Оптическая дисграфия. В основе оптической дисграфии лежит недоразвитие зрительного гнозиса, недостаточная сформированность зрительно-пространственных представлений и зрительного анализа и синтеза и проявляется в заменах и искажениях букв на письме. Все буквы русского алфавита состоят из набора одних и тех же элементов ("палочки", "овалы") и нескольких "специфичных" элементов. Одинаковые элементы по-разному комбинируются в пространстве, и образуют различные буквенные знаки: и, ш, ц, щ; б, в, д, у...

Если ребенок не улавливает тонких различий между буквами, то это непременно приведет к трудностям усвоения начертания букв и к неправильному изображению их на письме.

Чаще всего заменяются графически сходные рукописные буквы (*в-д, т-ш*), зеркальное написание букв, пропуски элементов, лишние и неправильно расположенные элементы.

Классификация Р. И. Лалаевой получила широкое распространение в логопедической практике, так как позволяет соотносить виды дисграфии с определёнными методами коррекции [17].

Причины нарушений чтения и письма являются сходными.

У детей с дисграфией отмечается несформированность многих высших психических функций: зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений, слухо-произносительной дифференциации звуков речи, фонематического, слогового анализа и синтеза, деления предложений на слова, лексико-грамматического строя речи, расстройства памяти, внимания, эмоционально-волевой сферы.

И.Н. Садовникова в своей работе «Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников», пишет о том, что этиологическое исследование нарушений письменной речи затруднено тем, что оно всегда ретроспективно, ибо факторы, вызвавшие указанные расстройства, к моменту поступления ребенка в школу могут отойти на второй план [27].

Клинические аспекты дисграфии раскрываются в работах С.С. Мнухина, И.П. Павлова. С позиций нейропсихологии дисграфия описана в работах А.Р. Лурия, Т.В. Ахутиной, Л.С. Цветковой. Психологические особенности и особенности обучения детей с дисграфией описали А.Н. Корнев, И.Н. Садовникова, Р.И. Лалаева, Л. Н. Ефименкова и другие [1,19, 27].

К появлению дисграфии может приводить недоразвитие или поражение головного мозга. в пренатальном, натальном, постнатальном периодах: патология беременности, родовые травмы, асфиксия, менингиты

и энцефалиты, инфекции и тяжелые соматические заболевания, вызывающие истощение нервной системы ребенка. [20,24].

Волоскова, Н. Н. в своей работе «Трудности формирования навыка письма учащихся начальной школы» пишет, что функциональная несформированность лобных отделов мозга. и связанная с этим недостаточность нейродинамического компонента. психической деятельности могут проявляться в нарушении организации письма. как деятельности (неустойчивость внимания, недержание программы, недостаточность саморегуляции и контроля). Функциональная несформированность правого полушария может проявляться в недостаточности пространственных представлений, нарушении организации действий в пространстве, нарушении порядка воспроизведения слухоречевых и зрительных эталонов [3].

Функциональная несформированность левой височной области провоцирует затруднения в звукоразличении, нарушения в формировании у ребенка фонематического слуха приводит к дефициту слухоречевой памяти в звене избирательности. Дефицитарность подкорковых образований мозга. Обуславливает недостаточность фоновых компонентов психической деятельности, а. также письма.: плавности, переключаемости, уровня тонуса., отчего страдает графическое оформление записи [3].

К социально-психологическим факторам способствующим возникновению дисграфии Садовникова, И. Н относит двуязычие (билингвизм) в семье, нечеткая или неправильная речь окружающих, дефицит речевых контактов, невнимание к речи ребенка. со стороны взрослых, неоправданно раннее обучение ребенка. грамоте при отсутствии у него психологической готовности [23].

С патогенезом нарушений письменной речи А. Н. Корнев связывает три варианта дизонтогенеза: задержку развития психических функций, неравномерность (асинхронию) развития отдельных сенсомоторных и

интеллектуальных функций, парциальное недоразвитие ряда психических функций [7]

Е.А. Логинова отмечает, что большинство детей с дисграфией отличаются от своих сверстников состоянием нервно-психического здоровья. Дисграфия не всегда является моносимптоматическим состоянием, что подтверждается клинико-психологическими и нейропсихологическими исследованиями [9].

Р.И. Лалаева, А.В. Ястребова, Л.Ф. Спирина, Т.П. Бессонова и др. в своих исследованиях отмечали что нарушение письма часто сопровождается недостатками чтения, которые также обусловлены отклонениями в развитии устной речи [13].

По мнению А.В. Ястребовой, нарушение чтения у детей распространяется как на способы овладения чтением, так и на темп чтения и понимание прочитанного. Нарушения чтения, возникающие в результате недоразвития грамматического строя речи, называют аграмматической дислексией.

При чтении у детей наблюдаются аграмматизмы, связанные с трудностями восприятия тонких грамматических значений слов, обусловленных морфологической структурой слова. Недостаточно полное понимание смысла предложения приводит ребенка к отрывистому чтению с паузами между словами. Пауза делается нередко после чтения каждого слова [50].

Недостатки в овладении техникой чтения влияют на понимание прочитанного, так как звуковой образ слова у ребенка в процессе чтения плохо усваивается и связь со значением не устанавливается. Для понимания содержания прочитанного нужен определенный запас слов, знание их значений, а словарный запас у детей с недоразвитием речи весьма ограничен

Понимание прочитанного зависит не только от степени и характера овладения значением слова, но и от понимания связи слов, связи предложений. Большие затруднения в понимании читаемого текста

вызывает наличие относительных и указательных слов (местоимений, предлогов, союзов). Особенно трудны для понимания метафоры и сравнения [50].

Указанные нарушения письма и чтения могут встречаться и у детей с нормальным речевым развитием в виде единичных трудностей и ошибок, но их совокупность и составляет картину, характерную для аграмматической дисграфии и дислексии. При этом ошибки грамматического оформления устного и письменного высказывания следует считать диагностическими [43].

Исходя из вышесказанного можно сделать вывод, что многими российскими исследователями отмечается, что в большинстве случаев у детей, имеющих нарушения чтения и письма, отмечается несформированность многих высших психических функций, недостаточность эмоционально-волевой сферы.

Младшие школьники с нарушениями письменной речи характеризуются неустойчивостью внимания, задержкой речевого развития, нарушениями звукопроизношения, бедностью словаря, неточностью употребления слов. Для детей характерны, низкая работоспособность, затруднена произвольная концентрация внимания, повышенная отвлекаемость. У многих из них выявляются различные двигательные нарушения: нарушения равновесия, координации движений, недифференцированность движений пальцев рук и артикуляционных движений [50].

#### 1.4 Особенности фонематического анализа у младших школьников с нарушениями письма

Впервые термин «фонематический анализ» был представлен в работах Д.Б. Эльконина, который понимал под фонемным анализом определение последовательности фонем в слове, установление их дифференциальной

функции и нахождение первостепенных фонематических противопоставлений, характерных для определенного языка [46].

В психолингвистике фонематический слух А.Р. Лурия определяет, как способность к объединению различных звучаний в отдельные группы, с использованием существенных признаков звуков и игнорированием случайных [26].

Л.С. Выготским был введен термин «фонематический слух», который включает в себя 3 речевые операции:

- 1) способность слышать заданный звук в слове или его отсутствие;
- 2) способность различать слова, в которые входят одни и те же фонемы, расположенные в разной последовательности;
- 3) способность различать близко звучащие, но разные по значению слова [7].

Т.В. Туманова, Т.Б. Филичева рассматривают фонематический слух в качестве способности ребенка к практическим обобщениям понятий о морфологическом и звуковом составе слова [39].

В.К. Орфинская и Д.Б. Эльконин понимали фонематический анализ как особо трудный мыслительный процесс, особенностью которого является не просто узнавание и дифференциация фонем, раскладывание их на отдельные звуки. Исходя из данного понимания, «фонематический анализ» можно охарактеризовать как интеллектуально-аналитический процесс [30; 44].

Р.Е. Левина рассматривала фонематический анализ как основную цель при коррекции нарушения звукопроизношения у детей с ФФНР и ОНР, предлагая обучение элементарным формам звукового анализа на базе звуко-слового строения слова [22].

Речевые нарушения в классификации, которая приводится в пособии Л.В. Мардахаева и Е.А. Орловой, разделяются на две группы.

Первую группу составляют нарушения средств общения, а именно: фонетико-фонематическое недоразвитие и общее недоразвитие речи.

Фонетико-фонематическим недоразвитием речи называют нарушение процессов формирования произносительной системы родного языка у детей с различными речевыми расстройствами, которые возникают вследствие дефектов восприятия и произношения фонем.

Под общим недоразвитием речи понимают различные сложные речевые расстройства, характеризующиеся нарушением формирования всех компонентов речевой системы, касающихся звуковой и смысловой ее стороны [16].

Признаками общего недоразвития речи являются: позднее начало развития речи, малый словарный запас, аграмматизмы, нарушения произношения и ошибки в образовании фонем. Недоразвитие речи может проявляться разной степенью выраженности дефекта. Речь может либо полностью отсутствовать, либо иметь только лепетное состояние (алалия), либо быть развернутой, но иметь элементы фонематического и лексико-грамматического недоразвития (дислалия).

Вторую группу речевых нарушений составляют нарушения в применении средств общения. Наиболее распространено здесь заикание, которое рассматривают как нарушение коммуникативной функции речи в сочетании с нормально сформированными средствами общения. Однако встречается и комбинированный дефект, когда заикание присутствует на фоне общего недоразвития речи.

Авторы классификации не выделяют в качестве самостоятельных нарушения письма и чтения; в данном случае они рассматриваются в составе фонетико-фонематического и общего недоразвития речи как их системные, отсроченные последствия [16].

Таким образом, речевые нарушения обычно затрагивают разные компоненты речи. Одни нарушения фиксируются только в произносительных процессах и выражаются в нарушениях внятности речи без каких-то сопутствующих проявлений. Другие касаются фонематической системы языка и выражаются не только в дефектах произношения, но и в

недостаточном овладении звуковым составом слова. Этот сложный дефект часто сопровождается нарушениями чтения и письма.

Основными психологическими механизмами нарушения письма являются: несформированность зрительного анализа и синтеза; недостаточность пространственных представлений; нарушения фонематического восприятия; нарушения фонематического анализа и синтеза; недоразвитие лексико-грамматического строя речи.

Нарушения письма вследствие несформированности фонематического анализа и синтеза широко представлены в работах Р.Е. Левиной, Н.А. Никашиной, Д.И. Орловой, Г.В. Чиркиной [17].

Р.Е. Левина отмечала, что весь путь овладения речью формирует у младшего школьника определенный опыт аналитико-синтетической деятельности как в звуковой сфере, так и в сфере морфологических обобщений, которые составляют важнейшее условие готовности ребенка к усвоению грамматики письма. Признание того, что нарушения письма вторичны по отношению к расстройствам устной речи, позволило связать специфические проявления трудностей освоения письма в основном с несформированностью фонологического уровня языка и нарушением фонетического принципа русского письма. При этом у учащихся младшего школьного возраста с нарушением письма отмечалось наличие более или менее глубоких отклонений в аналитической деятельности (главным образом речедвигательной или речеслуховой), вследствие чего школьники с трудом овладевали звуковым анализом в период первоначального обучения в школе [15].

Д.Б. Эльконин определял звуковой анализ как действие по установлению последовательности и количества звуков в составе слова. Звуковой анализ лежит в основе процесса письма и чтения. При обучении, как письму, так и чтению, исходным процессом является звуковой анализ устной речи, то есть мысленное расчленение слова на составляющие его

элементы (звуки), установление их количества и последовательности [42].

Перед началом письма ребенку необходимо произвести анализ слова, однако уже в ходе записывания происходит синтез, то есть мысленное сочетание звуковых элементов в единое целое. Написанное слово моделирует звуковую структуру слова, трансформируя временную последовательность звуков речи в последовательность букв в пространстве. Поэтому воспроизведение буквенной модели невозможно без четкого представления о звуковой структуре слова.

Нарушение звукового анализа выражается в том, что ребенок воспринимает слово глобально, ориентируясь только на его смысловую сторону, и не воспринимает сторону фонетическую, то есть последовательность звуков его составляющих [42].

Фонематический синтез – это умственное действие по синтезу звуковой структуры слова, слиянию звуков в слово. Как считает Т.Г. Егоров, процесс фонематического синтеза не только не уступает по трудности фонематическому анализу, но значительно сложнее анализа [9].

Таким образом, только при условии свободной ориентировки в звуковом составе слова ребёнок сможет записать его правильно. Если же звуковая структура слова является для ребёнка довольно «туманной», то её искажение на письме будет неизбежно: появятся пропуски и перестановки букв, добавление лишних букв, то есть возникнет дисграфия на почве несформированности фонематического анализа и синтеза. В данном случае наиболее характерны следующие ошибки, которые являются стойкими и повторяющимися: пропуски свидетельствует о том, что ученик не вычленяет в составе слова всех его звуковых компонентов (собака – «сбака», рука – «рка»).

Пропуск нескольких букв в слове есть следствие более грубого нарушения звукового анализа, приводящего к искажению и упрощению структуры слова (здоровье-«дорве», брат-«бт», девочка – «девча»).

Перестановки букв и слогов являются выражением трудностей анализа последовательности «чунал», плюшевого — «плюшегово», ковром — «корвом», на лугах — «нагалух»). Добавление букв (книга — «кинига», сумка — «сумука») [1].

В результате недоразвития функции звукового анализа у ребёнка могут возникнуть и ошибки в процессе чтения. В данном случае можно говорить о фонематической дислексии. При этом в процессе чтения ребёнок допускает такие ошибки, как:

- пропуски согласных звуков при стечении (марка — «мара», бочка — «бока»);
- вставки гласных между согласными при их стечении (пасла — «пасала», девочка — «девочека»);
- перестановки звуков (утка — «тука», крупа — «пурка»);
- пропуски и вставки звуков при отсутствии стечения согласных в слове (молоко — «молко», малина — «маалина»).

В процессе развития элементарных форм фонематического анализа и синтеза учитывают умение выделять и вычленять звук зависит от его характера, положения в слове, а также от произносительных особенностей звукового ряда [1].

С большим трудом учащиеся с несовершенным фонематическим анализом определяют наличие в слове гласного и выделяют его в конце слова. Это объясняется особенностями восприятия слога, трудностями расчленения его на составляющие звуки. Гласный звук часто воспринимается детьми не как самостоятельный звук, а как оттенок согласного звука. В связи с этими особенностями, формирую функцию фонематического анализа и синтеза на примере слогов, состоящих из букв (ау, уа), затем ряда слогов (ул, ма), далее на материале слов из двух слогов и более.

Важно отметить, что успешная коррекция фонематического анализа у детей с нарушениями письменной речи требует комплексного подхода.

Правильная организация логопедических занятий, использование современных методик и адаптация подгрупповой или индивидуальной работы позволяет решить задачи, связанные с развитием фонематического восприятия и коррекцией нарушений речи у детей. Взаимодействие со специалистами в области нейропсихологии также способствует созданию более полного представления о процессе коррекции, его методах и путях достижения поставленных целей [45].

И.Н. Садовниковой, Р.И. Лалаевой в своих исследованиях подчеркивали, что устная и письменная речь связаны между собой и письменную речь следует понимать, как графический вариант устной речи. Поэтому письменная речь не может существовать без устной речи, которая выступает в качестве основы письма, демонстрируя более прогрессивный уровень речевого развития. В связи с этим важным условием нормального овладения процессом чтения является сформированность фонематического анализа структуры слова [27].

Изучением особенностей фонематических процессов у младших школьников с дисграфией занимались такие учёные, как Р.Л. Амирова, Е.Б. Васильева, С.А. Капиевская, М.Ф. Фомичева и другие [3].

В становлении у младших школьников с дисграфией фонематических умений С.А. Капиевской выявляются следующие состояния:

- 1) легкая форма нарушений: трудности в анализе только нарушенных в произношении звуков, весь остальной звуковой состав слова и звуко-слоговая структура анализируются правильно;
- 2) наиболее грубое нарушение звукового анализа: недостаточное различение большого количества звуков из нескольких фонетических групп при достаточно сформированной их артикуляции;
- 3) глубокое фонематическое недоразвитие: младший школьник с дисграфией «не слышит» звуков в слове, не различает отношения между звуковыми элементами, не способен выделить их из состава слова и определить последовательность [3].

В фонематическом недоразвитии младших школьников с дисграфией М.Ф. Фомичева выделяет: трудности в дифференцировании фонем, различении их в словах, словосочетаниях и предложениях; неспособность к различению звуков, относящихся к фонетическим группам; затруднения в определении последовательности звуков в слове; несформированность навыков письма и чтения; нарушения интонационной выразительности речи и ударен [40].

Многообразие причин и сложность механизмов дисграфии обуславливает неослабевающий интерес ученых к данной проблеме. В практической деятельности учителя и логопеда все чаще встречаются со сложными случаями нарушений письма, когда симптоматика гораздо шире традиционного в логопедии понимания дисграфии [21].

Наличие у детей даже слабо выраженных отклонений в фонетическом и лексико-грамматическом развитии является серьезным препятствием в усвоении программы общеобразовательной школы. Необходимую в таких случаях коррекционную помощь учащиеся с дефектами речи получают на логопедических занятиях [43].

По мнению Д.Б. Эльконина, при обучении как чтению, так и письму исходным процессом является звуковой (или фонематический) анализ устной речи, то есть мысленное расчленение слова на его составляющие (звуки), установление их количества и последовательности. [43].

Нарушение звукового анализа выражается в том, что ребенок воспринимает слово, ориентируясь только на его смысловую сторону, и не улавливает сторону фонетическую, то есть последовательность звуков, входящих в его состав. Дети, имеющие проблемы в речевом развитии, у которых нарушено произношение фонем и их восприятие, испытывают особые трудности при звуковом анализе и синтезе. Степень их выраженности может быть разной: от смешения порядка отдельных звуков до полной неспособности определить их количество, последовательность или позицию в слове [43].

## 1.5 Роль логопедических занятий в коррекции фонематического анализа.

Основы коррекционно-развивающей работы по формированию фонематического анализа и синтеза у детей с речевыми нарушениями разработаны в исследованиях таких авторов, как Р.И. Лалаева, Л.Ф. Спирина, Н. А. Никашина, Т.А. Ткаченко, Т.В. Туманова, Г. В. Чиркина, Т. Б. Филичева, А. В. Ястребова [35, 40,45,46,].

Предупреждение и преодоление неуспеваемости учащихся, обусловленной имеющимися у них отклонениями в развитии речи, является главной задачей учителей-логопедов общеобразовательной школы.

Как показывают исследования речевой деятельности детей с отклонениями в развитии (Р. Е. Левина, Г. А. Каше, Л. Ф. Спирина, Т. Б. Филичева, М. Ф. Фомичева, Г. В. Чиркина, С. Н. Шаховская и др.) [40] обучение детей по коррекционноразвивающим программам позволяет не только полностью устранить речевые нарушения, но и сформировать устно-речевую базу для овладения элементами письма и чтения еще в дошкольный период [40].

Филичева Т.Б., Чиркина Г.В в своих работах считают, что наличие у детей даже слабо выраженных отклонений в фонетическом и лексико-грамматическом развитии является серьезным препятствием в усвоении программы особенно при овладении письмом и чтением общеобразовательной школы. Имея полноценный слух и интеллект, они, как правило, не готовы к усвоению школьной программы из-за недостаточного развития фонематического восприятия. Основная причина - недостаточное развитие процессов звукобуквенного анализа и синтеза [40].

По мнению Филичевой Т.Б., Чиркиной Г.В, процесс овладения звуковым составом слова, тесно связан с формированием слухоречевого двигательного взаимодействия, которое выражается в правильной артикуляции звуков и их тонкой дифференциации на слух. Недостатки

произношения являются часто индикатором недостаточной готовности к усвоению звуко-буквенного анализа.

Предпосылки для успешного обучения письму и чтению формируются в дошкольном возрасте. Филичевой Т.Б., Чиркиной Г.В. установлено, что возраст пятого года жизни является оптимальным для воспитания особой, высшей формы фонематического слуха, фонематического восприятия и ориентировочной деятельности ребёнка в звуковой действительности [40].

В логопедических группах коррекционное воздействие осуществляется строго в соответствии со специальными программами обучения и воспитания детей с нарушениями речи.

Авторами Программ для школьников с нарушениями речи в специальных (коррекционных) образовательных учреждений V вида. Подготовительный класс. 1-4 классы являются: Чиркина Г. В., Алтухова Т. А., Вятлева Ю. Е, Е.Н. Российская, Т.В. Скобликова, М.Б. Хабибулина, Е.Л. Черкасова [27].

Программы предназначены для учащихся с нарушениями речевого развития, которые проявляются в системной недостаточности основных компонентов языка: фонетики, лексики, грамматики.

Сборник программ подготовлен в соответствии с требованиями, обязательными для реализации образовательной программы начального общего образования. Программы включают коррекционную составляющую образовательного процесса в соответствии с проектом специального Федерального государственного образовательного стандарта и определяют содержание обучения школьников с нарушениями речи.

В каждой программе имеются пояснительные записки, раскрывающие основные теоретические и методические позиции авторского коллектива, представлены основные требования к знаниям и умениям учащихся, даны рекомендации к оценке академической успешности и разработке индивидуальных образовательных программ. Сборник программ также

адресован общеобразовательным школам с логопедическими классами для детей с речевыми нарушениями [27].

Рекомендуемые программы позволяют учитывать неоднородный состав учащихся. В зависимости от уровня развития речи на начало школьного обучения, а также от наличия/отсутствия дошкольного этапа коррекционного обучения и воспитания введены разделы, подготавливающие усвоение учебных предметов. Возможен также вариант обучения, включающий этап подготовки к школьному обучению детей с нарушениями речи, который может быть реализован в условиях школы, дошкольного образовательного учреждения или учреждения дополнительного образования [27].

Русский язык в специальной (коррекционной) общеобразовательной школе V вида – это интегрированный курс (структура).

На специальных уроках развития речи учащиеся получают не только знания об окружающих их предметах, временах года, нормах общения, но практическую речевую подготовку. Они приучаются наблюдать, анализировать и обобщать различные процессы языковой действительности. На этих уроках ведется работа по развитию диалогической и монологической форм речи на основе обогащения и уточнения словарного запаса и практического овладения основными закономерностями грамматического строя языка [27].

На уроках произношения на основе коррекционных упражнений формируется правильное усвоение звуковой структуры, произношение и восприятие звука, а также первоначальный навык звукового анализа. На уроках развития речи и на уроках произношения, учащиеся овладевают языком для повседневного общения с окружающими, получают основу для овладения грамотой, грамматикой, правописанием и чтением [27].

Обучение грамоте является не только средством приобретения первоначальных навыков правильного чтения и грамотного письма, но также одним из способов формирования устной речи, благодаря развитию

познавательных процессов, наблюдениям и обобщениям в области речевых звуков [27].

Уроки литературного чтения предусматривают, помимо формирования техники чтения и решения общеобразовательных и воспитательных задач, использование чтения как коррекционного средства развития речи. Эти уроки являются эффективным средством закрепления правильного произношения звуков и слов различной слоговой структуры, накопление и обогащение словарного запаса, развитие грамматического строя языка, понимание синтаксических конструкций и овладение различными видами речи [27].

Система развития речи представляет собой особое, отдельное направление коррекционной и учебно-воспитательной работы с детьми, имеющими нарушения речи, целевой установкой которого является:

- 1) развитие основных видов речи: устной – слушания и говорения; основ письменной – письма и чтения;
- 2) формирование базовых психических процессов и функций, в наибольшей степени «ответственных» за полноценное развитие и коррекцию речевой деятельности учащихся;
- 3) приближение процесса обучения к процессу коммуникации, т.е. реализацию коммуникативного подхода в обучении;
- 4) создание позитивного отношения и устойчивых мотивов к изучению родного языка [27].

Программа курса строится на основе следующих специальных и дидактических принципов

1. Учета онтогенеза вербально-коммуникативной деятельности в школьном возрасте, так как различные типы и виды общения ребенок активно использует уже к 6-7 годам, что обусловлено возникновением к этому возрасту таких психологических новообразований, как потребность в активной умственной деятельности, рефлексия на собственные способы поведения, произвольность психических процессов, внутренний план

действия и т.д. Это способствует формированию компонентов учебной деятельности (принятие учебной задачи, усвоение общих способов решения задач, контроль и самооценка), овладению учебными умениями и навыками [27].

Таким образом, младший школьный возраст является сензитивным периодом для развития речевой коммуникации, которая включаясь в учебную деятельность, постепенно становится ведущей и играет важную роль в развитии всех психических свойств и качеств личности.

2. Коммуникативной направленности коррекционно-развивающего обучения. Это означает, что, формируя лексические, грамматические и фонетические навыки, устно-речевые и письменные умения, необходимо обеспечивать условия для реального общения учеников как субъектов в учебном процессе, проблемный характер их обучения, стимулирование речемыслительной активности, развитие личностных качеств (любопытности, целеустремленности, контактности и т.д.), усвоение способов адекватного речевого контакта [27].

3. Ориентации на потенциальные вербально-коммуникативные возможности ребенка, а не на имеющееся у него нарушение речевого развития, так как представления о речевых стратегиях и тактиках (коммуникативный потенциал) младших школьников, даже с выраженным речевым недоразвитием, значительно шире и разнообразнее, чем их использование.

4. Преемственности и перспективности, что необходимо для формирования готовности к дальнейшему обучению и реализации межпредметных и внутрипредметных связей в содержании предмета «Развитие речи» [27].

5. Интеграции обучения, развития и воспитания, что определяет необходимость использования средств учебных предметов для социализации школьника, развития его культуры, а также соответствующих практических умений.

Таким образом, основной целью системы работы по развитию речи являются формирование и систематическое совершенствование у детей с нарушениями речи полноценных языковых средств общения и мышления (с учетом их взаимодействия) [27].

По мнению А.В. Ястребовой, основной целью логопедических занятий с детьми является формирование полноценной речевой деятельности. Это значит, что в ходе выполнения любого упражнения нужно не только формировать средства языка (произношение, фонематические процессы, словарь, грамматический строй), но и учить детей свободно, адекватно пользоваться ими в целях общения, т.е. коммуникации. Отрабатываются эти умения в процессе составления предложений и связных высказываний [50].

При организации логопедических занятий со школьниками, имеющими дефекты звукопроизношения и недостаточное развитие фонематических процессов, наряду с устранением произношения необходимо предусмотреть работу по воспитанию фонематических представлений, формированию навыков анализа и синтеза звукового состава слова. Такая работа должна проводиться последовательно по дифференциации смешиваемых оппозиционных звуков и отработке навыков анализа и синтеза звуко-буквенного состава слова, что позволит восполнить пробелы в развитии звуковой стороны речи [50].

По мнению Ястребовой А.В., нарушение или неравномерное процессов развития в дошкольном детстве могут стать предпосылками неуспеваемости в дальнейшем обучении в школе. Поэтому важно вовремя заметить проблемных детей, определить уровень их готовности к овладению учебным материалом и правильно организовать обучение, направив внимание на восполнение имеющегося дефицита развития. С этой целью в период комплектования первых классов проводится комплексное обследование будущих школьников, в которое должен входить блок,

определяющий степень готовности слухового, зрительного и моторного анализаторов, участвующих в акте письма, и состояние речи.

Его задачи: выявить предпосылки неуспешности ребенка в овладении письмом и письменной речью; составить прогноз трудностей, которые могут возникнуть у учителя в процессе обучения данного ребёнка родному языку; разработать либо общую для всего класса программу коррекционно-развивающей деятельности, либо систему индивидуальных развивающих мероприятий по предупреждению и коррекции многих проблем [24].

Чем раньше проведено обследование, тем выше вероятность, что работа будет иметь профилактический характер, корректирующий затруднения в овладении письмом и предупреждающий возникновение его стойкого нарушения. В настоящее время существуют различные методики обследования фонематических процессов. Рассмотрим некоторые из них.

Методическое пособие «Структура и содержание речевой карты» Н. М. Трубниковой отличается полнотой и качеством изучения речевых отклонений в развитии детей при наличии доступности в использовании [33].

Методика Л. Ф. Спириной рекомендует начинать обследование с выделения гласных звуков, стоящих в начале слова под ударением, и согласных звуков, стоящих в конце слова, переходя постепенно к более сложным для детей позициям звуков [18].

В основе методики Г. А. Волковой лежат следующие направления обследования фонематического анализа:

- 1) выделение звука на фоне слова;
- 2) выделение звука из слова;
- 3) определение места звука в слове по отношению к другим звукам;
- 4) определение количества звуков в слове (односложные слова, двусложные, а также слова состоящие из пяти звуков);
- 5) дифференцирование звуков по противопоставлениям: звонкость – глухость, мягкость – твердость, звуки Р-Л [6].

Для проведения дополнительной диагностики хорошо использовать методику Р. И. Лалаевой. Обследование состоит из предъявления следующих проб:

- 1) узнавание и дифференциация неречевых звуков;
- 2) различение высоты, силы голоса логопеда, который произносит различные звукоподражания и слова;
- 3) узнавание и различение звуков, слогов, слов, близких по звуковому составу;
- 4) дифференциация слогов, фонем;
- 5) навыки фонематического анализа и синтеза [16].

В учебно-методическом пособии Н. Ю. Григоренко, С. А. Цыбульского оценка состояния фонематического анализа, осуществляющуюся на основе заданий, направленных на:

- 1) на определение места ударного гласного в слове (в начале, в середине, в конце);
- 2) на выделение ударного гласного в начале слова;
- 3) на определение места заданного согласного звука в слове (в начале, в середине: между гласными или в стечении согласных, в конце);
- 4) на определение согласного звука по месту в слове (в начале: перед гласными или в стечении согласных; в середине: между гласными или в стечении согласных; в конце: после гласных или в стечении согласных);
- 5) на определение места звука в слове по отношению к другим звукам [10].

В Федеральном Государственном образовательном стандарте начального общего образования одним из психолого–педагогических условий для успешной реализации программы является использование в образовательном процессе форм и методов работы с детьми, соответствующих их психолого–возрастным и индивидуальным особенностям [26].

Традиционной формой коррекционного обучения в школе являются логопедические занятия, на которых организовано своевременное выявление и преодоление расстройств письменной речи, не допуская их перехода на последующие этапы обучения.

Развитие звукового анализа и синтеза основывается на этапах становления простых и сложных форм звукового анализа, автором которых является Т.А.Ткаченко «К простым формам звукового анализа относятся выделение звука на фоне слова (выявить наличие или отсутствие); выделение первого ударного гласного в слове; выделение первого и последнего согласного в слове; выделение гласного из середины слова; определение места звука в слове (начало, середина, конец) [29].

Сложными формами звукового анализа являются: определение последовательности звуков в слове; определение количества звуков в слове; определение места звука относительно других звуков; звуковой синтез: соединение звуков в слово» [29].

Развитие слогового анализа и синтеза предусматривает: деление слов на слоги (слоговой анализ): произнесение слова по слогам; определение количества слогов в слове (с опорой на гласные); выделение гласного в слоге; выделение ударного слога; выделение первого слога; определение места слога в слове; анализ открытого и закрытого слога; слоговой синтез: соединение слогов в слово [23].

Развитие языкового анализа и синтеза на уровне словосочетания, предложения и текста подразумевает: выявление признаков предложения, умение отличать предложение от набора слов; выявление отличий словосочетания от предложения; развитие анализа структуры предложения: определение границ предложения, последовательности слов в предложении и их места; дифференциация предлогов и приставок; выделение основных признаков текста, его отличительные особенности от отдельных предложений и определение последовательности предложений в тексте;

определение количества, последовательность и место слов в предложении [23].

Садовникова И.Н. в своей работе «Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников» описывает коррекционную работу на фонетическом уровне, которая включает два основных направления:

- 1) развитие звукового анализа слов (от простых форм — к сложным);
- 2) развитие фонематического восприятия, т.е. дифференциация фонем, имеющих сходные характеристики [25].

Фонематические представления формируются у детей в результате наблюдений за различными вариантами фонем, их сопоставления и обобщения. Так складываются константные фонематические представления – способность воспринимать каждый речевой звук в различных вариантах его звучания как тождественный себе.

На начальных этапах работы по развитию фонематического анализа по методике Р.И. Лалаевой делается опора на проговаривание слова, в процессе которого уточняется характер звука, последовательность звуков в слове.

Целью логопедической работы является сформированность действия фонематического анализа в умственном плане, по представлению, без опоры на проговаривание (11).

Таким образом, в методической литературе активно обсуждается вопрос о методах и приемах коррекции фонематического анализа у младших школьников с нарушениями письменной речи. Определяются этапы и направления работы. Успешная коррекция фонематического анализа у младших школьников с нарушениями письменной осуществляется в результате многоаспектного воздействия, направленного на речевые и внеречевые процессы, на активизацию познавательной деятельности младших школьников. В условиях специального учреждения весь комплекс коррекционных задач решается четкой организацией жизни детей и

правильным распределением коррекционных и воспитательных мероприятий

#### Выводы по 1 главе

Коррекция фонематического анализа у детей младшего школьного возраста с нарушениями письменной речи представляет собой важную и актуальную область исследования в логопедии и педагогике. Фонематический анализ — это способность различать и манипулировать звуковыми единицами языка, что является основой для успешного овладения навыками чтения и письма.

Актуальность данной работы обусловлена не только растущим числом детей с нарушениями письменной речи, но и необходимостью разработки эффективных методов и программ логопедической помощи. В последние годы наблюдается увеличение интереса к вопросам коррекции фонематического восприятия, что связано с осознанием его ключевой роли в формировании навыков чтения и письма. Важно отметить, что недостаточное развитие фонематического анализа может привести к более серьезным проблемам в обучении, таким как дислексия и дисграфия, что подчеркивает необходимость раннего вмешательства и коррекции.

Фонематический анализ – мысленный процесс разложения целого на составляющие части (предложение – слова – слоги – звуки) или мысленное выделение отдельных фонем, установление отношений части к целому, к другим частям целого и составляющим его элементам. Иначе говоря, это умственные действия по анализу звуковой структуры слова – разложение слова на составляющие его фонемы (на последовательный ряд звуков, подсчет их количества, классификацию), то есть разделение слова на звуки, из которых оно состоит.

Письмо нужно понимать, как сенсомоторный навык, в котором имеется двигательный и смысловой компоненты. Смысловой компонент определяет не только представления, пишущего о том, что он хочет

написать, но и соотнесение фонемы с графемой и проговаривание задумки во внешней или внутренней речи.

Процесс письма в норме осуществляется на основе достаточного уровня сформированности определенных речевых и неречевых функций: слуховой дифференциации звуков, правильного их произношения, языкового анализа и синтеза, сформированности лексико-грамматической стороны речи, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений. Несформированность какой-либо из указанных функций может вызвать нарушение процесса овладения письмом, дисграфию [9].

При организации логопедических занятий со школьниками, имеющими дефекты звукопроизношения и недостаточное развитие фонематических процессов, наряду с устранением произношения необходимо предусмотреть работу по воспитанию фонематических представлений, формированию навыков анализа и синтеза звукового состава слова. Такая работа должна проводиться последовательно по дифференциации смешиваемых оппозиционных звуков и отработке навыков анализа и синтеза звуко-буквенного состава слова, что позволит восполнить пробелы в развитии звуковой стороны речи.

Исходя из вышесказанного можно сделать вывод, что многими российскими исследователями отмечается, что в большинстве случаев у детей, имеющих нарушения чтения и письма, отмечается несформированность многих высших психических функций, недостаточность эмоционально-волевой сферы. Младшие школьники с нарушениями письменной речи характеризуются неврозоподобными и психоорганическими нарушениями, неустойчивостью внимания, задержкой речевого развития, нарушениями звукопроизношения, бедностью словаря, неточностью употребления слов. Для детей характерны признаки астении, низкая работоспособность, затруднена произвольная концентрация внимания, повышенная отвлекаемость.

В результате недоразвития функции звукового анализа у ребёнка могут возникнуть и ошибки в процессе чтения. В данном случае можно говорить о фонематической дислексии.

Успешная коррекция фонематического анализа у младших школьников с нарушениями письменной осуществляется в результате многоаспектного воздействия, направленного на речевые и внеречевые процессы, на активизацию познавательной деятельности младших школьников. В условиях специального учреждения весь комплекс коррекционных задач решается четкой организацией жизни детей и правильным распределением коррекционных и воспитательных мероприятий

## **ГЛАВА 2 ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ.**

2.1 Результаты изучения состояния фонематического анализа у младших школьников с нарушениями письма

Для того чтобы реализовать цель и задачи констатирующего эксперимента, было проведено обследование фонематического анализа у младших школьников с нарушениями письменной речи.

Для исследования фонематического анализа у младших школьников с нарушениями письменной речи мы использовали методику обследования навыков звукового анализа у младших школьников Бабиной Г.В. и Грассе Н.А. Эксперимент проводился с обучающимися МБОУ СОШ №19 Свердловской области, г. Серов. В эксперименте принимали участие 6 учеников 2класса имеющие заключение психолого- медико-педагогической комиссии (ПМПК) о наличии у них общего недоразвития речи III уровня

Цель исследования: теоретически изучить и практически обосновать необходимость логопедической работы по коррекции фонематического анализа у младших школьников с нарушениями письменной речи.

В соответствии с целью и задачами работы в ходе данного исследования применялись методы:

1. Теоретические: анализ психолого-педагогической и научно теоретической литературы, в рамках рассматриваемой проблемы;
2. Практический: диагностика и коррекция фонематического анализа у младших школьников с нарушениями письменной речи.

«Методика обследования навыков звукового анализа у младших школьников» Н. А. Грассе и Г. В. Бабиной включает в себя две серии заданий, направленных на изучение сформированности элементарных и сложных форм фонематического анализа у изучаемой категории детей. серии заданий.

В первой серии производится полный звуковой анализ слов, слова для использования не предоставлены, логопед сам их выбирает, важно выбрать слова различной длины, различного слогового и морфемного состава. Ко второй серии нужно также подбирать подходящий лексический материал, на основе которого происходит звуковой анализ. В данной серии ребенку нужно выделить первый и последний согласный звук в словах, найти ударный звук.

Содержание данной методики представлено в приложении 1. (См. Приложение 1)

Оценка качества выполнения заданий осуществлялась в рамках четырёх бальной шкалы:

- 3 балла – все задания выполнены самостоятельно без ошибок;
- 2 балла – 50% заданий выполнено самостоятельно без ошибок;
- 1 балл – задания выполнены самостоятельно, ошибки допущены более чем в половине заданий;
- 0 баллов – допущены ошибки в большей части заданий, нуждается в постоянной помощи логопеда.

После завершения исследования были определены уровни успешности обследуемой категории детей:

- 27-25 балла – очень высокий;
- 24-22 балла – высокий;
- 21-18 баллов – средний;
- 17-15 баллов – низкий;
- менее 15 баллов – очень низкий.

Таким образом, общая сумма баллов, начисленных за ошибки, позволяет оценить и одновременно охарактеризовать уровень сформированности фонематического анализа у детей младшего школьного возраста с нарушениями письменной речи.

На основании результатов обследования уровня сформированности фонематического анализа у детей младшего школьного возраста с

нарушениями письменной речи был проведён количественный и качественный анализ полученных результатов.

В таблице 1 представлены результаты обследования I серии заданий.

Таблица 1– Результаты обследования фонематического анализа I серии заданий

И.Ф. ребёнка	Зад. 1	Зад. 2	Зад. 3	Зад. 4	Зад. 5	Зад. 6	Общее кол-во баллов
Маша К	3	3	3	2	2	2	15
Костя О.	2	3	3	2	2	2	14
Ирина Б.	2	2	3	2	2	2	13
Арина Т.	3	2	3	3	2	2	15
Леша З.	2	3	2	2	1	2	12
Илья Р	2	2	2	2	2	1	11
Итого	14	15	16	13	11	11	80

Маша К. – сложности наблюдались при выполнении заданий № 4, 5, 6. Гласные и согласные звуки, которые ребёнок не может обнаружить, находятся в составе слогов со стечением согласных. Ошибки наблюдались в определении места звука в словах двух-трёхсложных с одним стечением согласных и в словах сложного слогового и морфемного состава.

Костя О.. испытывал сложности в заданиях № 1, 4, 5, 6. Основные трудности возникали в определении количества звуков в словах трёхсложных без стечения согласных и в словах усложненного слогового состава. Также ребёнку требовалась помощь в определении места звука в словах (перед, после, между).

Ира Б – отлично справилась с заданиями № 3, но возникли трудности в заданиях 1,2, 4, 5, 6. Ребёнку потребовалась помощь в определении количества звуков в двух-трёхсложных словах с одним стечением согласных и в словах сложного слогового и морфемного состава. Так же ребёнок неправильно определял место звука в словах, но со второй попытки справлялся с заданием. Возникали затруднения при выделении первого гласного и согласного звука в слове, также они не могли назвать звуки в середине и конце слова.

Арина Т – абсолютно самостоятельно справилась с заданиями 1, 3, 4.

При выполнении остальных заданий требовалась незначительная помощь, присутствовали ошибки, больше вызванные неустойчивостью внимания.

Леша З — ребенок хорошо выполнил задание 2, в остальных заданиях наблюдались ошибки, требовалась помощь, ребёнок иногда исправлял себя сам, но в некоторых случаях даже не замечал ошибок.

Илья Р. – У ребенка наблюдались во всех заданиях, они заключались в неправильном определении количества звуков в словах без стечения согласных, с одним стечением согласных и в словах сложного слогового и морфемного состава. Также наблюдались ошибки в определении места звука в слове и ребенком они замечались только при явном акцентировании

С большими трудностями столкнулись дети при выполнении задания на определение места звука в слове и последовательности звуков в слове, так как дети постоянно опускали гласные, не выделяя их в слове. Задание на определение места звуков в слове по отношению к другим звукам так же вызвало большие трудности.

Большинству испытуемых было трудно вычленять гласные звуки, они смешивали гласные и согласные звуки, называя по два звука в словах с тремя звуками. Наибольшее число ошибок было связано с неточностями фонематического анализа, обусловленных акустико-артикуляционным сходством звуков. У детей отмечаются нарушения представлений о звуке.

Возможно, затруднения в выполнении заданий могли быть вызваны бедностью словарного запаса.

Следующим этапом стало обследование состояния фонематического анализа II серии заданий. Анализ полученных результатов представлен в таблице 2

Таблица 2 – Результаты обследования фонематического анализа II серии заданий

Ф.И. ребенка	Задание №1	Задание №2	Задание №3	Общее количество баллов
Дарья Б.	3	2	2	7
Саша П.	3	3	2	8
Олег С.	2	3	3	8
Ира К.	3	3	2	8
Илья В.	2	2	2	6
	2	2	2	6
Итого	15	15	13	43

Маша К. – допустила ошибки в заданиях 2 и 3, где учитывались характеристики выделяемого гласного звука и особенности его окружения, а также акустические и артикуляционные характеристики выделяемого первого согласного звука и его окружения.

Костя О.. – отлично справился с 1 и 2 заданием, но допустил ошибки в определении первого согласного звука в словах, ребёнку активно требовалась помощь логопеда.

Ира Б.– допускал ошибки в 1 задании, где необходимо было определить последний согласный звук в словах. Ребенок путался или называл схожий по акустическим признакам звук.

Арина Т– самостоятельно справилась с заданием № 1, 2 Основные сложности возникли при выполнении заключительного задания, потребовалась активная помощь логопеда.

Лёша З. – допустил ошибки в каждом задании II серии. Регулярно требовалась помощь, ребёнок иногда исправлял себя сам, но в некоторых случаях даже не замечал ошибок.

Илья Р. – совершил ошибки в заданиях 1, 2, 3. Достаточно часто путался, называл акустически схожие согласные звуки. Для определения ударного гласного в словах ребенок некоторые ошибки не замечал, что больше вызвано неустойчивостью внимания.

Большинство неправильных ответов у младших школьников касаются глухих согласных звуков. Например, в слове «плащ» – трудности выделения

детьми сложных по артикуляторно-акустическим признакам звуков [щ] и [ч] на фоне слова связаны с несформированностью умения выделять в звуковом потоке паузу во время глухой смычки и щелевую фазу после нее, которая реализуется в виде высокочастотного шума, близкого к шуму щелевых.

Так же характерными ошибками были пропуски гласных звуков, пропуски и вставки звуков в словах со стечением согласных. Так дети добавляли звук [л], пропускали звук [н] в слове аквалангист, звук [н].

Другой типичной ошибкой был неправильный подсчет звуков в слове ястреб. Дети не замечали гласную [Я] второго ряда, которая обозначает в данном слове два звука. В целом школьники показали хороший уровень сформированности данной формы сложного фонематического анализа.

Общее количество баллов, начисленных за ошибки при выполнении I и II серии заданий, позволяет оценить степень выраженности нарушения и одновременно охарактеризовать уровень сформированности фонематического анализа у детей младшего школьного возраста с нарушениями письменной речи.

Общее количество баллов обследования уровня сформированности фонематического анализа у детей младшего школьного возраста с нарушениями письменной речи представлено в таблице 3.

Таблица 3 – Анализ результатов обследования фонематического анализа I и II серии заданий.

Ф.И. ребёнка	Зад. 1	Зад. 2	Зад. 3	Зад. 4	Зад. 5	Зад. 6	Зад. 7	Зад. 8	Зад. 9	Общее кол-во баллов (уровень успешности)
Дарья Б.	3	3	3	2	2	2	3	2	2	22(В)
Саша П	2	3	3	2	2	2	3	3	2	22(В)
Олег С.	2	2	3	2	2	2	2	3	3	21(С)
Ира К.	3	2	3	3	1	2	3	2	2	22(В)
Илья В.	2	2	2	2	2	1	2	2	2	17(Н)

Исходя из данных таблицы 3 высокий уровень сформированности фонематического анализа показали 3 ребенка, что составляет  $\frac{1}{2}$  испытуемых, средний уровень показали 1 ребенок, что составляет  $\frac{1}{6}$  испытуемых, низкий уровень показал 1 ребёнок, что составляет  $\frac{1}{6}$

испытуемых. Индивидуальные показатели состояния фонематического анализа у детей младшего школьного возраста с нарушениями письменной речи мы отразили в гистограмме. (См. Приложение 2)

Таким образом, из проведённого констатирующего эксперимента следует, что у большинства исследуемых нами детей младшего школьного возраста с нарушениями письменной речи имеются нарушения фонематического анализа речи в разной степени тяжести, что говорит о необходимости коррекционной работы по коррекции фонематического анализа у младших школьников с нарушениями письменной речи.

2.2 Содержание коррекционной работы по формированию фонематического анализа у детей младшего школьного возраста с нарушениями письменной речи на логопедических занятиях.

Теория и практика логопедической работы убедительно доказывают, что развитые фонематические процессы необходимы для успешного становления речевой системы, в частности для эффективного овладения навыками чтения и письма.

На основании данных, которые мы получили в ходе констатирующего эксперимента, был разработан комплекс упражнений, заданий по коррекции фонематического анализа у младших школьников с нарушениями письменной речи на логопедических занятиях.

Данный комплекс упражнений составлен на основе методик предложенных такими авторами, как: А.С.Волкова, Р.И.Лалаевой, Е.М.Мастюковой, А.В.Садовниковой, Р.И. Козыревой, О.Б.Иншаковой.

В сборнике представлены:

1. Упражнения на определение наличия заданного звука в слове.
2. Упражнения на вычленение из слова первого и последнего звука определение его места (начало, середина, конец слова).
3. Упражнения на определение количества, последовательности и места звука в слове.

Цель: Коррекция фонематического анализа у младших школьников с нарушениями письменной речи.

В сборнике упражнений предлагаются упражнения, которые могут быть использованы учителями начальных классов и логопедами, а также родителями при работе над развитием фонематического восприятия.

Примеры заданий показаны в приложении 3.

Использование описанных упражнений позволяет у детей сформировать навыки слухового самоконтроля, способность определять последовательность, количество и местоположение звуков по отношению к другим звукам слова, производить действие фонематического анализа во внутренней речи.

Система предложенных упражнений может рассматриваться как организация необходимых мер, предупреждающих возникновение недостатков чтения и письма у детей изучаемой категории.

## Выводы по главе 2

Рассмотрев и проанализировав литературу по данной теме можно сделать следующий вывод, что трудности в формировании навыка звукового анализа прежде всего связаны с особенностями усвоения детьми слоговой структуры слова. Трудности постановки навыков звукового анализа определяются в формировании межполушарного взаимодействия.

Для исследования фонематического анализа у детей младшего школьного возраста с нарушениями письменной речи мы использовали «Методику обследования навыков звукового анализа у младших школьников» Бабиной Г.В. и Грассе Н.А., которая включает в себя две серии заданий, направленных на изучение сформированности элементарных и сложных форм фонематического анализа у изучаемой категории детей.

На основе результатов констатирующего эксперимента мы выяснили, что у изучаемой категории детей имеются нарушения фонематического анализа.

Основываясь на анализе исследования, был разработан комплекс упражнений, заданий по коррекции фонематического анализа у младших школьников с нарушениями письменной речи на логопедических занятиях.

Использование описанных упражнений позволяет сформировать у младших школьников с нарушениями письменной речи навыки слухового самоконтроля, способность определять последовательность, количество и местоположение звуков по отношению к другим звукам слова, производить действие фонематического анализа во внутренней речи. Система предложенных упражнений может рассматриваться как организация необходимых мер, предупреждающих возникновение недостатков чтения и письма у детей изучаемой категории.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Сформированность фонематического анализа является одной из важных предпосылок для овладения грамотой и обучения ребёнка в школе.

Фонематический анализ представляет собой процесс мысленного разложения целого на составляющие части или выделение отдельных фонем, установление отношений части к целому, к другим частям целого и составляющим его элементам. Выделяют элементарную форму анализа, которая появляется спонтанно, и сложную, которая не формируется без специального обучения.

Нарушение фонематического анализа выражается в том, что ребенок воспринимает слово глобально, ориентируясь только на его смысловую сторону, и не воспринимает сторону фонетическую, то есть последовательность звуков его составляющих.

Формирование фонематического анализа в онтогенезе происходит постепенно и имеет ряд особенностей для детей младшего школьного возраста с нарушениями письменной речи. У детей с нарушениями письменной речи отмечаются затруднения во всех формах фонематического анализа – при выделении звука на фоне слова, вычленении последовательности их в слове, их количества и места.

Целью констатирующего эксперимента было теоретически изучить и практически обосновать необходимость коррекционной работы по коррекции фонематического анализа у младших школьников с нарушениями письменной речи.

Для исследования фонематического анализа у младших школьников с нарушениями письменной речи мы использовали «методику обследования навыков звукового анализа у младших школьников» Н. А. Грассе и Г. В. Бабиной, которая включает в себя две серии заданий, направленных на изучение элементарных и сложных форм фонематического анализа у изучаемой категории детей. Было выявлено, что наибольшее число ошибок

экспериментальная группа детей допускают ошибки в определении количества звуков в словах и в определении места звука.

Основываясь на анализе исследования, был разработан комплекс по коррекции фонематического анализа у младших школьников с нарушениями письменной речи на логопедических занятиях, который представляет собой задания и упражнения, направленные на развитие элементарных и сложных форм фонематического анализа.

Данный комплекс упражнений составлен на основе методик предложенных такими авторами, как: А.С.Волкова, Р.И.Лалаевой, Е.М.Мастюковой, А.В.Садовниковой, Р.И. Козыревой, О.Б.Иншаковой.

В сборнике представлены:

1. Упражнения на определение наличия заданного звука в слове.
2. Упражнения на вычленение из слова первого и последнего звука, определение его места (начало, середина, конец слова).
3. Упражнения на определение количества, последовательности и места звука в слове.

Применение предложенных упражнений может рассматриваться как организация необходимых мер, предупреждающих возникновение недостатков чтения и письма у детей изучаемой категории. Тем самым подтверждается практическая значимость разработанного нами сборника упражнений для работы на логопедических и школьных занятиях.

Таким образом, цель исследования достигнута, задачи решены в полном объёме. Материалы данного исследования будут полезны логопедам, учителям общеобразовательных школ и специальных коррекционных школ

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аксенова, А. К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе : учеб. для студ. дефектол. фак. Педвузов [Текст] / А. К. Аксенова. – Москва : Гуманитар. изд. центр «ВЛАДОС», 2004. – 316
2. Ахутина, Т. В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика [Текст] / Т. В. Ахутина. – Москва : Детство-Пресс, 2011. – 295
3. Бабина Г.В., Грассе Н.А. Формирование навыка фонемного анализа у детей с общим недоразвитием речи. // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция. – М. – Воронеж: МОДЭК, 2001. – С.174-192.
4. Безруких, М. М. Трудности обучения письму и чтению в начальной школе [Текст] / М. М. Безруких. – Москва: педагогический университет, «Первое сентября», 2009.
5. Власенко, И. Т. Методы обследования речи у детей [Текст] / И. Т. Власенко, Г. В. Чиркина. – Москва : Педагогика, 2006. – 111 с.
6. Волкова, Л. С. Логопедия [Текст] : Фонетико-фонематическое и общее недоразвитие речи / Лариса Волкова. - Москва : Владос, 2007. 479 с.
7. Волкова, Л. С. Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты). В 2-х томах [Текст] // Волкова Л. С., Селиверстов В. И. // Учебное пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учебных заведений. Том 2. - Москва : ВЛАДОС, 1997. - 656 с.
8. Волкова, Л.С. Логопедия: Учебное пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов [Текст] / Л. С. Волкова, Р. И. Лалаева, Е. М. Мастюкова и др. / Под ред. Л. С. Волковой. – 2-е изд. – В 2-х кн. – Москва : Просвещение, 1995. - 384с.
9. Выготский, Л. С. Детская речь. [Текст] / Л.С. Выготский. – М., 1996. – 420 с.
10. Выготский, Л. С. Проблемы дефектологии [Текст] / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1995. – 77 с.

10. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] : научное издание / Александр Гвоздев. – Москва : Астрель, 2011. – 156 с.
11. Гурьянов, Е. В. Психология обучения письму [Текст] / Е. В. Гурьянов. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1959. – 264 с.
11. Григоренко, Н. Ю. Диагностика и коррекция звукопроизносительных расстройств у детей с нетяжелыми аномалиями органов артикуляции (учебно-методическое пособие) [Текст] / Н. Ю. Григоренко, С. А. Цыбульский. □ Москва : Книголюб, 2005. – 144с.
12. Дурова, Н. В. Фонематика [Текст] : Как научить детей слышать и правильно произносить звуки. Методическое пособие / Надежда Дурова. Москва : Мозаика-Синтез, 2000. 145 с.
13. Жукова, Н. С. поэтапное формирование речи при её недоразвитии [Текст] : Логопедия. Методическое наследие. В 5 кн. Кн.5: Фонетико-фонематическое и общее недоразвитие речи / Жукова, Н. С. - Москва : Владос, 2007. □ 168 с.
14. Зеeman, М. Расстройство речи в детском возрасте [Текст] / Перевод с чешского / М. Зеeman; под ред. В. К. Трутнева, С. С. Ляпидевского. – Москва : Высшая школа, 2002. – 76 с.
15. Ишимова, О. С. Логопедическое сопровождение учащихся начальных классов. Письмо. Программно-методические материалы [Текст] : пособие для учителя / О. А. Ишимова, С. Н. Шаховская, А. А. Алмазова. – Москва : Просвещение, 2014. – 126
16. Касьянова, А. В. Развитие фонематических процессов у детей дошкольного возраста / А. В. Касьянова, Н. Н. Васильева, Е. Б. Головина. — Текст : непосредственный // Педагогическое мастерство : материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Москва, февраль 2014 г.). — Т. 0. — Москва : Буки-Веди, 2014. — С. 65-67. — URL: \
17. Коноваленко, В. В. Экспресс-обследование фонематического слуха и готовности к звуковому анализу у детей дошкольного возраста

[Текст] : пособие для логопедов / В. В. Коноваленко, С. В. Коноваленко. – Москва : Гном-Пресс : Новая школа, 1996. – 16 с.

18. Лалаева, Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах [Текст] / Раиса Лалаева. – Москва : Просвещение, 1999. – 142с.

19. Лалаева, Р. И. Развитие фонематического анализа и синтеза [Текст] / Раиса Лалаева. – Москва : Владос, 2004. – 129 с.

20. Левина, Р. Е. Общая характеристика недоразвития речи у детей и его влияние на овладение письмом [Текст] // Хрестоматия по логопедии: в 2 т. Т. 2 / под ред. Л. С. Волковой, В. И. Селиверстова. - Москва : Владос, 1997. - С. 375-386.

21. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики : учеб. Для студентов вузов, обучающихся по специальности «Психология» / А. А. Леонтьев. – Москва : Academia, 2005. – 287 с. – ISBN 5-89357-191-6.

22. Лурия, А.Р. Язык и сознание. [Текст] / Александр Лурия. – Москва : Издательство МГУ, 2008 – 314 с.

23. Никашина, Н. А. Формирование речи при ее недоразвитии [Текст / Наталья Никашина. – Москва : ВЛАДОС, 2003. – 167с.

24. Орфинская, В. К. О воспитании фонологических представлений в младшем школьном возрасте [Текст] // Уч. записки ЛГПИ им. Герцена / Вера Орфинская. – Санкт-Петербург : [б. и.], 1946. – 45 с.

25. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению [Текст] : Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / М. Ф. Фомичева, Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутепова и др; Под ред. Т. В. Волосовец. – Москва : Академия, 2002. - 320 с.

26. Основы логопедической работы с детьми [Текст] : Учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ / Под общ. ред. д. п. н., проф. Г. В. Чиркиной. – 2-е изд., испр. – Москва : АРКТИ, 2002. - 187 с.

27. Парамонова, Л. Г. Логопедия для всех [Текст] / Людмила Парамонова. – Москва : изд. АСТ, 1997. - 174 с.

28. Полушкина, Н. Н. Диагностический справочник логопеда [Текст] / Надежда Полушкина. – Москва : АСТ, 2010. – 608 с.
29. Понятийно-терминологический словарь логопеда [Текст] / Под ред. В. И. Селиверстова. – Москва : Владос, 1997. – 400с.
30. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений V вида. Подготовительный класс. 1–4 классы: Учеб. пособие / Г.В. Чиркина, Т.А. Алтухова, Ю.Е. Вятлева, Е.Н. Российская, Т.В. Скобликова, М.Б. Хабибулина, Е.Л. Черкасова. – М.: Просвещение, 2013. – 256 с
31. Садовникова, И. Н. Формирование фонематического анализа [Текст] / Ирина Садовникова // Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма. Пособие для логопедов, учителей, психологов дошкольных учреждений и школ различных типов. Москва : АРКТИ, 2005. 134 с.
32. Сальникова, Т. П. Методика обучения грамоте [Текст] / Т. П. Сальникова. – М. ; Воронеж, 1996. – 190 с
33. Селиверстов, Д. Я. Понятийно-терминологический словарь логопеда [Текст] / Д. Я. Селиверстов, Ю. Г. Гаубих, Л. Б Перчук, О. А. Братанова; под ред. В. И. Селиверстова. – Москва : Просвещение, 1999 – 456с.
34. Ткаченко, Т. А. Логопедическая тетрадь [Текст] : Совершенствование навыков звукового анализа и обучение грамоте / Татьяна Ткаченко. □ Москва: ЭГСИ, 1999. – 48с.
35. Ткаченко, Т. А. Совершенствование навыков звукового анализа и обучение грамоте [Текст] / Татьяна Ткаченко. Москва : Астель, 1999. 126 с.
36. Ткаченко, Т. А. Формирование навыков звукового анализа и синтеза [Текст] / Татьяна Ткаченко. – Москва : ГНОМ И Д, 2005. – 48 с.

37. Трефилова, Т. Н. Изучение онтогенеза речи в российской психологии [Текст] // Вопросы психологии / Татьяна Трефилова. – Москва : Владос, 2012. – 384 с.

38. Трубникова, Н. М. Логопедические технологии обследования речи [Текст] : учебно-методическое пособие / Наталья Трубникова. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2005. – 50 с.

39. Трубникова, Н. М. Практическая логопедия [Текст] : учебнометодическое пособие / Наталья Трубникова. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2002. – 97 с.

40. Федотова, Л. А., Павловцева, О. Н. Комплексная коррекция нарушений речи детей [Текст] // Логопедия: теория и практика: Сборник материалов 7 Всероссийской научно практической конференции с международным участием / Сост. Н. А. Белая. – Архангельск : Типография № 2. 2015. – С. 216-221.

41. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В.Ф53 Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием. Программа и методические рекомендации для дошкольного образовательного учреждения компенсирующего вида (старшая группа). — М.: Школьная Пресса, 2002. — 32 с. («Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. Библиотека журнала». Вып. 2)

42. Филичева, Т. Б. Логопедическая работа с детьми третьего уровня речевого развития [Текст] : Логопедия. Методическое наследие. В 5 кн. Кн.5: Фонетико-фонематическое и общее недоразвитие речи. = Москва: Владос, 2007. 245 с.

43. Филичева, Т. Б. Основы логопедии [Текст] / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – Москва : Владос, 2009. – 297 с.

44. Филичева, Т. Б. Содержание логопедической работы с детьми при общем недоразвитии речи [Текст] : Логопедия. Методическое наследие. В 5 кн. Кн.5: Фонетико-фонематическое и общее недоразвитие речи. Москва : Владос, 2007. 221 с.

45. Филичева, Т. Б., Туманова Т. В. Дети с общим недоразвитием речи [Текст] : Воспитание и обучение. / Т. Б. Филичева Т. В. Туманова – Москва : Владос, 2009. – 295 с.
46. Хватцев, М. Е. Логопедия [Текст] : учебное пособие для ВУЗов / Михаил Хватцев. – Москва : Владос, 2009. – 292 с.
47. Хрестоматия по логопедии [Текст] / Под ред. Л. С. Волковой и В. И. Селивестрова. – Москва : Владос, 2007. – 560 с.
48. Цветкова, Л. С. Нейропсихология счёта, письма и чтения: нарушение и восстановление [Текст] / Л. С. Цветкова. – Москва, 2007 – 345 с.
49. Швачкин, Н.Х. Развитие фонематического восприятия речи в раннем детстве [Текст] / Н.Х. Швачкин - Известия АПН РСФСР –1948, №13, - С. 101
50. Эльконин, Д. Б. Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений [Текст] / Д. Б. Эльконин; ред. – сост. Б. Д. Эльконин. – 4-е изд., стер. – Москва : Издательский центр «Академия», 2007. – 384 с.
51. Эльконин, Д. Б. Как учить детей читать [Текст] / Даниил Эльконин. = Москва : Знание, 1991. – 64 с.
52. Ястребова, А. В. Коррекция недостатков речи у учащихся общеобразовательной школы / А. В. Ястребова. – Москва, 2007. – 158



## ПРИЛОЖЕНИЕ 1

«Методика обследования навыков звукового анализа у младших школьников» Бабиной Г.В. и Грассе Н.А.

Цель: определение уровня сформированности элементарной и сложной формы фонематического анализа.

Серия I.

Инструкция: Учащемуся предлагаются слова различной звуковой и слоговой структуры. Прослушав слово, ученик должен ответить на вопросы по следующей схеме:

1. Сколько звуков в слове?
2. Какой звук первый?
3. Какой звук последний?
4. Какой звук стоит перед звуком?
5. Какой звук стоит после звука?
6. Какой звук стоит между звуками?

Речевой материал:

1) односложные слова:

- а) без стечений согласных: сок, мох, бык, шар, суп, жук, бак, том;
- б) со стечением согласных: стук, ястреб, март, внук, лоск, куст, гром, квас;

2) двусложные слова без стечений согласных типа:

- а) ноты, пена, розы, рука, липа, мука; парус, букет;

3) трехсложные слова без стечений согласных типа:

- а) забота, ракета, бумага, синица, улица, рябина, малина, мухомор.

4) двух-трехсложные слова с одним стечением согласных типа:

а) книга, футбол, журавли, крокодил, полоска, ромашки, типография, страница;

5) слова усложненного слогового состава типа: велосипедист,

милиционер, электричка, дежурство, колхозники, насмешка, кустарник, скороговорка;

б) слова сложного слогового и морфемного состава: подоконник,

пограничники, аквалангист, пододеяльник, раздражил, расхрабрился, подсказка.

Серия II.

Инструкция:

1. Назови последний согласный звук в словах (учитываются фонетические и артикуляционные характеристики выделяемого звука и особенности предшествующего звука).

Речевой материал:

а) стол, мак, шкаф, мяч, лень, соль, тюль, рысь; букет, рыбак, укус, тюлень, палец, карандаш.

2. Назови ударный гласный звук в словах (учитывают характеристики выделяемого гласного звука и особенности его окружения):

Речевой материал:

а) астра, осы, аист, муха, роза, каша, мыло, буря, липа; чулок, кино, нога, кулак, сова, туман.

3. Назови первый согласный звук в словах (учитываются акустические и артикуляционные характеристики выделяемого звука и его окружения):

Речевой материал:

а) сом, нож, зонт, шар, бык, том, ноты, боты, лыжи, шуба, вата, дата, внук, гном, гриб, плащ, трап, звон.

Оценка качества выполнения заданий:

3 балла – все задания выполнены самостоятельно без ошибок;

2 балла – 50% заданий выполнено самостоятельно без ошибок;

1 балл – задания выполнены самостоятельно, ошибки допущены более чем в половине заданий;

0 баллов – допущены ошибки в большей части заданий, нуждается в постоянной помощи логопеда.

Уровни успешности:

27-25 балла – очень высокий;

24-22 балла – высокий;

21-18 баллов – средний;

17-15 баллов – низкий;

Менее 15 баллов – очень низкий.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 2

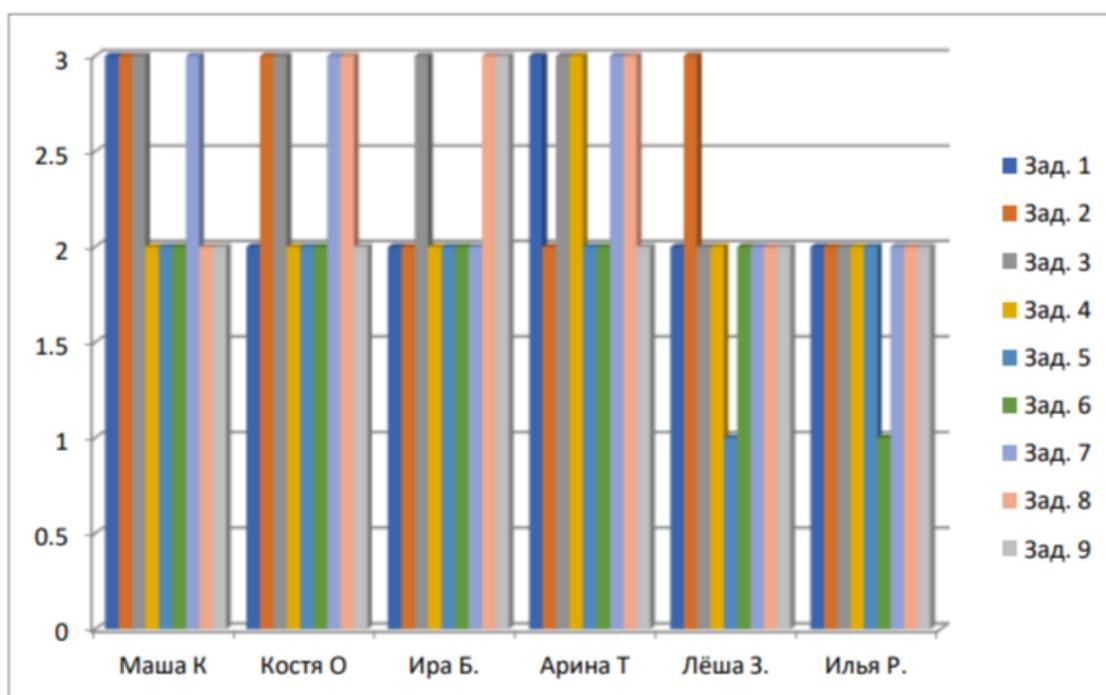


Рисунок 2.1 – Индивидуальные показатели состояния фонематического анализа у детей младшего школьного возраста с нарушениями письменной речи на момент констатирующего эксперимента

## **ПРИЛОЖЕНИЕ 3**

# **Сборник упражнений для развития фонематического анализа у детей младшего школьного возраста с нарушениями письменной речи**

Составитель:

Замятина М.А

гр. 3Ф-409-101-3-2

Челябинск

2025

## СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	75
1. Упражнения на определение наличия заданного звука в слове.....	77
2. Упражнения на вычленение из слова первого и последнего звука, определение его места.....	80
3. Упражнения на определение количества , последовательности и места звука в слове .....	86
Список использованной литературы.....	91

## Введение

Хорошая речь – важнейшее условие всестороннего, полноценного развития детей.

Теория и практика логопедической работы убедительно доказывают, что развитые фонематические процессы необходимы для успешного становления речевой системы, в частности для эффективного овладения навыками чтения и письма.

Данный комплекс упражнений составлен на основе методик предложенных такими авторами, как: А.С.Волкова, Р.И.Лалаевой, Е.М.Мастюковой, А.В Садовниковой, Р.И. Козыревой, О.Б.Иншаковой.

На данном направлении мы работаем с двумя формами фонематического анализа: простым и сложным. Задания на простой фонематический анализ предполагают выделение первого звука в слове (сначала гласные). Предлагаются следующие игры: «Поймай звук», «Ушки на макушке», «Магазин», «Общий звук».

Сложный фонематический анализ делится на следующие виды:

- позиционный (определение места звука в слове, т.е. начало, середина или конец). Игры: «Отбери картинки», «Чудесный мешочек», «Найди и определи»;

- количественный (определение количества звуков в слове). Игры: «Цифровой ряд», «Угадай-ка»;

- последовательный (определить последовательность звуков в слове). Игра: «Волшебный домик».

В сборнике представлены:

1. Упражнения на определение наличия заданного звука в слове.
2. Упражнения на вычленение из слова первого и последнего звука, определение его места (начало, середина, конец слова).

### 3. Упражнения на определение количества, последовательности и места звука в слове

Цель: Коррекция фонематического анализа у младших школьников с нарушениями письменной речи.

Задачи:

- уточнение и развитие пространственно-временных представлений;
- развитие функций фонематического анализа и синтеза; звуко-слоговой структуры слова; языкового анализа и синтеза;
- коррекция специфических ошибок на уровне буквы, слога и слова;
- коррекция специфических ошибок слогового анализа и синтеза на уровне слова;
- коррекция нарушений лексико-грамматического строя речи;
- коррекция специфических ошибок на уровне словосочетания, предложения и текста;
- развитие связной речи, ее устной и письменной форм;
- развитие высших психических функций

В сборнике упражнений предлагаются упражнения, которые могут быть использованы учителями начальных классов и логопедами, а также родителями при работе над развитием фонематического восприятия.

Упражнения можно использовать на уроках, во время динамических пауз и в других режимных моментах.

## 1. Упражнения на определение наличия заданного звука в слове

Цель: учить определять наличие заданного звука в словах.

1. Поднять руку (или флажок и т. п.) на заданный звук.

Педагог называет слова, например: сок, дом, рама, книга, сумка, нос, утка, вагон, стол, тигр, капуста, лапа, песок, куст, топор, автобус.

2. Отобрать (а позднее и назвать) картинки, в названии которых имеется соответствующий звук.

3. Отобрать (а позднее и назвать) картинки с изображением овощей, фруктов, цветов, игрушек, животных, в названии которых имеется соответствующий звук.

4. «Лото».

Детям раздаются цветные кружки и карточки с изображением 4—6 предметов, в названии которых присутствует и отсутствует заданный звук.

Дается задание: найти картинку, в названии которой есть нужный звук, и закрыть ее кружком. Выигрывает тот, кто первым правильно выполнит задание.

5. Подобрать слова с заданным звуком.

6. «Общий звук»

Нужно догадаться какой звук есть во всех данных словах. Например: ваза, зуб, стрекоза, медуза, заяц - общий звук [з].

8. «Подскажи Петрушке звук».

Петрушка называет предметы (картинки), но не договаривает

последний звук. Ребенок должен подсказать не произнесенный Петрушкой звук.

#### 9. «Незнайкины загадки»

Незнайка прислал письмо: «Посылаю листок со словами. Угадайте, какие слова я задумал». В письме – слова с пропущенными буквами. Нужно догадаться какие буквы пропустил Незнайка и какие слова он загадал.

#### 10. «Заколдованное слово»

Злой волшебник заколдовал слова так, что остались только первые и последние буквы. Расколдуйте их. В качестве подсказки можно предложить предметные картинки.

#### 11. «Привяжи шары»

Для игры нужно изображение шариков с рисунками. Ребенок определяет твердость/ мягкость заданного звука в названиях картинок. Если звук в слове твердый – нужно нарисовать к шарикуниточку синего цвета, если мягкий – зеленого.

#### 12. «Жук»

Жук заболел и все пятнышки с его крылышек исчезли. Вспомните слова со звуком [ж], и тогда на его спинке снова появятся точки.

#### 13. «Шифровальщики»

Ребенок становится шифровальщиком, он должен зашифровать слова – заменить все звуки в них на символы, т.е. произвести фонематический анализ.

#### 14. «Магазин»

Оборудование: предметные картинки.

Незнайка пошел в магазин за фруктами, пришел в магазин, а название фруктов забыл. Помогите Незнайке купить фрукты, в названиях которых есть звук [л']. На наборном полотне выставляются предметные картинки: яблоки, апельсины, груши, мандарины, сливы, лимоны, виноград. Дети отбирают картинки, в названии которых есть звук [л'].

#### 15. «Поймай звук»

Дети должны хлопнуть в ладоши, если в названном слове слышится звук [с]. Логопед называет слова «сова», «зонт», «лиса», «лес», «коза», «слон», «жук», «коса», «ёжик», «нос», «стакан».

## **2. Упражнения на вычленение из слова первого и последнего звука, определение его места (начало, середина, конец слова)**

Цель: развитие фонематического анализа с помощью упражнений, направленных на вычленение из слова первого и последнего звука, определение его места (начало, середина, конец слова)

### 1. «Имена»

Педагог просит ребенка назвать первый звук в именах детей: Аня, Оля, Уля, Ира, Эля, Игорь, Осип, Ада, Инга.

### 2. «Ушки на макушке»

Дети прослушивают слова, называют звук, который слышится в начале слова. Например: осень, астра, уши, имя, армия, озеро, искра, улица, эхо.

### 3. «Найди и определи»

Дети рассматривают картинки, называют их и определяют, с какого звука начинается их название. Например: иглы, осы, уж, утки, окна, уши, арка, облако.

### 4. «Отбери картинки»

Детям необходимо отобрать картинки, названия которых начинаются с заданного звука.

### 5. Упражнение «Выделяй»

Детям предлагается определить конечный согласный в начале на обратных слогах.

## 6. «Послушай и назови»

Педагог называет слова и просит ребенка назвать последний звук:

кот, дым, мак, суп, нос, жук, бык и т.д.

## 7. «Чудесный мешочек»

Ребенок берет из мешочка предметную картинку, называет ее и определяет последний звук в слове.

## 7. «Подумай, не торопись»

Педагог предлагает ребенку выбрать из предложенных картинок только те, в названии которых заданный звук находится в конце слова.

## 8. «Четвертый лишний»

Из четырех слов, четко произнесенных логопедом ребенок должен выбрать и назвать то слово, которое отличается от остальных. Объяснить свой выбор.

КОМ – ТОМ – КОМ – КОМ

МАК – МАК – РАК – МАК

ВИНТ – ВИНТ – БИНТ – ВИНТ

ДУДКА – БУДКА – БУДКА – БУДКА

БОЧКА – БОЧКА – БОЧКА – ПОЧКА

## 9. Упражнение «Цепочка»

Ведущий называет слово (например, лес), а ребенок определяет последний звук в слове и подбирает свое слово, начинающееся с этого звука и т.д. составляется цепочка слов.

## 10. «Покажи на светофоре»

Педагог уточняет, что если звук не первый и не последний, то он находится в середине. Используется полоска «светофор», разделенная на три части: левая часть – начало слова, средняя часть – середина слова, правая часть полоски – конец слова.

У ребенка – полоска «светофор» и фишка. Ребенок кладет фишку на первую, вторую или третью часть полоски в зависимости от того, в начале, середине или конце слова находится звук [к].

## 11. Упражнение «Подумай и разложи»

Педагог предлагает детям разложить картинки с заданным звуком (например, со звуком [с]) в три ряда: в один положить картинки, в названии которых звук слышится в начале слова, в другой – в конце слова, в третий – в середине.

Предметные картинки: сыр, сахар, стул, сапоги, стакан, нос, лес, троллейбус, ананас, абрикос, лиса, посуда, миска, редиска, носки.

## 12. «Веселый поезд»

Перед детьми на магнитной доске поезд с паровозом и тремя вагонами, в которых поедут игрушечные пассажиры (например, волк, корова, коза, собака, белка, цыпленок), каждый в своем вагоне. В первом – те, в названии которых заданный звук (например, звук [к]) находится в начале слова, во втором – в середине, в третьем – в конце.

## 13. «Разноцветные корзинки»

На наборном полотне перед детьми – коричневая и желтая корзинки и комплект картинок со звуком [д] в названиях: дом, дуб, дрова, удочка, дым, ведро, сковорода, медведь, дудочка, дверь.

Педагог предлагает детям рассмотреть картинки и поместить в коричневую корзинку только те картинки, названия которых начинаются со звука [д], а в желтую корзинку – те картинки, в названиях которых звук [д] в середине. Дети молча раскладывают картинки. В заключение логопед подчеркивает, что звук [д] никогда не стоит в конце слова, потому что он звонкий, поэтому не было картинок, названия которых заканчивается звуком [д]. Обязательно подчеркнуть, что картинку с изображением дудочки можно положить и в ту, и в другую корзинку. Почему?

#### 14. «Где спрятался звук?»

Ребенок выбирает карточку (Карточек 10 на каждый звук).

Самостоятельно называет изображенные на ней предметы, определяет какой одинаковый звук встречается во всех этих словах. С помощью фишек определяет положение этого звука в данных словах. Как усложнение можно предложить придумать с каждым из слов предложение.

Примечание: Данная игра рассчитана на детей, которые уже знакомы с определением места звука в словах и служит пособием для закрепления данного навыка, а так же для автоматизации данного звука в словах.

#### 15. «Парочки»

Педагог раскладывает на столе перед детьми предметные картинки аист, тапки, ирис слон, окунь, нерпа, рак, кот, шмель, лев, эльф, фламинго и предлагает рассмотреть и назвать их. После этого он объясняет детям, что картинки нужно объединить парами, выделив в названии одной картинки последний согласный, а в названии второй картинки — первый согласный. Этот согласный должен быть одинаковым. Например: аист — тапки. Для этого педагог выкладывает столбик из первых картинок: ирис, окунь, рак, шмель, эльф.

Дети составляют пары: ирис — слон, окунь — нерпа, рак — кот, шмель — лев, эльф — фламинго.

Далее можно предложить детям выполнить звуковой анализ некоторых слов: рак (синий кружок, красный кружок, синий кружок), кот (синий кружок, красный кружок, синий кружок), аист (два красных кружочка, два синих), слон (два синих, красный, синий кружочки), ирис (красный, зеленый, красный, синий кружки).

Закончить игру можно составлением и чтением несложных слов.

#### 16. «Цепочка»

Взрослый называет слово и просит ребёнка придумать следующее, которое начинается на последнюю букву, названного взрослым.

Усложнение: придумывать слова на предпоследнюю букву и т.д.

Примечание: Важно предварительно научить ребёнка выделять на слух последний звук (начинать с согласного - мост, танк, стакан....) и первый

звук (начинать с изолированного - стол, кран, акула, имя...).

17. «Подумай, не торопись».

Детям предлагается:

- 1) подобрать слово, которое начинается на последний звук слова ;
- 2) вспомнить название птицы, в котором был бы последний звук слова;
- 3) подобрать слово, чтобы первый звук был [к], а последний [т];
- 4) ответить, какое слово получится, если к слогу [но] добавить один звук.

### **3. Упражнения на определение количества, последовательности**

#### **и места звука в слове**

Цель: развитие сложных форм фонематического анализа

#### 1. «Цифровой ряд»

Перед каждым ребенком ряд цифр (1-5). Услышав слово, дети ведут пальцем от цифры к цифре, произнося последовательно все звуки. Цифру, обозначающую последний звук слова, выдвигают из ряда, говоря, например: «В этом слове 4 звука». Затем дети определяют место заданного звука, указывают предыдущий и последующий звуки.

#### 1. «Пирамида»

Перед ребенком рисунок пирамиды. В основании пирамиды – пять квадратов, выше – четыре, потом – три. Заканчивается пирамида треугольной верхушкой. Логопед раздает детям предметные картинки и предлагает их разложить в пирамиде соответственно количеству звуков в слове: в основании пирамиды должны быть картинки, названия которых состоят из пяти звуков, выше – из четырех и из трех.

Предметные картинки: миска, носок, сумка, каска, слива; лиса, весы, мост, стул; сыр, нос, суп.

#### 2. «Угадай-ка»

а) Угадать какое слово получится из первых звуков, которые встречаются в названиях предметных картинок (например: сыр, осы, носок – сон; ключ, обруч, топор – кот);

б) Угадать какое слово получится из последних звуков, которые встречаются в названиях предметных картинок (например: автобус, пальто, дом – сом; кенгуру, самолет, носок, игла – утка).

### 3.«Волшебные слова»

Оборудование: карточки с картинками и буквами, картонные или пластиковые кружки синего и красного цветов.

Педагог помещает на наборное полотно предметные картинки и предлагает детям рассмотреть и назвать их. Затем дети получают задание выделить первый звук в названии каждого из этих слов и составить из них слово, а потом обозначить каждый звук кружком соответствующего цвета: синий, красный, синий. И, наконец, можно предложить детям выложить полученное слово из букв и прочитать его. После этого каждый из детей может выполнить аналогичное индивидуальное задание.

Возможные варианты:

Слон, окунь, кот (сок).

Носорог, осы, слон (нос).

Шмель, утка, морковь (шум).

Бабочка, автобус, кот (бак).

Ворона, аист, заяц, автобус (ваза).

Лев, ирис, слон, тапки (лист).

Заяц, окунь, носорог, тапки (зонт).

Слон, тапки, утка, лама (стул).

#### 4.«Подбери имена»

Оборудование: карточки с картинками и буквами, картонные или пластиковые кружки синего и красного цветов, разноцветные фишки.

Педагог помещает картинку с изображением кота на наборное полотно, просит детей рассмотреть и назвать ее, а затем назвать по порядку звуки, из которых состоит это слово, и обозначить их кружками.

Дети произносят по порядку звуки [к], [о], [т] и обозначают их кружками (синий, красный, синий). Затем педагог предлагает детям вспомнить имена, которые начинаются со звуков [к], [о], [т]. Эту часть игры можно провести как соревнование: победит тот, кто вспомнит больше имен на заданные звуки и получит больше фишек. [к] — Катя, Коля, Карина; [о] — Оля; [т] — Таня, Тоня, Тамара, Толя.

Завершить игру можно составлением и чтением «ключевого»

слова кот. Так же можно провести игру с «ключевыми» словами (рак, эму, аист)  
лама.

#### 5. «Телеграфисты»

Играют двое детей, они - телеграфисты, передающие и принимающие телеграммы. Содержание телеграммы задаётся ведущим, который скрытно от второго играющего показывает первому играющему картинку. Тот должен «передать содержание телеграммы»: произнести слова - название картинки по звукам. Второй играющий «принимает телеграмму» - называет слово слитно, то есть осуществляет операцию звукового синтеза. Затем играющие меняются ролями, и игра продолжается.

## 6.«Поймай звук»

Дети стоят в кругу, у ведущего мяч. Он произносит вслух какоенибудь слово, бросает мяч любому играющему и говорит, какой по счёту звук тот должен называть, например, «сыр, второй звук». Ребёнок ловит мяч и отвечает: «Ы» - и возвращает мяч ведущему, который задаёт следующее задание, относящееся к этому же слову. Все звуки в слове должны быть проанализированы.

## 7.«Волшебный домик»

Педагог прикрепляет к доске домик и в пустые окошки вписывает на доске в произвольном порядке наборы букв. Дети должны отгадать, какие слова живут в этом домике. За каждое правильно составленное и записанное под домиком слово ребенок получает игровой жетон.

Примерный материал: Бусы : б, у, с, ы, р. (усы, бусы, сыр) : к, т, о, я, л  
(Коля, Толя, кто, кот) : м, а, ш, к, а, (каша, мак, Маша) : р, ы, б, а, к, (рыбак, бык, рыбак, рак, бак).

## 8.«Слушай и определяй»

Педагог называет слова (санки, нос, стол, коса, голос, капуста, стакан, весы, мост, автобус, сухари, лес), выделяя голосом звук [с], и предлагает детям определить местоположение этого звука в слове.

9. Подобрать слова с определенным количеством звуков, например, с тремя звуками (дом, дым, рак, мак), с четырьмя звуками (роза, рама, лапа, косы), с пятью звуками (кошка, сахар, банка).

10. Определить последующие и предыдущие звуки в названии предметов на картинках. Например, детям предлагаются картинки с изображением полки, сумки, пилы. Дети называют картинки. Затем

логопед дает следующие задания: назвать слово, в котором после л слышится к, после м произносится к, перед л находится и и т.д.

11. Найти картинку, в названии которой на один звук больше, чем в названии предыдущей картинки на карточке. Предварительно определяется количество звуков в названии предметов, изображенных на карточке.

12. Определить количество звуков в названии предметов на карточке и положить под картинки соответствующие цифры.

13. Определить последующие и предыдущие звуки в названии предметов на картинках. Например, детям предлагаются картинки с изображением полки, сумки, пилы. Дети называют картинки. Затем логопед дает следующие задания: назвать слово, в котором после Л слышится К, после М произносится К, перед Л находится И и т.д.

## Список использованной литературы

1. Волкова, Л. С. Логопедия [Текст] / Л. С. Волкова, Р. И. Лалаева, Е. М. Мастюкова. – Москва : Владос, 2006. 154 с.
2. Зуева, Л. И. Занимательные упражнения по развитию речи. 4 альбома [Текст] / Л. И Зуева, Н. Ю. Костылева, О. П. Солошенко. Москва : Артель, 2003. 156 с.
3. Иншакова, О. Б. Альбом для логопеда [Текст] / Ольга Иншакова. Москва : ВЛАДОС, 2008. – 279 с.
4. Козырева, Л. М. Различаем глухие и звонкие согласные [Текст] / Лариса Козырева. Ярославль : Владос, 2003. 162 с.
5. Лалаева, Р. И. Нарушение чтения и письма у младших школьников [Текст]. Диагностика и коррекция / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. – Ростов-на-Дону : Владос, 2004. 157 с.
6. Лалаева, Р. И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников [Текст] / Раиса Лалаева. – Москва : Владос, 1999. 200 с.
7. Садовникова, И. Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма [Текст] : Пособие для логопедов, учителей, психологов дошкольных учреждений и школ различных типов / Ирина Садовникова. – Москва : Владос, 2005. 145 с.
8. Ткаченко, Т. А. Логопедическая тетрадь «Совершенствование навыков звукового анализа» [Текст] / Татьяна Ткаченко. Москва : ЭГСИ, 1999. -86 с.