



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

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

**Формирование звуко-буквенного анализа  
у детей младшего школьного возраста  
с нарушением интеллекта  
на уроках русского языка**

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

Проверка на объем заимствований:

% авторского текста

Работа реценз. к защите

Рекомендована /не рекомендована

«9» 03 2022 г. 128

зав. Кафедрой специальной  
педагогике, психологии и  
предметных методик

к.п.н., доцент Л.А.Дружинина

Выполнила:

Студентка группы ЗФ 506-217-5-1

Лукина Екатерина Александровна

Научный руководитель:

к.п.н., доцент кафедры СПП и ПМ

Васильева Виктория Сергеевна

Челябинск

2022 год



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

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

**Формирование звуко-буквенного анализа  
у детей младшего школьного возраста  
с нарушением интеллекта  
на уроках русского языка  
Выпускная квалификационная работа  
по направлению 44.03.03 специальное (дефектологическое) образование  
Направленность программы бакалавриата  
«Олигофренопедагогика»  
Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований:  
\_\_\_\_\_ % авторского текста  
Работа \_\_\_\_\_ к защите  
Рекомендована /не рекомендована  
« \_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2022 г.  
зав. Кафедрой специальной  
педагогике, психологии и  
предметных методик  
к.п.н., доцент Л.А.Дружинина

Выполнила:  
Студентка группы ЗФ 506-217-5-1  
Лукина Екатерина Александровна  
Научный руководитель:  
к.п.н., доцент кафедры СПП и ПМ  
Васильева Виктория Сергеевна

Челябинск  
2022 год

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЗВУКО-БУКВЕННОГО АНАЛИЗА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА.....	6
1.1 Звуко-буквенный анализ и закономерности его формирования у детей младшего школьного возраста.....	6
1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта .....	13
1.3 Особенности звуко-буквенного анализа у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта .....	21
1.4. Урок русского языка как средство развития навыка звуко-буквенного анализа у младших школьников с нарушением интеллекта.....	27
ГЛАВА 2 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЗВУКО-БУКВЕННОГО АНАЛИЗА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА.....	35
2.1 Методики изучения звуко-буквенного анализа у младших школьников с нарушением интеллекта.....	35
2.2 Проявление нарушений звуко-буквенного анализа у младших школьников с нарушением интеллекта.....	43
2.3 Формирование звуко-буквенного анализа у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта на уроках русского языка .....	50
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	58
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ .....	63
Приложение А .....	71
Приложение Б.....	73

## ВВЕДЕНИЕ

В современной методике обучения грамоте общепризнанным является положение о том, что практическое ознакомление со звуковой стороной слова – нужная предпосылка для овладения чтением, а потом и письмом на языках, письменность которых построена по звуко-буквенному принципу.

Исследования ряда психологов, педагогов, лингвистов (Д.Б. Эльконина, А.Р. Лурия, Д.Н. Богоявленского, Ф.А. Сохина, А.Г. Тамбовцевой, Г.А. Тумаковой и др.) подтверждают, что элементарное осознание фонетических особенностей звучащего слова влияет и на общеречевое развитие детей с нарушением интеллекта, и на усвоение грамматического строя, словаря, артикуляции и дикции.

Несформированность навыка звукового анализа (собственно звукового анализа, звуко-буквенного анализа, звуко-слогового анализа) отмечается у всех детей с интеллектуальной недостаточностью и оказывает отрицательное влияние на развитие, обучение и социализацию ребенка. Своевременная и целенаправленная работа по его развитию будет способствовать развитию мыслительной деятельности, более полному усвоению родного языка, усвоению школьной программы, улучшению межличностного общения и социальной адаптации учеников специальной (коррекционной) школы.

Навык чтения формируется у детей лишь после овладения слиянием звуков речи в слоги и слова. По мнению известного психолога Д.Б. Эльконина, «чтение – есть воссоздание звуковой формы слова по его графической (буквенной модели)». К.Д. Ушинский отмечал, что «сознательно читать и писать может лишь тот, кто сообразил звуко-слоговое строение слова». То есть для того, чтобы ребенок усвоил письменную речь (чтение и письмо), а также избежал многих ошибок, следует обучить его звуковому анализу.

В свою очередь звуковой анализ обязан базироваться на устойчивом фонематическом восприятии каждого звука родного языка. Фонематическим восприятием либо фонематическим слухом, что в современной литературе часто рассматривается как одно и то же, принято именовать способность принимать и различать звуки речи (фонемы).

Проблемой изучения развития звуко-буквенного анализа у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта занимались такие авторы, как А.К. Аксенова, В.Г. Петрова, И.Н. Садовникова, А.В. Ястребова, Л.Н. Ефменкова и др.

Среди обучающихся, часто не справляющихся со школьной программой, значительное число тех, кто имеет интеллектуальные нарушения (умственную отсталость). В данной работе эти понятия рассматриваются как идентичные.

Изучением психологических особенностей этой категории детей занимались многие ученые: Л.С. Выготский, Г.Е. Сухарева, В.И. Лубовский, М.С. Певзнер, Ж.И. Шиф, Л.В. Занков, В.А. Лапшин, Б.П. Пузанов и другие. Речевое развитие детей с интеллектуальными нарушениями отстает от речевого развития нормально развивающихся сверстников и носит системный характер. Изучением развития речи детей с умственной отсталостью занимались многие специалисты: В.Г. Петрова, М.Е. Хватцев, С.Я. Рубинштейн, Н.А. Шарапановская, Ж.И. Шиф и другие. В основе развития речи лежит формирование фонематического слуха и восприятия. Если у ребенка недостаточно или искаженно развиваются фонематические процессы, страдает вся структура речи: понимание речи, звукопроизношение, слоговая структура, накопление словарного запаса и грамматический строй, связная речь. В дальнейшем, при обучении в школе, страдает и письменная речь. Несовершенное фонематическое восприятие, с одной стороны, отрицательно влияет на становление детского звукопроизношения, с другой – тормозит, усложняет формирование навыков звукового анализа, без которых полноценное

чтение и письмо невозможны [10]. Эти вопросы рассмотрены в работах С.Я. Рубинштейн, В.К. Орфинской, Т.А. Ткаченко и других.

Цель исследования: определить содержание коррекционной работы по формированию звуко-буквенного анализа у обучающихся младших классов с легкой степенью умственной отсталости.

Объектом исследования является процесс развития звуко-буквенного анализа у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

Предмет исследования – особенности развития звуко-буквенного анализа у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

Задачи исследования:

1. Анализ теоретических источников по проблеме изучения особенностей развития звуко-буквенного анализа у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

2. Провести дифференцированное обследование уровня развития звуко-буквенного анализа у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

3. Разработать специальный методический комплекс упражнений по развитию звуко-буквенного анализа у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

Методы исследования:

- теоретические – изучение и анализ специальной научной и методической литературы по проблеме исследования, сравнение и обобщение информации;

- эмпирические – педагогический эксперимент, содержащий разработка программы и комплекса упражнений и апробация их в коррекционно-педагогической работе с младшими школьниками.

База исследования МОУ «С(К)ОШИ № 52» г. Магнитогорска.

Структура работы. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы, состоящего из 63 источников, и трех приложений.

# **ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЗВУКО-БУКВЕННОГО АНАЛИЗА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА**

## **1.1 Звуко-буквенный анализ и закономерности его формирования у детей младшего школьного возраста**

Серьезные проблемы возникают в школе в связи с недостаточной грамотностью учащихся. Чтобы предупредить возникновение подобных проблем или помочь детям преодолеть подобные трудности, необходимо как можно раньше начинать работу с развития их орфографической зоркости. Прежде всего, необходимо научить слушать звуки, определять их количество в слогах, а затем в словах. Уже в первом классе дети должны ознакомиться с характерным для нашего правописания фактом, что между письмом и произношением часто нет соответствия.

Они узнают о различии в произношении и написании слов с парными звонкими и глухими согласными, учатся различать ударные и безударные гласные, обозначать их на письме. Именно на этом этапе учащиеся осознают, что под ударением гласные пишутся так же, как слышатся, а безударные гласные нуждаются в проверке ударением. Целенаправленное обучение анализа орфограмм начинается главным образом в процессе звуко-буквенного анализа слов. Ведь звуко-буквенный анализ в начальной школе – это фундамент выработки орфографической зоркости младших школьников.

Звуко-буквенный разбор слова – это характеристика звукового и буквенного состава слова. Чтобы его выполнить, пишется транскрипция – точная запись звукового состава слова.

Звуко-буквенный (фонетический) разбор слова необходим для осознанного овладения русским языком, грамотного написания слов,

особенно в тех случаях, когда в словах есть безударные гласные, непроносимые согласные, буквы, обозначающие два звука, буквы, не обозначающие звуков и пр. Особенности проведения такого анализа в начальных классах представлена в приложении (Приложение А).

Звуко-буквенный анализ и синтез служит основой для формирования у учащихся так называемого фонематического слуха, того «чутья», которое предсказывает им правильные написания букв не только в сильных позициях гласных и согласных, но и в слабых. На основе звуко-буквенного анализа осуществляется запоминание. Именно от того, насколько сформирован навык обозначения фонем буквами, зависит успешность дальнейшего обучения ребенка.

Вся система обозначения звучащей речи буквами, их сочетаниями усваивается детьми практически в процесс овладения чтением и письмом. При этом они не всегда идут от звука к букве, как требует звуковой метод обучения грамоте, чаще – от буквы к звуку, от сочетания букв к сочетанию звуков, ибо с буквами они знакомы, как правило, еще до школы через буквенные игры.

Это естественно, особенно для чтения, и бороться с этим не следует. Когда первоклассники идут от звука к букве, им трудно понять случаи, в которых нет прямого совпадения. В то же время ориентация на букву приводит к тому, что дети путают понятия звук и буква и осваивают чтение и письмо частично, не осознавая графических закономерностей. Не усваивая должным образом закономерности соотношения звука и буквы, дети будут испытывать большие затруднения в овладении чтением и правописанием.

На современном этапе развития отечественной школы существует большое количество методических рекомендаций, разработаны методические пособия, в которых предлагаются свои методики преподнесения материала по обучению детей звуко-буквенному анализу слова.



В этой связи можно привести позицию В.Г. Городецкого, утверждающего, что «бытующее в практике обучения представление о звуках как о чем-то второстепенном по сравнению с буквами заметно повлияло на методику обучения языку...» [5, с. 18]. Также показательное мнение профессора доктора филологических наук, автора около 200 работ по теории и практике русской речи Н.С. Валгиной, согласно которому для формирования орфографической зоркости звуко-буквенный анализ слова играет одну из главных ролей [3, с. 24]. А член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук и профессор М.Р. Львов говорит о первостепенности звуко-буквенного анализа слова не только для чтения, но и для грамотного письма [7, с. 13].

Несмотря на выше сказанное, в работе учителей начальных классов отмечаются пробелы в обучении звуко-буквенному анализу слова. В настоящее время во всех методических пособиях говорится о том, что нельзя смешивать звук и букву. Но на практике учителя и методисты нередко «соскальзывают» на подмену звука буквой или на их смешение, а это грубая ошибка. Очень мало времени уделяется звуко-буквенному анализу слова на уроках русского языка. Нет систематичности в работе по фонематическому анализу.

Одним из условий успешного освоения фонематически значимых характеристик согласных является правильная формулировка учебных заданий в работе со звуками.

Начальный и основополагающий момент в обучении фонетике – формирование способов звукового, в том числе звуко-буквенного, анализа. Умение вычленять звуки в словах и определять их последовательность становится способом действий для ученика.

Так, характеризовал действие вычленения звука как интонационно выделение (протягивание) последовательно каждого звука в полном слове. «Например, для анализа слова мама ребенок должен произнести его 4 раза: «Мама, мама, мама, мама» [5, с. 39].

Чаще всего возражения против этого способа бывают вызваны тем, что не все звуки русского языка можно протяжно произносить. Но, во-первых, звуков, которые не тянутся (взрывные согласные), не так уж и много: [б], [п], [д], [т], [к], [г] и их мягкие пары. Во-вторых, если звук не тянется, его следует подчеркнуть силой голоса, повторами... В-третьих, для каждой группы звуков есть положение, в котором они легче отделяются от остальных.

Правильность вычленения отдельного звука эффективнее всего контролируется, если работа ведется с полным словом: один неверно названный звук искажает весь присущий каждому слову звуковой «портрет». Итак, способ звукового анализа, который обеспечивает действительное оперирование звуками, не подменяя их буквами, – это протяжное произнесение каждого звука в полном слове.

Чтобы правильно выбирать слова для разбора, учитель должен уметь давать фонетическую оценку их звукового состава. Основной вид упражнений, развивающий фонетические способности учащихся, – это фонетический разбор.

Знакомство с учебной программой показывает, что под фонетическим разбором во всех классах понимается звуко-буквенный разбор. Однако в методике различают собственно фонетический (или звуковой, и фонетико-графический (или звуко-буквенный) разбор. Цель первого – характеристика звуковой структуры слова без обращения к буквам, второй включает в себя собственно фонетический разбор лишь как свою первоначальную ступень, так как главной задачей он имеет выяснение соотношения звуковой структуры слова с ее буквенным обозначением [23, с. 14].

Собственно, звуковой разбор учащиеся выполняют в подготовительный период обучения грамоте. С переходом к изучению букв звуковой анализ несправедливо почти полностью исключается из употребления.

Однако, отмечая важность собственно фонетического разбора, нельзя не признавать, естественным, что основным видом упражнений с момента знакомства учащихся с буквами становится звуко-буквенный разбор в своих двух разновидностях.

Если необходимо добиться, чтобы ученик реально оперировал звуками, то есть чтобы развивался его фонетический слух, целесообразно проводить звуковой разбор в такой последовательности.

1. Произнеси и послушай слово.
2. Найди ударный слог.
3. Произнеси слово по слогам.
4. Протяни (выдели голосом) первый звук в полном слове, назови его и охарактеризуй.
5. Обозначь выделенный звук условным значком.
6. Действуй так до конца слова.
7. Произнеси подряд названные звуки. Послушай, получилось ли слово.

Прокомментируем каждый пункт этого плана.

1. Произнеси и послушай слово. Этот этап в работе над словом исключительно важен для развития фонематического слуха ребенка, которому предъявляется объект предстоящего анализа. Звучащее слово существует мгновение. Затем исчезает. Оно невидимо, неосвязаемо. При этом необходимо следить за тем, чтобы учащиеся произносили слова в соответствии с нормами русского литературного произношения. Таким образом, первый этап работы со словом при звуковом анализе становится еще и средством воспитания у учащихся культуры устной речи.

2. Найди ударный слог. До вычленения отдельных звуков в слове необходимо найти ударный слог, так как от этого иногда зависит лексическое значение слова. Например, [замо'к], [за'мок]. При этом дети должны знать, что ударный слог есть только в полном слове.

3. Произнеси слово по слогам. Ученик должен дважды произнести слово. В первый раз он произносит его целиком с вопросительной или звательной интонацией, которая помогает легко найти ударный слог. Второй раз слово произносится по слогам.

4. Протяни (выдели голосом) первый звук в полном слове, назови его и охарактеризуй. Это начало звукового анализа слова. Детей надо научить звук протянуть, искусственно удлинить его или как-то по-другому обозначить. Например, если звук взрывной ([к], [д]...), его можно повторить [ккот] или произнести с усилием на выдохе. Это поможет лучше услышать звук. Вычленяя звук в полном слове, ребенок контролирует, не искажается ли при этом слово, так как между лексическим значением и звучанием слова существует неразрывная связь. Искажение одного из элементов этой целостной связи разрушает ее.

5. Обозначь выделенный звук условным значком. На этапе звукового анализа слова его запись условными значками каждого звука не должна быть связана с буквенной символикой. На первых порах для звукового анализа используются слова, в которых нет орфограмм. Разбор таких слов называется фонетико-графическим. Для экономии времени при записи характеристики звука удобно пользоваться значками [29, с. 19].

Для углубления представлений обучающихся о фонемном составе русского языка и алфавита, желательно сравнить известную детям со времени обучения грамоте ленту букв с таблицей, на которой дан весь состав согласных.

Повесив рядом с таблицей согласных звуков ленту букв, можно поразмышлять со школьниками над вопросами: почему буквы л, м, н, р, й выделены на ленте в отдельную группу? Сколько всего звонких согласных звуков не имеет глухих пар (ответ: 9)? Какой звук среди непарных звонких не имеет не только глухой, но и твердой пары? Почему на ленте букв х, ц, ч, щ выделены в отдельную группу? И так далее.

При всей значимости разнообразных заданий главным средством развития графических знаний и умений школьников является фонетико-графический разбор – один из видов звуко-буквенного анализа.

В отличие от собственно звукового разбора он имеет целью выяснения соотношения звуков и букв в слове. Но так как слово может состоять из разных по своим фонематическим характеристикам звуков, звуко-буквенный разбор в свою очередь бывает фонетико-графическим и фонетико-орфографическим.

Задача фонетико-графического разбора заключается в том, чтобы ученик на конкретных словах наблюдал слоговой принцип русской графики, не отвлекаясь на другие вопросы. Задачами анализа определяются требования к отбору дидактического материала: использовать слова, состоящие из звуков (фонем) в сильных позициях, и наиболее простые слова со звуками в слабых позициях, если они акустически практически совпадают с сильными позициями тех же фонем.

Помимо того, что принятый план проведения звуко-буквенного разбора выдвигает на первое место количественную, а не качественную характеристику соотношения звуков и букв в слове, он еще нарушает последовательность получения искомым сведений [38].

Фонетико-орфографический анализ интегрирует в единый процесс анализа два вида языкового разбора: фонетический и орфографический. Органическое включение фонетического анализа в орфографические упражнения изменяет отношение к фонетическим умениям и, главное, повышает их результативность.

Отличительные особенности этого разбора следующие:

- а) выполняя его, ученик идет от звука к букве, а не от буквы к звуку;
- б) характеризуя звук, наряду с другими признаками школьник указывает на его позицию в данной словоформе;

в) при переходе от звуков к буквам выделяются и характеризуются орфограммы, и также объясняется способ решения орфографической задачи.

Для становления соответствующего умения рекомендуется использование упражнений, представленных в приложении Б [23; 48; 57].

Отдельные виды упражнений учитель найдет в учебниках или в методических указаниях к учебникам, а некоторые и сам изобретет, заботясь о том, чтобы задания не противоречили данным науки, в частности не допускались смешения звуков и букв, и были посильны для младших школьников.

Важно, чтобы звуко-буквенные упражнения были привычными, сопровождали занятия по разным темам курса русского языка. Общий уровень речевой культуры детей во многом зависит и от того, насколько развито у детей внимание к звучанию слова, к вдумчивому и выразительному чтению стихов и прозы, к аккуратному и безошибочному письму, что в значительной мере определяется всей системой занятий учителя с классом.

Таким образом, типичные звуко-буквенные упражнения связаны с анализом и синтезом, с нахождением сходств и различий, применением форм как устного, так и письменного разбора.

## **1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта**

Рассматривая вопрос о развитии детей с нарушением интеллекта, следует определить характер их возможностей и направленность предполагаемого продвижения, а также выявить те факторы, которые могут способствовать этому процессу.

Большой вклад в изучение детей с умственной отсталостью внесли советские психиатры Л.С. Выготский, Г.Е. Сухарева, В.И. Лубовский, М.С.

Певзнер, Ж.И. Шиф, Л. В. Занков и другие. После революции, по данным Ж.И. Шиф, лишь в конце 20-тых годов было организовано планомерное изучение психологии и особенностей умственно отсталых детей под руководством профессора Л.С. Выготского [7]. В 1935 г. была организована первая в мире экспериментально-психологическая лаборатория по изучению психологии аномальных детей в Экспериментальном дефектологическом институте, под руководством Л.В. Занкова. В 1944 году данный институт был преобразован в Научно-исследовательский институт дефектологии АПН РСФСР [57].

Психология изучения умственно отсталых детей развивалась, опираясь на данные детской психологии. Необходимо подчеркнуть мысль, впервые высказанную русским психологом и врачом Г.Я. Трошиным [41, с. 136], а затем четко сформулированную и обоснованную Л.С. Выготским [9, с. 340], о единстве основных закономерностей развития нормального и аномального ребенка.

Дети с интеллектуальными нарушениями неоднородны по своей клинической и психолого-педагогической картине. Как считает Ж. И. Шиф, между ними существует различие по причинам, которые нарушили их нормальное развитие и сделали невозможным обучение по общеобразовательной программе, а также по времени, когда их развитие было нарушено.

Для коррекционной работы имеет большое значение выявление конкретных недостатков разных сторон умственной деятельности. Это позволяет понять, на что должно быть направлено психолого-педагогическое, медицинское воздействие в первую очередь. [57]

По мнению С.Я. Рубинштейн очень важным является определение умственной отсталости ребенка и практическая диагностика умственной отсталости, дифференциация ее от похожих состояний. По данным ее исследований умственно отсталым называют ребенка при стойком нарушении его познавательной деятельности, вследствие наследуемого

или приобретенного органического поражения головного мозга. Также стоит отметить позицию С.Я. Рубинштейн, обращающей внимание на стойкость нарушения и органическое повреждение головного мозга, являющиеся ключевыми для отнесения ребенка к данной группе детей с нарушением интеллекта [39].

В Большой Медицинской Энциклопедии рассматривается термин «олигофрения» – умственная отсталость, в переводе с греческого языка – «малый ум». Этот термин ввел выдающийся психиатр Э. Крепелин, в 1915 году [8]. В настоящее время понятие «олигофрения» не употребляется (используется «умственная отсталость» – врожденная и приобретенная, а также синонимичные ему «интеллектуальное нарушение», «нарушение интеллекта»).

Причинами возникновения и развития умственной отсталости чаще всего являются генетические нарушения или отягощенная наследственность. Также негативные влияния на плод во время беременности, недоношенности и поражений головного мозга. В качестве факторов появления этого недуга можно назвать гипоксию младенца, алкогольную и наркотическую зависимость матери, внутриутробные инфекции и резус-конфликт. А также на возникновение умственной отсталости, по мнению О.В. Сагаевой, влияет педагогическая запущенность в первые годы жизни, асфиксия и родовые травмы, и различные патогенные влияния в возрасте до 3 лет [40].

В настоящее время, согласно международной классификации болезней десятого пересмотра (МКБ-10) осуществленной благодаря специалистам из большого количества стран, выделяют 4 степени умственной отсталости по тяжести:

- Легкая степень (IQ 50-70);
- Умеренная степень (IQ 35-50);
- Тяжелая степень (IQ 20-35);
- Глубокая степень (IQ менее 20) [8].



Наиболее распространенной формой умственной отсталости в современном обществе является легкая врожденная умственная отсталость, составляющая 75-89% от всех умственно отсталых людей [40].

По мнению С.Я. Рубинштейн, обучение для ребенка с нарушением интеллекта более значимо, чем для его нормально развивающегося сверстника [37, с. 33]. Это обусловлено тем, что такие дети характеризуются меньшими возможностями самостоятельно понимать, осмысливать, сохранять и использовать получаемую из окружающей среды информацию, т.е. меньшей, чем в норме, личностной активностью и сформированностью различных сторон познавательной деятельности.

Психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта позволяет говорить о них как об особой группе детей, основными чертами которой являются психофизиологический дефект и чаще всего выраженные органические нарушения [41].

Нарушения интеллекта и умственная отсталость обычно выявляются и диагностируются рано, до года или в самые первые годы жизни ребенка, однако степень дефекта, его структура, темп и характер развития у каждого ребенка могут иметь значительные индивидуальные особенности [41]. Общими чертами для всех детей с нарушением интеллекта помимо их позднего развития и снижения умственных способностей являются также нарушения всех сторон психики: моторики, сенсорики, внимания, памяти, речи, мышления, высших эмоций [17].

Недоразвитие двигательной сферы детей с нарушением интеллекта выражается в нарушениях и слабости статистических и локомоторных функций, координации, точности и темпа произвольных движений. Движения детей замедленны, неуклюжи, они плохо бегают, не умеют прыгать [8].

Моторная недостаточность у различных групп данной категории детей проявляется по-разному. При умственной отсталости тормозного

типа двигательное недоразвитие обнаруживается в бедности, однообразности движений, резкой замедленности их темпа, вялости, неловкости, угловатости. У глубоко отсталых детей с преобладанием процесса возбуждения, наоборот, отмечается повышенная подвижность, но их движения нецеленаправленны и беспорядочны, они затрудняются производить последовательные, координированные действия, зачастую такой ребенок не может самостоятельно обслужить себя [7].

Внимание детей с нарушенными функциями интеллекта всегда в той или иной степени нарушено: его трудно привлечь, оно малоустойчиво, дети легко отвлекаются. Им свойственна крайняя слабость активного внимания, необходимого для достижения заранее поставленной цели [17]. Наблюдения за умственно отсталыми детьми в процессе учебно-воспитательной работы и практики их экспериментального обучения свидетельствуют о значительных потенциальных возможностях развития внимания этих детей. При создании благоприятных условий, учащихся активно включают в учебный процесс, выполняют инструкции учителя, переключаются с одного вида основной деятельности на другой [26].

Для детей данной категории характерно поверхностное, глобальное восприятие, т.е. восприятие предметов в целом, они не применяют анализа воспринимаемого материала, его сравнения.

Для мышления учащихся с нарушением интеллекта характерны еще в большей степени те же черты, что и для сенсорной деятельности: беспорядочность, бессистемность имеющихся представлений и понятий, отсутствие или слабость смысловых связей, трудность их установления, инертность, узкая конкретность мышления и чрезвычайная затрудненность обобщений. Дети способны лишь к самым элементарным обобщениям. Они могут установить различия между отдельными предметами; при обучении способны объединить предметы в определенные группы (одежда, животные и др.).

Однако различия между отдельными предметами и явлениями устанавливаются ими только в пределах конкретного; при необходимости отвлечения от конкретной ситуации они становятся беспомощными. Понятийные обобщения у детей с нарушением интеллекта образуются с большим трудом, часто заменяются ситуационными обобщениями или отказом от всякого обобщения.

Такие дети не могут расположить по порядку картинки, на которых в определенной последовательности изображены события; они кладут их беспорядочно, без учета изображенного содержания. Составить связный рассказ из нескольких сюжетных картинок дети также не могут [47]. С особой яркостью недостатки мышления умственно отсталых детей проявляются при обучении грамоте или счету. Такие дети могут научиться чтению, однако осмыслить текст многие из них не в состоянии. Воспитанники не могут обобщить прочитанное, у них наблюдается ярко выраженная фрагментарность восприятия, из-за чего предложения текста оказываются логически не связанными между собой. Допущенных ошибок дети не замечают, и, соответственно, не могут их исправить. Это говорит о неосознанном, механическом усвоении материала [26].

С возрастом и в результате обучения у детей накапливаются представления и элементарные понятия, но они мало связаны между собой. Их суждения очень бедны, не самостоятельны: они повторяют заимствованное от окружающих их людей без переработки на основе собственного опыта. Многие в их суждениях является простым подражанием [37].

Познание психологических механизмов интеллектуальной несостоятельности умственно отсталых детей позволило бы решать многие важнейшие вопросы коррекции их развития. Некоторые исследователи пытаются вскрыть эти причины и делают определенные теоретические выводы.

В исследовании интеллектуальной сферы умственно отсталых детей, кроме того, что констатируется низкий уровень умственного развития этих детей, подчеркивается также «резкое понижение психического тонуса», «негативизм, ускользание от внешних раздражений, невнимательность, психическая пассивность». Эти черты «непринятия задачи» отмечаются в исследованиях советского психолога И.М. Соловьева и русского дефектолога А.Н. Граборова [12].

Показательна позиция советского ученого-психолога, дефектолога, профессора, доктора психологических наук Ж.И. Шиф, считающей, что расстройства мышления – первейший признак умственной отсталости. Недоразвитие мышления умственно отсталых детей определяется тем, что оно формируется в условиях неполноценного чувственного познания, речевого недоразвития и ограниченной практической деятельности [57].

Особенности мышления умственно отсталых детей проявляются в снижении уровня обобщения, в преобладании в суждениях непосредственных представлений о предметах и явлениях. Преобладает конкретное мышление, то есть они имеют единичные наглядные образы, не способны понять скрытое за ними общее, существенное. Например, при классификации предметов они объединяют в группы разнородные предметы, пословицы понимаются буквально, не могут абстрагироваться от конкретных деталей [40].

В тесной связи с грубыми нарушениями интеллекта находится глубокое недоразвитие речи. Прежде всего, появление речи, как правило, сильно запаздывает. Степень недоразвития речи чаще всего соответствует степени общего психического недоразвития. В младшем возрасте дети плохо, примитивно понимают чужую речь. Они улавливают тон, интонацию, мимику говорящего и отдельные опорные слова, связанные большей частью с их непосредственными потребностями [17]. В дальнейшем понимание обращенной речи, их пассивный словарь расширяется и обогащается, однако понимание остается ограниченным и

связанным только с личным опытом ребенка. Отсутствие речи компенсируется жестами, нечленораздельными звуками, своеобразными словами, в которые дети вкладывают вполне определенный смысл [19].

Также общепризнано, что память умственно отсталых детей отличается малым объемом и значительным количеством искажений при воспроизведении материала. Логическая и механическая память находятся на одинаково низком уровне.

Все нарушения и дефекты, присущие детям с нарушенной функцией интеллекта, со всей полнотой и яркостью проявляются в их трудовой деятельности: часто они не могут изменить свою деятельность соответственно новой инструкции. Они предпочитают однообразное повторение одних и тех же заученных ими операций. Создается так называемый косный стереотип, который с трудом преодолевается в незнакомой обстановке [17].

Особенности личности умственно отсталых детей описаны в клинико-психологических и экспериментально-психологических работах М.С. Певзнера, Т.А.Власовой и других исследователей. По их мнению, типичными чертами личности этих детей являются отсутствие инициативы и самостоятельности. Эмоции обнаруживают относительную сохранность. Многие из них чувствительны к оценке своей личности другими людьми. Побудить таких детей к деятельности, не затрагивающей их узких интересов, крайне трудно. Если это удастся, то возникающее при этом побуждение отличается слабостью и быстро исчерпывается [6].

Таким образом, психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением интеллекта позволяет говорить о них как об особой группе детей, основными чертами которой являются психофизиологический дефект и чаще всего выраженные органические нарушения. Незрелость высших психических функций отражается на возможностях ребенка с интеллектуальными нарушениями в обучении, поэтому они обучаются по такой программе, которую в состоянии усвоить.

### **1.3 Особенности звуко-буквенного анализа у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта**

Знание психологических особенностей детей с нарушением интеллекта позволяет успешнее решать вопросы коррекционно-воспитательной работы. Максимальный коррекционный эффект может быть достигнут в тех случаях, когда медико-педагогическое воздействие осуществляется с учетом клинических и психологических особенностей детей и начинается в раннем возрасте. Поэтому своевременное преодоление нарушений речи – залог успешного обучения младших школьников с нарушением интеллекта по всем учебным предметам [17].

Многие исследования, связанные с состоянием звукового анализа и синтеза у детей в норме и с умственной отсталостью, показали, что у нормального ребёнка с полноценными произвольными навыками сохраняются направленность познавательной деятельности на звуковую сторону речи и интерес к ней. Другая картина наблюдается у умственно отсталых детей: у них не возникает интереса к звуковой оболочке слова. Осмысление звуковой структуры слова не проявляется даже в том случае, когда экспериментатор специально направляет внимание школьников на звуковой анализ слова. Так, на вопрос: «Мальчик сказал «ошка». В чём его ошибка?» - дети с нарушением интеллекта не всегда могут дать правильный ответ, хотя картинка с нарисованной кошкой находится перед их глазами. Непонимание того, что слово – это не только название предмета, но и определённый звуко-буквенный комплекс, задерживает процесс освоения грамоты, поскольку выполнение актов письма и чтения предполагает обязательное совмещение двух операций: осмысления значения слова и его звуко-буквенного анализа – перед записью; восприятия букв слова и осознания его семантики – при чтении. Дети не могут понять, что всякое слово состоит из сочетаний тех самых букв. Которые они учат. Буквы долго остаются для многих учеников чем-то, что

должно запоминаться как таковое, безотносительно к словам, обозначающим знакомые предметы и явления

Для овладения грамотой, т.е. первоначальными навыками чтения и письма, прежде всего, необходимо достаточное развитие фонематического слуха и произносительной стороны речи, что служит основой овладения навыком звуко-буквенного анализа. Умение выделить звук из состава слова, дифференцировать его от сходных звуков, уточнить звук в собственном произношении, а далее найти его место в слове, установить последовательность входящих в слово звуков является необходимым условием обучения чтению и письму.

Речевое развитие детей с интеллектуальными нарушениями имеет определенные особенности, связанное с общим недоразвитием центральной нервной системы, снижением познавательной активности и носит системный характер. То есть страдают все компоненты речи, начиная с понимания и восприятия и заканчивая связной речью. Общее моторное недоразвитие детей с интеллектуальными нарушениями нарушает процесс практического знакомства ребенка с окружающим миром, тормозит накопление представлений и сведений о нем. С другой стороны нарушения моторики оказывают прямое влияние на экспрессивную речь, так как произвольное произнесение звуков и слов, требует высокой степени координации движений речевых органов. Речь умственно отсталых детей формируется по тем же принципам и законам, что и у нормально развивающихся детей и поддается коррекции и развитию.

В современной методике обучения грамоте общепризнанным является положение о том, что практическое ознакомление со звуковой стороной слова – нужная предпосылка для овладения чтением, а потом и письмом на языках, письменность которых построена по звуко-буквенному принципу.

В свою очередь звуковой анализ и синтез обязаны базироваться на устойчивом фонематическом восприятии каждого звука родного языка. Фонематическим восприятием либо фонематическим слухом, что по данным многих современных исследователей одно и то же, принято именовать способность принимать и различать звуки речи (фонемы).

Исследователи отмечают различную степень проявления фонетических недостатков речи у детей с нарушением интеллекта. Часть учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида вовсе могут не иметь отклонений в произношении.

Глубокое же поражение зон Брока или Вернике на фоне общего недоразвития коры головного мозга могут спровоцировать и сложные формы речевых недостатков. В.Г. Петрова недостатки произношения делит на две группы:

- 1) неточное произношение отдельных звуков, при сохранности звуко-буквенного анализа;

- 2) нарушения произношения, в основе которых лежат недостаточная слуховая дифференцировка близких по звучанию фонем и затрудненность звукового анализа слов, что вызывает сложности у детей в овладение составом слова, создает условия для пропуска и перестановки учащимися звуков и слогов в словах и недоговаривание их окончаний.

Развивая данную концепцию, А.К. Аксенова к вышеназванным добавляет еще две группы недостатков фонетической стороны речи: заикание и нарушения алалического характера, характеризующееся речевым развитием, находившимся на уровне лепета.

Фонематическое восприятие звуков речи происходит в ходе взаимодействия поступающих в кору слуховых и кинестетических раздражений. Равномерно эти раздражения дифференцируются, и становится вероятным вычленение отдельных фонем. При этом огромную роль играют первичные формы аналитико-синтетической деятельности,



благодаря которым ребенок обобщает признаки одних фонем и различает их от остальных.

При помощи аналитико-синтетической деятельности происходит сравнение ребенком собственной несовершенной речи с речью старших и формирование звукопроизношения. Недостаточность анализа сказывается на развитии произношения в целом. Но, если наличия первичного фонематического слуха довольно для повседневного общения, то его недостаточно для овладения чтением и письмом. А.Н.Гвоздев, В.И.Бельтюков, Н.Х.Швачкин, Г.М.Лямина доказали, что нужно развитие более больших форм фонематического слуха, при которых дети могли бы делить слова на составляющие их звуки, устанавливать порядок звуков в слове, т.е. создавать анализ звуковой структуры слова.

Точные фонематические представления о звуке позволяют обеспечить однозначную связь между звуком и соответствующей буквой. Заучивание букв, когда их наименования воспроизводятся неправильно, способствует закреплению у детей с нарушением интеллекта имеющихся дефектов речи, а также тормозит усвоение им письменной речи.

При чтении у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта более типичны следующие ошибки:

- трудности слияния звуков в слоги и слова;
- взаимные замены фонетически либо артикуляционно близких согласных звуков (свистящих – шипящих, твердых – мягких, звонких – глухих);
- побуквенное чтение (Р, Ы, Б, А);
- искажение слоговой структуры слов;
- очень медленный темп чтения;
- нарушения понимания прочитанного.

К числу обычных недостатков письма у таких детей относятся:

- замены букв, указывающие на незаконченность процесса дифференцировок соответствующих звуков, близких по акустическим либо артикуляционным признакам;

- пропуски гласных;
- пропуски согласных в их стечении;
- слияние слов на письме;
- раздельное написание частей одного слова;
- пропуски, наращения либо перестановки слогов;
- орфографические ошибки [23].

У детей с умственной отсталостью отмечаются трудности звуко-буквенного анализа, восприятия и понимания речи, в результате чего наблюдаются различные виды расстройств письма, трудности овладения техникой чтения.

Коррекционное обучение также предугадывает овладение младшими школьниками с нарушением интеллекта определенным кругом знаний об окружающем и подходящим объемом словаря. Учитель, осуществляя коррекционное обучение, обязан учесть закономерности процесса овладения звуковой стороной речи в норме.

В коррекционном обучении можно выделить три раздела:

I раздел работы – артикуляторный (подготовительный) предполагает уточнение артикуляторной базы сохранных и легких в артикуляции звуков: [a], [o], [y], [э], [ы], [м], [м`], [н], [н`], [п], [п`], [т], [к], [к`], [х], [х`], [ф], [ф`], [в], [в`], [й], [б`], [д], [г], [г`] в целях развития фонематического восприятия и звукового анализа. Эти звуки в речевом потоке детьми с нарушением интеллекта произносятся неотчетливо, с вялой артикуляцией, смешиваются меж собой ([к]-[х], [в]-[б] т. д.) Либо являются заместителями отсутствующих звуков, что свидетельствует о незавершенности процесса фонемообразования.

Занятия по уточнению артикуляции, развитию фонематического восприятия и подготовки детей младшего школьного возраста с

нарушением интеллекта к анализу и синтезу звукового состава слова проводятся учителем на фронтальных упражнениях и непременно на звуках, верно произносимых всеми детьми класса. Потом учитель в определенной последовательности включает во фронтальные занятия поставленные к этому времени исправленные звуки.

II раздел работы – дифференцированный, в котором выделяются 2 этапа.

На первом этапе дифференциации каждый верно произносимый звук сравнивается на слух со всеми артикуляционно либо акустически близкими звуками. Огромное внимание уделяется уточнению дифференциации гласных звуков, от четкости произношения которых, до этого всего зависит внятность речи и анализ звукослогового состава слова. После усвоения артикуляции второго из пары взаимозаменяющихся в речи звуков дифференциации.

III раздел работы – формирование звукового анализа состоит в следующем:

- Формирование понятий и овладение определениями, их обозначающими: слово, предложение, слог, звук, согласный и гласный, глухой и звонкий, твердый и мягкий звуки.

- Формирование представления о линейной последовательности звуков в слове и о количестве звуков в слове.

- На основании уточненных произносительных навыков артикуляции гласных звуков [y], [a], [и] отрабатывается более легкая форма анализа – выделение первого гласного звука из начала слова.

- Формирование умения делить слова на слоги. Используя зрительную опору – схему, где длинной чертой обозначается слово, короткой – слог; формирование умения делать слоговой анализ слова.

- Анализ и синтез обратного слога типа [ап].

- Уточнение артикуляции согласных звуков. Выделение последнего согласного в слове типа суп.

- Выделение начальных согласных в словах типа сок.
- Выделение ударных гласных из положения после согласных в словах типа сом.
- Анализ и синтез прямого слога типа [са].
- Полный звукослоговой анализ и синтез односложных слов из 3 звуков типа сом и двухсложных типа зубы с опорой на схемы, где обозначаются и слоги, и звуки.
- Полный звукослоговой анализ и синтез слов со стечениями согласных в составе односложных слов типа столик, стул, двухсложных с закрытым слогом типа кошка, трехсложных типа панама, произношение которых не расползается с написанием.
- Преобразование слов путем замены отдельных звуков: сок – сук.
- Знакомство со знаками, объединение букв в слоги и слова.
- Полный слого-звуко-буквенный анализ слов [19].

Таким образом, упражнения в звуковом анализе и синтезе, в свою очередь, способствует осознанному овладению произношением звуков речи. Упражнения на анализ и синтез звукового состава речи помогают решить две задачи – нормализовать процесс фонемообразования и приготовить детей к усвоению грамоты.

Речевой материал для занятий подбирается с учетом перечисленных задач, то есть в процессе развития звукопроизношения сразу и на том же звуковом материале планируются упражнения в анализе и синтезе звукового состава слов, а на более поздних этапах обучения – в письме и чтении.

#### **1.4. Урок русского языка как средство развития навыка звуко-буквенного анализа у младших школьников с нарушением интеллекта**

Как показывают многолетние наблюдения, одной из распространенных причин неуспеваемости младших школьников с

умственной отсталостью являются разнообразные нарушения устной и письменной речи. Эти нарушения затрудняют усвоение навыков чтения и письма, так как для овладения письменной речью существенное значение имеет степень сформированности фонетико-фонематических процессов и лексико-грамматического строя речи умственно отсталого ребенка. Недостатки звукопроизношения, фонематического и лексикограмматического развития находят выражение на письме в виде смешения букв, искажения слоговой структуры слов, ошибок в словообразовании, согласовании и управлении, в бедности синтаксических построений [14].

По статистике более 2/3 учащихся с умственной отсталостью являются неуспевающими или слабоуспевающими по русскому языку и чтению. Большинство педагогов начальной школы достаточно квалифицированы и хорошо ориентированы в этой проблеме, поэтому не ссылаются на невнимательность, рассеянность или недобросовестность школьников, а напрямую связывают успеваемость по русскому языку и чтению с имеющимися у детей с умственной отсталостью недостатками речевого развития [33].

Многие могут довольно успешно обучаться в школе при условии своевременно оказанной коррекционной помощи и квалифицированной работы учителя. Очевидно, что педагог не в состоянии охватить всех нуждающихся, нужны новые формы совместной работы учителя и логопеда, направленные на предупреждение возможного появления дефектов письменной речи и коррекцию негрубых проявлений дисграфии и дислексии.

Русский язык как учебный предмет является ведущим, так как от его усвоения во многом зависит успешность всего школьного обучения. Практическая и коррекционная направленность обучения языку обуславливает его специфику. Все знания обучающихся, получаемые ими, в основном при выполнении упражнений, являются практически

значимыми для их социальной адаптации и реабилитации. Необходимость коррекции познавательной и речевой деятельности обусловлена трудностями овладения ими русской фонетикой, графикой, орфографией, своеобразием их общего и речевого развития, имеющихся психофизических функций.

Коррекционная работа по данному разделу предусматривает формирование у младших школьников с умственной отсталостью способности узнавать и дифференцировать неречевые звучания через специально подобранную систему игр и упражнений. В процессе этой работы у младших школьников с умственной отсталостью формируются также навыки слухового внимания и слуховой памяти, что в дальнейшем способствует развитию умения дифференцировать звуки речи.

Дифференцированный подход сочетается с индивидуальными приемами работы с младшими школьниками с умственной отсталостью, поскольку даже сходные дефекты, как правило, проявляются в деятельности по-разному. Например, в группах учащихся с недостатками фонематического слуха часто встречаются дети с умственной отсталостью.

Рабочая программа в специальных учебных заведениях составляется на основе адаптированной основной общеобразовательной программы образования обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) на основе учебника русского языка для 2 класса специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида авторов Э.В. Якубовской и Я.В. Коршуновой.

В младших классах умственно отсталым школьникам даются самые элементарные сведения по грамматике, усвоение которых важно для выработки у них достаточно осмысленного отношения к основным элементам языка и развития фонематического слуха. Овладение

элементарными знаниями по грамматике прежде всего необходимо для приобретения практических навыков устной и письменной речи, формирования основных орфографических и пунктуационных навыков, в воспитании интереса к родному языку, что в полной мере невозможно без развития фонематического слуха. Учащиеся должны приобрести ряд грамматических умений в области фонетики, морфологии и синтаксиса. Обучение грамматике способствует их умственному и речевому развитию.

Систематический курс русского языка представлен в программе следующими содержательными линиями:

- система языка (основы лингвистических знаний): лексика, фонетика и орфоэпия, графика, состав слова (морфемика), грамматика (морфология и синтаксис);
- орфография и пунктуация;
- развитие речи.

Содержание вышеуказанного курса имеет концентрическое строение, предусматривающее изучение одних и тех же разделов и тем в каждом классе. Такая структура программы позволяет учитывать степень подготовки младших школьников с умственной отсталостью к восприятию тех или иных сведений о языке, обеспечивает постепенное возрастание сложности материала и организует комплексное изучение грамматической теории, навыков правописания и развития речи [21].

Серьёзное внимание уделяется в программе формированию фонетико-графических представлений о звуках и буквах русского языка. Чёткое представление звуковой и графической формы важно для формирования всех видов речевой деятельности: аудирования, говорения, чтения и письма.

Один из аспектов этой работы – комплекс «коррекционных минуток» на уроках русского языка. «Коррекционные минутки» – это непродолжительные по времени (3-4мин.) задания, направленные на совершенствование речевой и пальчиковой моторики, формирование

полноценных фонематических представлений, развитие навыков звуко-буквенного анализа и синтеза, уточнение словаря и обогащение его на основе овладения различными способами словообразования и словоизменения, устранение пробелов в умении выстраивать определенные синтаксические конструкции. Среди коррекционно-воспитательных задач, которые помогают решить «коррекционные минутки», – воспитание мотивации учебной деятельности, развитие наблюдательности к языковым явлениям, слуховой и зрительной памяти, целенаправленности, самоконтроля [30].

Проведенные в начале урока, они выступают в качестве увлекательного задания, быстро организующего обучающихся, активизирующего зрительное и слуховое внимание. Проведенная в середине урока логоминутка, особенно оформленная в виде игры, конкурса и т.п., дает детям небольшую передышку, переключая их внимание, задействуя иные анализаторы. Так, если основная работа на уроке связана с письмом на слух, полезно дать логоминутку, рассчитанную на зрительное восприятие, и наоборот. Можно провести логоминутку и в конце урока, когда основная учебная работа завершена. Ребята с удовольствием «поиграют», даже не задумываясь о том, что от урока к уроку эти «игры» служат важной цели профилактики и коррекции нарушений письменной речи у младших школьников с умственной отсталостью.

Чтобы младшие школьники не путали два понятия «буква» и «звук», буквы написаны черным цветом на белом фоне, как это обычно мы видим в письменной речи, а звуки обозначены белым цветом в цветном круге.

Такое цветовое решение помогает ученикам давать безошибочно характеристики звукам русского языка, а представление схемы в виде забавной яркой гусеницы привлекает к себе внимание учащихся и повышает интерес к урокам обучения грамоте.



В школьной фонетике соотношение голоса и шума рассматривается в связи с делением звуков на гласные и согласные, звонкие и глухие. В целях упрощения теоретического материала здесь не дается деление согласных на шумные и сонорные, а девять сонорных [м], [м’], [н], [н’], [л], [л’], [р], [р’], в которых голос играет ведущую роль, рассматриваются как «звонкие непарные».

Главная цель акустических наблюдений состоит в том, чтобы младшие школьники с умственной отсталостью научились на слух отличать глухой, образованный одним шумом согласный от звонкого, образованного с участием голоса. Это различие, как и различие по твердости-мягкости, лучше воспринимается в парном сопоставлении, например: в слове дом первый звук [д] – звонкий, парный глухой – [т].

«Звонкость» сонорных, не имеющих парных глухих, младшие школьники с умственной отсталостью должны «услышать», в чем им поможет учитель, обратив внимание на напевность, мелодичность этих согласных. Глухость непарных [х], [ч], [ц], [щ’] осознается по аналогии с другими глухими – [к], [с], [т], [ш]. Умение на слух различать звонкие и глухие согласные является важной предпосылкой сознательного усвоения орфографических правил, определяющих написание согласных в корнях и приставках.

Другое акустическое понятие – сила звука – вводится в связи с понятием об ударении. Слог характеризуется как соединение наиболее звучного, гласного, с менее звучными, согласными. Таким образом, гласные звуки являются слогообразующими элементами, поэтому слог может состоять и из одного гласного звука, например: у-ха, и-на-че и т. п. Одной из сложных проблем научной фонетики является установление границы между слогами (проблема слогоделения).

Таким образом, специальная (коррекционная) работа по развитию фонематического слуха и формированию правильного звукопроизношения, проводимая на индивидуальных занятиях,

способствует наиболее полноценному овладению обучающимися устной речью, что имеет важное значение для развития фонематического слуха, социальной адаптации, формирования личности в целом.

В первой главе мы выяснили такое понятие, как «звуко-буквенный анализ» в психолого-педагогической литературе и выяснили, что фонематические процессы человека включают в себя фонематический слух и фонематическое восприятие, простые и сложные формы фонематического анализа, фонематический синтез и фонематические представления.

Мы выяснили, что в современной психолого-педагогической литературе под звуко-буквенным анализом подразумевается процесс узнавания и различения отдельных фонем и фонематических рядов, слов. Если фонематический слух сформирован, то дифференциация слов происходит по значению и слухопроизносительным образам звуков. Само узнавание слова опирается на акустико-артикуляторные признаки всего слова в целом, а звуковые образы слов находятся в зоне Вернике.

Фонематическая сторона речи обеспечивается работой речеслухового анализатора, приём слуховой информации осуществляется в кортиевоом органе, а анализ в центре Вернике, который располагается в височном отделе доминантного полушария головного мозга.

В онтогенезе развитие и становление фонематических процессов происходит постепенно и по определённым закономерностям и проходит несколько этапов. Начало формирования фонематического слуха начинается в 3-4 недели, к 2 годам ребёнок различает все звуки родного языка, к 4 годам формируется фонематическое восприятие, а к 6 годам дети уже могут выделять заданный звук в слове, осваивают навыки звукового анализа и синтеза. В младшем школьном возрасте при нормальном интеллектуальном развитии завершается формирование фонематических процессов. Дети начинают активно использовать свои навыки в таких процессах, как чтение и письмо.

Мы изучили методики по развитию фонематических процессов у младших школьников с умственной отсталостью, которые предназначены для коррекции письменной речи у младших школьников, где большое место занимают разделы по развитию фонематического слуха в соответствии с требованиями ФГОС. Согласно им, коррекционная работа должна строиться поэтапно, с опорой на анализаторы. В соответствии с изученными способами устранения несформированности фонематических процессов, а, следовательно, и фонематического слуха, в следующей главе будет составлен комплекс упражнений и апробирован на экспериментальной группе детей.

## **ГЛАВА 2 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЗВУКО-БУКВЕННОГО АНАЛИЗА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА**

### **2.1 Методики изучения звуко-буквенного анализа у младших школьников с нарушением интеллекта**

Термином «звуко-буквенный анализ» определяют, как элементарные, так и сложные формы звукового анализа. Элементарный фонематический анализ - это выделение (узнавание) звука на фоне слова. Более сложной формой является вычленение первого и последнего звука из слова, определение его места (начало, середина, конец слова). И, наконец, самая сложная форма фонематического анализа - определение последовательности звуков в слове, их количества, места по отношению к другим звукам (после какого звука, перед каким звуком).

Учитывая различную сложность форм фонематического анализа и синтеза и последовательность овладения ими в онтогенезе, Р. И Лалаева предлагает следующую последовательность проведения работы:

- Выделение (узнавание) звука на фоне слова, т.е. определение наличия звука в слове.
- Вычленение звука в начале и в конце слова. Определение первого и последнего звука в слове, а также его место (начало, середина, конец слова).
- Определение последовательности, количества и места звуков по отношению к другим звукам.

В процессе развития элементарных форм фонематического анализа (выделения звука на фоне слова, вычленения его из слова) необходимо учитывать, что умение выделить и вычленить звук зависит от его характера, положения в слове, а также от произносительных особенностей

звукового ряда. Известно, что ударные гласные выделяются из слова гораздо легче, чем безударные. Легче выделяются ударные гласные из начала слова, чем из середины или конца. С большим трудом дети определяют наличие в слове гласного и выделяют его из конца слова. Это объясняется особенностями восприятия слога детьми, трудностями расчленения его на составляющие звуки, так как основным произносительным стержнем является согласный. Гласный же звук часто воспринимается детьми не как самостоятельный звук, а как оттенок согласного. Звуковой ряд, состоящий из двух-трех гласных, анализируется лучше, чем ряд, включающий согласные и гласные звуки. Это объясняется тем, что каждый звук в ряду гласных произносится почти тождественно изолированному произношению. Кроме того, каждый звук в таком ряду произносится более длительное время. В связи с этими особенностями рекомендуется формировать функцию фонематического анализа и синтеза первоначально на материале ряда, состоящего из гласных, затем ряда из слогов, состоящих из гласного и согласного или согласного и гласного, и, наконец, на материале ряда из слов. На начальных этапах работы можно опираться на зрительное восприятие артикуляции (с помощью зеркала, зрительного восприятия артикуляции логопеда), на кинестетические ощущения, т. е. с помощью проговаривания, а также на слуховое восприятие. В дальнейшем звуковой анализ ряда, состоящего из гласных, проводится лишь на основе слухового восприятия. Постепенно сокращается продолжительность звучания гласных. Если в начале произношение гласных несколько растянуто, то впоследствии по мере закрепления действия длительность их звучания сокращается до естественного темпа звучания в устной речи. Что касается согласных звуков, то исследователи указывают на то, что щелевые и сонорные звуки, как более длительные, воспринимаются лучше, чем взрывные. При этом щелевые звуки легче выделяются из начала слова, чем из конца, а

взрывные звуки - наоборот, из конца слова (Лалаева Р. И., Катаева А. А., Аксенова А. К).

Л.Г. Парамонова отмечает, что вычленение первого согласного звука из слова дается умственно отсталым детям гораздо труднее, чем выделение согласного на фоне слова. Основная сложность заключается в расчленении слога, особенно прямого, на составляющие его звуки. Так, например, если ребенку предлагают назвать первый звук в слове *шапка*, он вместо *ш* называет "ша", а первым звуком в слове *муха* называет слог "му". Причиной этого является нерасчлененное восприятие слога, несформированность представлений о слоге и звуке [№ 9, с.143]

Известно, что произносительной единицей речи является слог, а конечным звеном фонематического анализа - звук. Поэтому сам процесс произношения как бы препятствует фонематическому анализу. И чем более слиты в произношении согласный и гласный, тем сложнее слог для фонематического анализа, для вычленения изолированного согласного и гласного, определения их последовательности в слове. В связи с этим из прямого открытого слога согласный вычленяется труднее, чем из обратного. Р.И Лалаева отмечает, что работа по вычленению первого звука из слова может проводиться только после того, как у детей сформировано умение вычленять звук из обратного и прямого слогов и узнавать звук, находящийся в начале слова (№ 6, с. 119).

Р. И. Лалаева отмечает, что определение конечного согласного должно проводиться вначале на обратных слогах, таких, например, как *ум*, *ам*, *ух*, *ах*, *ус*. Это умение воспитывается последовательно и опирается на ранее сформированное действие по определению наличия звука, находящегося в конце слога или слова.

Петрова В.Г отмечает, что умственно отсталые дети часто затрудняются в определении временной последовательности звуков (раньше - позже), так как длительность звучания каждого отдельного звука в потоке речи очень кратковременна. Иногда первым звуком они называют

тот, который является последним и ближе по времени к моменту определения, а последним звуком считают тот, который является первым и вследствие этого он стоит дальше во времени от момента его определения. В связи с этим она считает важным обратить внимание на различие самих понятий *раньше - позже, первый –последний*. Различение этих понятий уточняется с опорой на зрительное восприятие звуков, поскольку артикуляция звуков уже предварительно уточнена. Так, с помощью зеркала и непосредственного зрительного восприятия артикуляции звуков ученик определяет, что, например, в сочетании *иу* первый звук *и* (губы сначала растягиваются), а последний звук *у* (губы вытягиваются в трубочку).

Логопедическая работа по формированию сложных форм фонематического анализа (определению последовательности, количества, места звука в слове по отношению к другим звукам) проводится в тесной связи с обучением чтению и письму.

Обучение письменной речи начинается со знакомства ребенка со звуковой материей языка: распознаванием звуков, выделением их из слова, со звуковой структурой слов как основных единиц языка.

В процессе чтения осуществляется воссоздание звуковой структуры слова по его графической модели, а в процессе письма - наоборот, воспроизведение буквенной модели слова по его звуковой структуре. В связи с этим одной из важных предпосылок успешного формирования процессов чтения и письма является не только умение выделять и различать звуки в речи, но и производить более сложные операции с ними: определять звуковой состав слова, последовательность звуков в слове, место каждого звука по отношению к другим звукам. 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.

При формировании сложных форм фонематического анализа необходимо учитывать, что всякое умственное действие проходит определенные этапы формирования: составление предварительного представления о задании (ориентировочная основа будущего действия), освоение действия с

предметами, далее выполнения действия в плане громкой речи, перенос действия во внутренний план, окончательное становление внутреннего действия (переход на уровень интеллектуальных умений и навыков).

В связи с этим, опираясь на исследования П.Я. Гальперина, Д.Б. Эльконина и др., Лалаева Р.И, Петрова В.Г. и Аксенова А.К. выделяют следующие этапы формирования функции фонематического анализа:

- Первый этап - формирование фонематического анализа с опорой на вспомогательные средства, внешние действия.

- Второй этап - формирование действия фонематического анализа в речевом плане. Опора на материализацию действия исключается и проведение фонематического анализа осуществляется в речевом плане, сначала с использованием картинки, затем без предъявления ее.

- Третий этап - формирование действия фонематического анализа в умственном плане.

На этом этапе дети определяют количество, последовательность и место звуков, не называя слова. Например, они отбирают картинки, в названии которых пять звуков. При этом картинки не называются.

В процессе формирования фонематического анализа необходимо учитывать усложнение не только форм анализа, но и речевого материала. Р.И. Лалаева предлагает следующую последовательность предъявления речевого материала:

- односложные слова без стечений согласных, состоящие из одного слога (обратного, прямого открытого, закрытого слога);

- двусложные слова, состоящие из двух открытых слогов;



- двусложные слова, состоящие из открытого и закрытого слога;
- двусложные слова со стечением согласных на стыке слогов;
- односложные слова со стечением согласных в начале слова;
- односложные слова со стечением согласных в конце слова;
- двусложные слова со стечением согласных в начале слова;
- двусложные слова со стечением согласных в начале и в середине слова;
- трехсложные слова.

В нормативно-правовых и организационных документах последних лет, а также в ряде научно-методических разработок [Забрамная, Исаева, 2009, с. 49] в работе с обучающимися с выраженными когнитивными расстройствами рекомендовано использовать метод экспертной группы и метод наблюдения. Обозначенные методы имеют ряд преимуществ: комплексный подход, возможность качественного анализа при условии высокого профессионализма экспертов, доступность, минимизация временных затрат, но одновременно выявляется такой значительный недостаток, как субъективность.

Использование методов, которые дают полную и объективную картину о сформированности стартовых и потенциальных возможностей детей с нарушениями интеллекта (психолого-педагогического эксперимента, наблюдения, сбора и анализа данных о ребенке, изучения продуктов деятельности и др.) [Забрамная, Исаева, 2009, с. 49; Инденбаум, 2012, с. 3; Лубовский, 1989, с. 25; и др.], при применении в текущем учебном процессе недостаточно эффективно, так как требует значительных временных затрат как на проведение, так и на обработку результатов.

В основу методики исследования фонематического слуха младших школьников с умственной отсталостью были заложены принципы систематичности и последовательности, доступности и наглядности, используя такие педагогические качества, как доброжелательность, терпение и выдержка, педагогическое умение расположить обучающегося

к общению и работе. Исследования проводились с каждым обучающимся индивидуально после установления с ними эмоционального контакта. На каждого обучающегося была составлена речевая карта. При обследовании фонематических процессов использовались предметные картинки и словесный материал, подбирались они в соответствии с требованиями к проведению данных методик.

Рассмотрим характеристики данных методик.

Методика обследования словарного запаса детей О.Е. Грибовой, Т.П. Бессоновой состоит из тестов на исследование активного и пассивного словарей. Упражнения по ходу теста имеют усложненные элементы, для наиболее точной оценки умений детей.

Целью данной методики является выявление объёма активного (пассивного) предметного словарного запаса для оценки фонематического слуха и восприятия.

С целью изучения состояния фонематического анализа, синтеза и фонематических представлений были использованы задания из методик Т. П. Бессоновой, О. Е. Грибовой и Трубниковой Н. М.

Данные задания содержали в себе следующее:

- определение количества звуков в словах;
- выделение последовательно каждого звука в слове;
- определение первого звука в слове;
- определение последнего звука в слове;
- выделение гласного звука, который находится в середине слова;
- деление слов на слоги;
- выделение звуков в слове, в соответствии с их позицией.

Для обследования фонематических процессов в письменной речи были использованы задания из методики Трубниковой Н. М.

Данные задания содержали в себе следующее:

- запись слогов по слуху;
- письмо слов на слух;

- запись предложения на слух;
- диктант.

В начале и в конце эксперимента были проведены диагностики уровня сформированности фонематического слуха у младших школьников с умственной отсталостью на уроках русского языка.

Сущность педагогического эксперимента заключалась в исследовании методики развития фонематического слуха у младших школьников с умственной отсталостью на уроках русского языка и дифференцированный подход к обучающимся.

Целью эксперимента явилось фонематического слуха у младших школьников с умственной отсталостью на уроках русского языка путем выполнения комплекса заданий и дифференциации. Для диагностики уровня сформированности фонематического слуха у младших школьников с умственной отсталостью на уроках русского языка мы применяли контрольные тесты в начале и в конце эксперимента, отслеживая прирост показателей при выполнении заданий обучающихся с умственной отсталостью. Полученные данные у обучающихся 2 класса мы сравнивали между собой, используя методы математической статистики.

3. Методы математической статистики. Методы математической статистики включали в себя расчет средней арифметической ( $M$ ) и ошибку средней арифметической ( $m$ ). Достоверность различий определяли методом сопряженных парных вариантов, который приемлем в нашем исследовании.

Организация исследования.

На первом этапе исследования проводился анализ научно-методической литературы, определялась актуальность предстоящего эксперимента, ставилась цель работы и выдвигалась рабочая гипотеза.

На втором этапе исследования – проводился педагогический эксперимент. Был выбран 2 класс, в котором обучаются дети с диагнозом «Умственная отсталость». Данному классу была предложена методика

развития фонематического слуха у младших школьников с умственной отсталостью на уроках русского языка с учетом индивидуальных особенностей каждого обучающегося.

Специальное коррекционное обследование проводилось с октября 2018 года. Группа исследования детей состояла из 6 человек 2 класса (8-9 лет).

На основании изучения особенностей обучающихся с умственной отсталостью были разработаны комплексы заданий, которые использовались на уроках русского языка для развития фонематического слуха.

В конце этапа исследования были проведены контрольные испытания по итогам выполнения заданий и математико-статистическая обработка результатов.

## **2.2 Проявление нарушений звуко-буквенного анализа у младших школьников с нарушением интеллекта**

Интеллектуальная недостаточность отрицательно сказывается на речевом развитии обучающихся начальных классов – его уровень у большинства младших школьников с нарушением интеллекта гораздо ниже, чем позволяет их умственное развитие.

Наибольшие трудности при овладении навыками чтения и письма детьми данного контингента связаны с нарушением фонематического слуха и звукового анализа. Первоклассники с трудом дифференцируют акустически сходные фонемы и поэтому плохо запоминают буквы, так как каждый раз соотносят букву с разными звуками. Т.е. происходит нарушение системы перекодировки буквы в звуки, звука в букву.

Несовершенство звуко-буквенного анализа приводит к затруднениям в делении слова на составные части, выявлении каждого звука,

установлении звукового ряда слова, усвоении принципа слияния двух или более звуков в слог, выполнении записи в соответствии с принципами русской графики.

Многие исследования, связанные с состоянием звуко-буквенного анализа у детей в норме и с интеллектуальной недостаточностью показали, что у нормального ребенка с полноценными произвольными навыками сохраняются направленность познавательной деятельности на звуковую сторону речи и интерес к ней.

Другая картина наблюдается у детей с интеллектуальной недостаточностью: у них не возникает интереса к звуковой оболочке слова. Осмысление звуковой структуры слова не проявляется даже в том случае, когда экспериментатор специально направляет внимание школьников на звуковой анализ слова. Так, на вопрос: «Мальчик сказал «ошка». В чем его ошибка?»

Обучающиеся с интеллектуальной недостаточностью не всегда могут дать правильный ответ, хотя картинка с нарисованной кошкой находится перед их глазами. Непонимание того, что слово – это не только название предмета, но и определенный звуко-буквенный комплекс, задерживает процесс освоения грамоты, поскольку выполнение актов письма и чтения предполагает обязательное совмещение двух операций:

- осмысления значения слова и его звуко-буквенного анализа – перед записью;

- восприятия букв слова и осознания его семантики – при чтении.

«Дети не могут понять, что всякое слово состоит из сочетаний тех самых букв, которые они учат. Буквы долго остаются для многих учеников чем-то, что должно запоминаться как таковое, безотносительно к словам, обозначающим знакомые предметы и явления».

Для овладения грамотой, т.е. первоначальными навыками чтения и письма, прежде всего, необходимо достаточное развитие фонематического слуха и произносительной стороны речи, что служит основой овладения

навыком звуко-буквенного анализа. Умение выделить звук из состава слова, дифференцировать его среди сходных звуков, уточнить звук в собственном произношении, а далее найти его место в слове, установить последовательность входящих в слово звуков является необходимым условием обучения чтению и письму.

Таким образом, анализ слова на составляющие его звуки – сложная психическая функция, требующая высокого уровня развития аналитико-синтетической деятельности.

Учитывая различную сложность форм звуко-буквенного анализа и последовательность их овладения, Р. И Лалаева предлагает следующую последовательность проведения логопедической работы [6, с. 97]:

- Выделение (узнавание) звука на фоне слова, т.е. определение наличия звука в слове.

- Вычленение звука в начале и в конце слова. Определение первого и последнего звука в слове, а также его место (начало, середина, конец слова).

- Определение последовательности, количества и места звуков по отношению к другим звукам.

В процессе развития элементарных форм фонематического анализа (выделения звука на фоне слова, вычленения его из слова) необходимо учитывать, что умение выделить и вычленить звук зависит от его характера, положения в слове, а также от произносительных особенностей звукового ряда.

Очевидно, что ударные гласные выделяются из слова гораздо легче, чем безударные. Легче выделяются ударные гласные из начала слова, чем из середины или конца. С большим трудом дети определяют наличие в слове гласного и выделяют его из конца слова.

Это объясняется особенностями восприятия слога детьми, трудностями расчленения его на составляющие звуки, так как основным произносительным стержнем является согласный. Гласный же звук часто

воспринимается детьми не как самостоятельный звук, а как оттенок согласного. Звуковой ряд, состоящий из двух-трех гласных, анализируется лучше, чем ряд, включающий согласные и гласные звуки. Это объясняется тем, что каждый звук в ряду гласных произносится почти тождественно изолированному произношению.

Кроме того, каждый звук в таком ряду произносится более длительное время. В связи с этими особенностями рекомендуется формировать функцию фонематического анализа первоначально на материале ряда, состоящего из гласных, затем ряда из слогов, состоящих из гласного и согласного или согласного и гласного, и, наконец, на материале ряда из слов.

На начальных этапах работы можно опираться на зрительное восприятие артикуляции (с помощью зеркала, зрительного восприятия артикуляции логопеда), на кинестетические ощущения, т. е. с помощью проговаривания, а также на слуховое восприятие. В дальнейшем звуковой анализ ряда, состоящего из гласных, проводится лишь на основе слухового восприятия.

Постепенно сокращается продолжительность звучания гласных. Если вначале произношение гласных несколько растянуто, то впоследствии по мере закрепления действия длительность их звучания сокращается до естественного темпа звучания в устной речи.

Что касается согласных звуков, то исследователи указывают на то, что щелевые и сонорные звуки, как более длительные, воспринимаются лучше, чем взрывные. При этом щелевые звуки легче выделяются из начала слова, чем из конца, а взрывные звуки – наоборот, из конца слова (Лалаева Р. И., Катаева А. А., Аксенова А. К).

Л.Г. Парамонова отмечает, что вычленение первого согласного звука из слова дается младшим школьникам с интеллектуальной недостаточностью гораздо труднее, чем выделение согласного на фоне слова. Основная сложность заключается в расчленении слога, особенно

прямого, на составляющие его звуки. Так, например, если ребенку предлагают назвать первый звук в слове *шапка*, он вместо *ш* называет "ша", а первым звуком в слове *муха* называет слог "му". Причиной этого является нерасчлененное восприятие слога, несформированность представлений о слоге и звуке [9, с.143].

Известно, что произносительной единицей речи является слог, а конечным звеном фонематического анализа – звук. Поэтому сам процесс произношения как бы препятствует фонематическому анализу. И чем более слиты в произношении согласный и гласный, тем сложнее слог для фонематического анализа, для вычленения изолированного согласного и гласного, определения их последовательности в слове.

В связи с этим, из прямого открытого слога согласный вычленяется труднее, чем из обратного. Р.И Лалаева отмечает, что работа по вычленению первого звука из слова может проводиться только после того, как у детей сформировано умение вычленять звук из обратного и прямого слогов и узнавать звук, находящийся в начале слова [6, с.119].

Р. И. Лалаева отмечает, что определение конечного согласного должно проводиться сначала на обратных слогах, таких, например, как *ум*, *ам*, *ух*, *ах*, *ус*. Это умение воспитывается последовательно и опирается на ранее сформированное действие по определению наличия звука, находящегося в конце слога или слова.

Так, В.Г. Петрова отмечает, что дети с интеллектуальной недостаточностью часто затрудняются в определении временной последовательности звуков (раньше – позже), так как длительность звучания каждого отдельного звука в потоке речи очень кратковременна. Иногда первым звуком они называют тот, который является последним и ближе по времени к моменту определения, а последним звуком считают тот, который является первым и вследствие этого он стоит дальше во времени от момента его определения.



В связи с этим В.Г. Петрова считает важным обратить внимание на различие самих понятий *раньше – позже, первый – последний* [10, с.176]. Различие этих понятий уточняется с опорой на зрительное восприятие звуков, поскольку артикуляция звуков уже предварительно уточнена. Так, с помощью зеркала и непосредственного зрительного восприятия артикуляции звуков ученик определяет, что, например, в сочетании *иу* первый звук *и* (губы сначала растягиваются), а последний звук *у* (губы вытягиваются в трубочку).

Таким образом, у детей с умственной отсталостью отмечаются трудности звуко-буквенного анализа, восприятия и понимания речи, в результате чего наблюдаются различные виды расстройств письма, трудности овладения техникой чтения.

В коррекционном обучении можно выделить три раздела:

I раздел работы – артикуляторный (подготовительный) предполагает уточнение артикуляторной базы сохранных и лёгких в артикуляции звуков: [а], [о], [у], [э], [ы], [м], [м`], [н], [н`], [п], [п`], [т], [к], [к`], [х], [х`], [ф], [ф`], [в], [в`], [й], [б`], [д], [г], [г`] в целях развития фонематического восприятия и звукового анализа. Эти звуки в речевом потоке детьми с нарушением интеллекта произносятся неотчётливо, с вялой артикуляцией, смешиваются меж собой ([к]-[х], [в]-[б] т. Д.) Либо являются заместителями отсутствующих звуков, что свидетельствует о незавершенности процесса фонемообразования.

Занятия по уточнению артикуляции, развитию фонематического восприятия и подготовки детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта к анализу и синтезу звукового состава слова проводятся учителем на фронтальных упражнениях и непременно на звуках, верно произносимых всеми детьми класса. Потом учитель в определённой последовательности включает во фронтальные занятия поставленные к этому времени исправленные звуки.

II раздел работы – дифференцированный, в котором выделяются 2 этапа.

На первом этапе дифференциации каждый верно произносимый звук сравнивается на слух со всеми артикуляционно либо акустически близкими звуками. Огромное внимание уделяется уточнению дифференциации гласных звуков, от чёткости произношения которых, до этого всего зависит внятность речи и анализ звукослогового состава слова.

После усвоения артикуляции второго из пары взаимозаменяющихся в речи звуков дифференциации.

III раздел работы – формирование звукового анализа состоит в следующем:

- Формирование понятий и овладение определениями, их обозначающими: слово, предложение, слог, звук, согласный и гласный, глухой и звонкий, твёрдый и мягкий звуки.

- Формирование представления о линейной последовательности звуков в слове и о количестве звуков в слове.

- На основании уточнённых произносительных навыков артикуляции гласных звуков [у], [а], [и] отрабатывается более лёгкая форма анализа – выделение первого гласного звука из начала слова.

- Формирование умения делить слова на слоги. Используя зрительную опору – схему, где длинной чертой обозначается слово, короткой – слог; формирование умения делать слоговой анализ слова.

- Анализ и синтез обратного слога типа [ап].

- Уточнение артикуляции согласных звуков. Выделение последнего согласного в слове типа суп.

- Выделение начальных согласных в словах типа сок.

- Выделение ударных гласных из положения после согласных в словах типа сом.

- Анализ прямого слога типа [са].

- Полный звукослоговой анализ односложных слов из 3 звуков типа сом и двухсложных типа зубы с опорой на схемы, где обозначаются и слоги, и звуки.

- Полный звукослоговой анализ слов со стечениями согласных в составе односложных слов типа столик, стул, двухсложных с закрытым слогом типа кошка, трёхсложных типа панама, произношение которых не расползается с написанием.

- Преобразование слов путём замены отдельных звуков: сок – сук.

- Знакомство со знаками, объединение букв в слоги и слова.

- Полный слого-звукобуквенный анализ слов.

Таким образом, упражнения в звуко-буквенном анализе способствует осознанному овладению произношением звуков речи. Упражнения на анализ звуко-буквенного состава речи помогают решить две задачи – нормализовать процесс фонемообразования и приготовить детей к усвоению грамоты.

### **2.3 Формирование звуко-буквенного анализа у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта на уроках русского языка**

В рамках нашего исследования был собран комплекс упражнений, направленный на развитие звуко-буквенного анализа у младших школьников в МОУ «С(К)ОШИ № 52» г. Магнитогорска при легкой умственной отсталости.

Для исследования развития навыков звуко-буквенного анализа у обучающихся были подобраны следующие задания:

1) Выделить звук на фоне слова. Инструкция: «Слышишь ли звук [Ш] в слове ШАПКА?», «Звук [А] в слове АНЯ?», «Звук [Р] в слове РЫБА?». Звук, который необходимо выделить ребенку, произносится учителем интонировано.

2) Определить место звука в слове по отношению к другим звукам: «Где ты слышишь [С] в слове СУМКА, в начале или в конце слова?». Далее предлагалось определить звук в конце слов: нос.

3) Определить количество звуков в слове. Предлагались односложные слова (кот, дом, сад, шум, рот, дуб, сом, рак), двухсложные слова (рама, каша, лиса, рука, лапа, шуба, сани), а также слова, состоящие из пяти звуков (кошка, белка, банка, шалаш, марка).

Результаты исследования сформированности навыков звуко-буквенного анализа у детей МОУ «С(К)ОШИ № 52» г. Магнитогорска представлены на рис. 1.

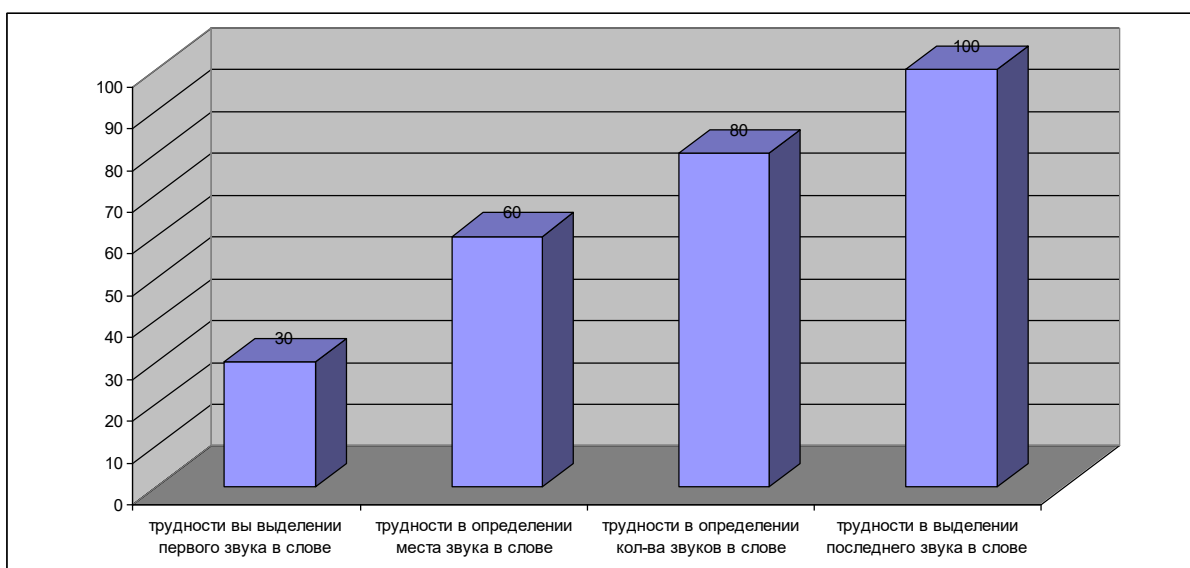


Рисунок 1 - Результаты исследования состояния звуко-буквенного анализа

В ходе исследования выяснилось, что звуко-буквенный анализ вызывает значительные затруднения у диагностируемых обучающихся с интеллектуальной недостаточностью.

Характерной проблемой при вычленении первого звука из слова оказывается сложность расчленения слога на составляющие его звуки. При этом вместо звука называется слог, включающий этот звук. Например, при задании назвать первый звук в слове «сумка» дети называют не звук [с], а

слог [су], поскольку согласный и гласный образуют слог слияния, который произносится за один артикуляционный акт.

Больше всего сложности при звуко-буквенном анализе возникало при выполнении задания на определение количества звуков в двухсложных словах (рама, каша), а также в словах, состоящих из пяти звуков (кошка, белка). Ни один обучающийся не смог определить справиться с заданием, правильно определив последний звук в слове.

Таким образом, одной из важных предпосылок успешного формирования процессов чтения и письма является не только умение выделять и различать звуки в речи, но и производить более сложные операции с ними: определять звуковой состав слова, последовательность звуков в слове, место каждого звука по отношению к другим звукам. 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.

Проведенная диагностика показала необходимость проведения коррекционно-развивающей работы.

Выбранный подход к планированию коррекционно-развивающей работы основан на подборе таких заданий, упражнений, которые можно использовать в разных условиях деятельности, обучающихся [4]:

- на специально смоделированных индивидуальных занятиях, где воспринимаемый материал будет предъявлен главным образом в вербальном плане. Это в свою очередь требует от детей опоры на элементарно систематизированные общие представления и простейшие житейские понятия;

- на фронтальных и подгрупповых занятиях, где от ребенка требуется понимание инструкции взрослого, предъявляемой в форме наглядного и вербального образца;

– на фронтальных занятиях (русский язык, литературное чтение и др.), на которых прослеживается динамика усвоения детьми знаний, выработки навыков и умений.

Некоторые из возможных для применения упражнений по развитию способности звуко-буквенного анализа представлены в приложении (Приложение А).

В рамках данной работы применялось методическое пособие для учителя: «Развитие способности звуко-буквенного анализа у обучающихся младших классов с легкой степенью умственной отсталости через систему коррекционно-развивающих упражнений», представленное в приложении В.

Программа коррекционно-развивающей работы была направлена на формирование у детей с интеллектуальными нарушениями следующего комплекса умений:

- дифференцировать звуки в слогах,
- различать фонемы,
- точно воспроизводить слоговые ряды (пары),
- определять наличие (отсутствие) звука в слове.

Содержание коррекционно-развивающего обучения включает следующие этапы:

Первый этап – формирование звуко-буквенного анализа с опорой на вспомогательные средства, внешние действия. Работа проводится следующим образом. Ученику предъявлялась картинка, слово-название, которое необходимо проанализировать, и графическая схема слова, количество клеточек которой соответствует числу звуков в слове. Кроме того, давались фишки. Первоначально для анализа давались односложные слова типа мак, кот, дом, лук, сом.

По мере выделения звуков в слове ученик с помощью фишек заполнял схему, которая представляет модель звукового строения слова. Действия ученика являются практическим действием по моделированию

последовательности звуков в слове. Овладение звуко-буквенным анализом основывается на ранее сформированных навыках вычленения первого и последнего звуков в слове, определения места звука в слове (начало, середина, конец).

Так, последовательность и место звуков в слове лук определялась следующим образом. Предлагается картинка, на которой нарисован лук, под ней – схема, состоящая из трех клеточек, по количеству звуков в слове. Педагог задает следующие вопросы: «Какой первый звук в слове лук? (Звук [л]). Фишкой закрывается первая клеточка. Слово повторяется детьми и педагогом. «Какой звук слышится в слове после [л]?» (Звук [у]) Предлагается еще раз произнести слово и послушать, какой звук слышится после [у] в слове лук. Ученики определяют, что после звука [у] слышится звук [к], и закрывают фишкой последнюю клеточку. Затем по схеме повторяется последовательность звуков в слове лук (первый, второй, третий звуки).

Использование картинки на данном этапе облегчает задачу, так как она напоминает ученику, какое слово анализируется. Представленная графическая схема служит контролем правильности выполнения задания. Если в процессе анализа оказывается незаполненной одна из клеточек, то ученик понимает, что он выполнил действие неправильно.

Второй этап – формирование действий звуко-буквенного анализа в речевом плане. Опора на материализацию действия исключалась, и проведение фонематического анализа осуществлялось в речевом плане, сначала с использованием картинки, затем без предъявления ее. Дети называли слово, определяли первый, второй, третий звук, уточняли количество звуков.

Третий этап – формирование действий звуко-буквенного анализа в умственном плане. На этом этапе дети определяли количество, последовательность и место звуков, не называя слова. Например, они

отбирали картинки, в названии которых пять звуков. При этом картинки не называются.

В процессе формирования звуко-буквенного анализа мы учитывали усложнение речевого материала. Предлагалась следующая его последовательность предъявления[3]:

– односложные слова без стечения согласных, состоящие из одного слога (обратного, прямого, открытого, закрытого слога): ус, на, дом, мак, сыр, нос, сок и т.д.;

– двусложные слова, состоящие из двух открытых слогов: мама, рама, лапа, луна, козы, каша, Маша, Шура, рука, розы и т.д.;

– двусложные слова, состоящие из открытого и закрытого слога: диван, сахар, гамак, лужок, дубок, повар и т.д.;

– двусложные слова со стечением согласных на стыке слогов: лампа, мишка, марка, санки, сумка, утка, окна, арбуз, ослик, карман, барбос и т.д.;

– односложные слова со стечением согласных в начале слова: стол, стул, крот, грач, врач, шкаф и т.д.;

– односложные слова со стечением согласных в конце слова: волк, тигр, полк и др.; двусложные слова со стечением согласных в начале слова: трава, брови, крыша, крыса, слива, грачи, врачи и т.д.;

– двусложные слова со стечением согласных в начале и середине слова: клумба, крышка, крошка и т.д.;

– трехсложные слова: паровоз, канава, ромашка, кастрюля и т.д.

Предложенная нами коррекционно-развивающая работа была спланирована на 30 занятий. Продолжительность занятий составляла 20 – 25 минут, что соответствует психическим и физиологическим особенностям детей данной группы.

Содержание конкретного занятия для каждой подгруппы определялось в зависимости от индивидуальных особенностей каждого ребенка и предполагало изменения порядка упражнений, степени



сложности, характер оказываемой помощи. По своей структуре занятия делились на вводную, основную и заключительную части.

Задачей вводной части являлось создание у учащихся определенного положительного эмоционального фона, без которого эффективное усвоение заданий невозможно. Здесь же проводилась психомышечная тренировка для снятия мышечного и эмоционального напряжения. Важным моментом вводной части являлось выполнение упражнений для улучшения мозговой деятельности.

Задания для основной части подбирались с учетом их направленности на осуществление основной цели этапа. Для предотвращения снижения интереса к повторным выполнениям одного и того же задания, мы стремились обеспечить разнообразие внешнего оформления содержания заданий, но сохранить единство их внутренней направленности.

В заключительной части занятия было подведение итогов, обсуждение результатов работы учащихся и тех трудностей, которые возникали при выполнении заданий.

В ходе исследования нами был сделан вывод о том, что искажения звуко-слоговой структуры слова - характерный признак дислексии и дисграфии. У детей с интеллектуальными нарушениями именно эта форма языкового анализа максимально страдает. Это означает, что при коррекции нарушений чтения и письма особое внимание необходимо уделить развитию фонематического анализа, так как от этого зависит формирование всей фонематической системы речи ребенка, а в дальнейшем и процесс усвоения устной и письменной речи.

Формирование звуко-буквенного анализа должно осуществляться поэтапно, сначала с опорой на вспомогательные средства, а затем в плане громкой речи, а затем, во внутреннем плане. Постепенно происходит интериоризация действий фонематического анализа [2].

Следует отметить, что на заключительном этапе нашего исследования, при выполнении заданий, направленных на выявление состояния развития у обучающихся звуко-буквенного анализа, выяснилось, что большинство детей еще затрудняются в осуществлении аналитических операций (действий в умственном плане). Особую трудность ученики испытывали при установлении последовательности звукового ряда.

При этом лучше выделялись согласные звуки в начале слога СГС, равному слову, со слогообразующим гласным [а] в сильной позиции; в слове ССГС, когда перед выделяемым звуком стоял звонкий согласный, а также тогда, когда за ним следовал сонорный со слогообразующим безударным гласным. Предшествующие сонорные и другие звонкие согласные всегда оказывали положительное влияние на выделение следующего за ним искомого согласного звука. Благоприятная позиция для определения согласного возникала при наличии последующего гласного [а] или [о] в сильной позиции. Ударный гласный [у], следующий за искомым согласным или предшествующий ему, затруднял выделение согласного[3].

Таким образом, анализируя особенности развития звуко-буквенного анализа у обучающихся с интеллектуальными нарушениями, мы наблюдаем недостаточность акустического и артикуляционного образа слова, что вызывает затруднения в осуществлении сложных аналитических операций.

Затруднения в различении и узнавании звуков в слове, в дифференциации оппозиционных фонем, задерживают развитие устной речи младших школьников с интеллектуальными нарушениями. В свою очередь, нарушенное речевое развитие, недостаточность усвоения семантической стороны родного языка негативно влияют на становление всей фонематической системы учащихся данной категории, затрудняя процесс овладения ими письменной речью.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

1. Решение первой задачи исследования позволило определить, что без овладения навыком звукового анализа на достаточно высоком уровне невозможно полноценное овладение письмом и чтением т.к. русское письмо является звуковым.

Для овладения грамотой, т.е. первоначальными навыками чтения и письма, прежде всего, необходимо достаточное развитие фонематического слуха и произносительной стороны речи, что служит основой овладения навыком звуко-буквенного анализа. Умение выделить звук из состава слова, дифференцировать его от сходных звуков, уточнить звук в собственном произношении, а далее найти его место в слове, установить последовательность входящих в слово звуков является необходимым условием обучения чтению и письму.

Таким образом, анализ слова на составляющие его звуки – сложная психическая функция, требующая высокого уровня развития аналитико-синтетической деятельности.

2. Умственная отсталость (нарушение интеллекта) – стойкое нарушение познавательной деятельности, возникающее вследствие органического поражения головного мозга.

Умственно отсталые дети – наиболее многочисленная категория аномальных детей, составляющая примерно 1-3% от общей детской популяции. Понятие умственно отсталый ребёнок включает в себя весьма разнородную массу детей, которых объединяет наличие повреждения мозга, имеющего диффузный, т. е. широко распространенный, как бы «разлитый» характер. Морфологические изменения, хотя и с неодинаковой интенсивностью, захватывают многие участки коры головного мозга, нарушая их строение и функции. Конечно, не исключены и такие случаи, когда диффузное поражение коры сочетается с отдельными более выраженными локальными нарушениями, иногда захватывающими и

подкорковые системы. Всё это обуславливает возникновение у ребёнка различных, с разной отчётливостью выраженных отклонений во всех видах психической деятельности.

Преобладающее большинство всех умственно отсталых детей – ученики вспомогательной (коррекционной) школы VIII вида – характеризуются стойкими нарушениями всей психической деятельности, особенно отчётливо обнаруживающимися в сфере познавательных процессов.

Специфика речевого развития детей с нарушением интеллекта определяется особенностями высшей нервной деятельности и их психического развития. Особенности речевого развития детей с нарушением интеллекта в психологическом аспекте изучены многими авторами: В. Г. Петровой, И. В. Карлиным, М. Е. Хватцевым, Р. Е. Левиной, Г. А. Каше, Р. И. Лалаевой и др. По данным этих исследований, в начальных классах вспомогательной школы выраженные дефекты наблюдаются у 40-60% детей. В первых классах вспомогательной школы, по данным М. Е. Хватцева, Г. А. Каше, число детей с дефектами речи значительно выше.

Известно, что нарушения речи у школьников с нарушением интеллекта являются очень распространенными и имеют стойкий системный характер, т.е. у таких детей страдает речь как целостная функциональная система.

При умственной отсталости нарушаются все компоненты речи: фонетико-фонематическая сторона, лексика, грамматический строй. У детей с нарушением интеллекта отмечается несформированность как импрессивной, так и экспрессивной речи. В большинстве случаев у учащихся начальных классов вспомогательной школы наблюдаются нарушения как устной, так и письменной речи.

3. Основным механизмом нарушения письменной речи до настоящего времени остаётся несформированность различных форм

языкового анализа: синтаксического, морфологического, фонематического». Несформированность хотя бы одной из этих форм приводит к такому нарушению как дисграфия на почве нарушения языкового анализа. Ошибки, обусловленные несформированностью языкового анализа, весьма разнообразны и с трудом поддаются коррекции.

Несформированность навыка звуко-буквенного анализа отмечается у всех детей с интеллектуальной недостаточностью и оказывает отрицательное влияние на развитие, обучение и социализацию ребенка. Своевременная и целенаправленная работа по его развитию будет способствовать развитию мыслительной деятельности, более полному усвоению родного языка, усвоению школьной программы, улучшению межличностного общения и социальной адаптации учеников специальной (коррекционной) школы.

4. Наибольшие трудности при овладении навыками чтения и письма детьми данного контингента связаны с нарушением фонематического слуха и звуко-буквенного анализа. Первоклассники с трудом дифференцируют акустически сходные фонемы и поэтому плохо запоминают буквы, так как каждый раз соотносят букву с разными звуками. Т.е. происходит нарушение системы перекодировки буквы в звуки, звука в букву.

Несовершенство звуко-буквенного анализа приводит к затруднениям в делении слова на составные части, выявлении каждого звука, установлении звукового ряда слова, усвоении принципа слияния двух или более звуков в слог, выполнении записи в соответствии с принципами русской графики.

Многие исследования, связанные с состоянием звуко-буквенного анализа у умственно отсталых детей показали, что у них не возникает интереса к звуковой оболочке слова. Часто даже в случае целенаправленного направления внимания со стороны педагога.

5. Умственно отсталые дети часто затрудняются в определении временной последовательности звуков (раньше–позже), так как длительность звучания каждого отдельного звука в потоке речи очень кратковременна. Иногда первым звуком они называют тот, который является последним и ближе по времени к моменту определения, а последним звуком считают тот, который является первым и вследствие этого он стоит дальше во времени от момента его определения.

Логопедическая работа по формированию сложных форм звуко-буквенного анализа (определению последовательности, количества, места звука в слове по отношению к другим звукам) проводится в тесной связи с обучением чтению и письму.

В связи с этим, были выделены следующие этапы формирования способности звуко-буквенного анализа:

- первый этап – опора на вспомогательные средства, внешние действия;

- второй этап – формирование действия звуко-буквенного анализа в речевом плане; анализ осуществляется в речевом плане, сначала с использованием картинки, затем без предъявления ее.

- третий этап – формирование действия фонематического анализа в умственном плане (на этом этапе дети определяют количество, последовательность и место звуков, не называя слова. Например, они отбирают картинки, в названии которых пять звуков. При этом картинки не называются).

Последовательность предъявления речевого материала следующая:

- односложные слова без стечений согласных, состоящие из одного слога (обратного, прямого открытого, закрытого слога);

- двусложные слова, состоящие из двух открытых слогов;

- двусложные слова, состоящие из открытого и закрытого слога;

- двусложные слова со стечением согласных на стыке слогов;

- односложные слова со стечением согласных в начале слова;

- односложные слова со стечением согласных в конце слова;
- двусложные слова со стечением согласных в начале слова;
- двусложные слова со стечением согласных в начале и в середине слова;
- трехсложные слова.

Последовательная систематическая работа по звуко-буквенному анализу необходима со всеми обучающимися начальных классов, а для детей с нарушениями интеллекта – в особенности, в связи с наличием у них связанных с умственной недоразвитостью и проблем развития речи по всех ее формах. Поэтому такая работа должна проводиться еще и исходя из специфики речевого недоразвития и типа умственной отсталости.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Агавелян, О. К. Современные теоретические и прикладные аспекты специальной психологии и коррекционной педагогики: монография / О.К. Агавелян, Р.О. Агавелян; Новосиб. ин-т повышения квалификации и переподготовки работников образования. – Новосибирск: НИП-КиПРО, 2016. – 412 с.
2. Аксенова, А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе: Учеб. для студ. дефектол. Факультетов / А.К. Аксенова. Педвуз. – Москва: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2018. – 320 с.
3. Анищенкова, Е.С. Исправление звукопроизношения у детей. Практическое пособие для логопедов и родителей / Е.С. Анищенкова. – Москва: АСТ, 2019 – 192 с.
4. Аристова, Т.А. Образование младших школьников. / Т.А. Аристова, С.В. Кривых. – Санкт-Петербург: ИПК СПО – НОУ Экспресс, 2020. – 194 с.
5. Архипова, Е.Ф. Актуальные проблемы ранней диагностики и коррекции отклонений в развитии / Е.Ф. Архипова // Специальная психология. – 2015. – №1 (3). – С. 60-68.
6. Астапов, В. М. Коррекционная педагогика с основами нейро- и патопсихологии: учебное пособие для вузов / В. М. Астапов. – Москва: Издательство Юрайт, 2021. – 161 с.
7. Бордовская, Н.В. Педагогика / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – Санкт-Петербург: Питер, 2016. – 300 с.
8. Борозинец, Н.М. Логопедические технологии: Учебно-методическое пособие / Н.М. Борозинец, Т.С. Шеховцова. – Ставрополь: СГПИ, 2019. – 224 с.
9. Вакуленко, Л.С. Коррекция нарушений звукопроизношения у детей / Л.С. Вакуленко. – Санкт-Петербург: Детство-пресс, 2015. – 128 с.



- 10.Власова, Т.А. О детях с отклонениями в развитии / Т.А. Власова, М.С. Певзнер. – Москва: Академия, 2015. – 240 с.
- 11.Власова, Т.А. Учителю о детях с отклонениями в развитии / Т.А. Власова, М.С. Певзнер. – Москва: Академия, 2016. – 207 с.
- 12.Воспитание и обучение во вспомогательной школе / под ред. В.В. Воронковой. – Москва: Школа – ПРЕСС, 2018. – 416 с.
- 13.Выготский, Л.С. Психология. / Л.С. Выготский. – Москва: ЭКСМО Пресс, 2019. – 224 с.
- 14.Граборов, А.И. Основы дефектологии / А.И. Граборов. – Москва: КлассиксСтиль, – 2017. – 248 с.
15. Дворецкая Г. Л. , Мухаметянова А. Р. Приемы работы по формированию навыков анализа звукослогового состава слова / Г.Л. Дворецкая, А.Р. Мухаметянова // Логопед. Научно-методический журнал. – 2009. – №1. – С. 87- 94.
- 16.Демор, Ж. Ненормальные дети. Воспитание дома и в школе / Ж. Демор. – Москва: Просвещение, 2017. – 235 с.
- 17.Дикман, К.Д. Логопедическая работа по развитию голоса у детей с риноланией / К.Д. Дикман // Логопедия сегодня. – 2008. – №2. – С. 46-52.
- 18.Екжанова, Е.А. Технологии, укрепляющие здоровье, в системе обучения коррекционно-развивающих специальных дошкольных учреждений / Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2016. – № 2. – С. 55-59.
- 19.Ефименкова, Л. Н. Организация и методы коррекционной работы логопеда / Л.Н. Ефименкова, Г.Г. Мисаренко. – Москва: Просвещение, 2019. – 240 с.
- 20.Забрамная, С.Д. Отбор умственно отсталых детей в специальные учреждения / С.Д. Забрамная. – Москва: Просвещение, 2017. – 94 с.

21. Зайцева, Л.А. Нарушения произносительной стороны речи и их коррекция: учеб. пособие / Л.А. Зайцева и др. – Уфа: БГПУ, 2016. – 74 с.
22. Занков, Л.В. Психология умственно отсталого ребенка / под ред. Л.В. Занков. – Москва: Академия, 2019. – 130 с.
23. Захарова, Т.Е. Основные принципы обучения / Т.Е. Захарова. – URL: <https://nsportal.ru/shkola/materialy-metodicheskikh-obedinenii/library/2016/11/26/referat-osnovnye-printsipy-obucheniya> (дата обращения: 02.03.2022).
24. Коробейников, И.А. Нарушения развития и социальная адаптация / И. А. Коробейников. – Москва: ПЕР СЭ, 2020. – 192 с.
25. Коррекционная педагогика: учебное пособие для пед. специальностей вузов / И. А. Зайцева, В. С. Кукушин, Г. Г. Ларин [и др.]. – Ростов-на-Дону: МарТ, 2020. – 304 с.
26. Лалаева, Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах Р.И. Лалаева. – Москва: Владос, 2021. – 230 с.
27. Лапп, Е. А. Коррекционная педагогика. Проектирование и реализация педагогического процесса: учебное пособие для среднего профессионального образования / Е. А. Лапп, Е. В. Шипилова. – Москва: Издательство Юрайт, 2021. – 147 с.
28. Логопедия / Под ред. Л.С.Волковой, С.Н. Шаховской. – Москва: Владос, 2017. – 680 с.
29. Маллер, А.Р. Дети с нарушением интеллекта: социально-трудовая адаптация / А.Р. Маллер. – Москва: СОТ, 2020. – 208 с.
30. Малышева, Е.Г. Фонетика: учеб.-метод. пособие / Е.Г. Малышева, О.С. Рогалева. – Москва: Фл Инта: наука, 2017. – 64 с.
31. Мамайчук, И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии / И.И. Мамайчук. – Санкт-Петербург: Питер, 2015. – 165 с.

32. Мамайчук, И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии: учебное пособие для вузов по направлению и специальностям психологии: рек. УМО вузов РФ / И. И. Мамайчук. – Санкт-Петербург: Речь, 2016. – 400 с.
33. Методика преподавания русского языка в школе Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений. / М.Т. Баранов и [др.]. – Москва: Академия, 2017. – 368 с.
34. Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений / Под общ.ред. проф. Г.В. Чиркиной. – 3-е изд., доп. – М.: АРКТИ, 2007. – 240 с.
35. Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений / Под общ. ред. проф. Г.В. Чиркиной. – Москва: АРКТИ, 2016. – 240.
36. Микфельд, Я. О. Программа по развитию языкового анализа для учащихся 2-го класса / Я.О. Микфельд // Логопедия. – 2007. – №2(16). – С. 24-58.
37. Министерство здравоохранения российской Федерации // Официальный сайт. – URL: <https://www.rosminzdrav.ru>. (дата обращения: 02.04.2022).
38. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / В.С. Мухина. – Москва: Проспект, 2017. – 340 с.
39. Настольная книга педагога-дефектолога / Т. Б. Елифанцева и др. – 3-е изд. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2017. – 576 с.
40. Неретина, Т.Г. Специальная педагогика и коррекционная психология: учебно-методический комплекс / Т. Г. Неретина; Моск. психолого-социальный ин-т. – Москва: Флинта: МПСИ, 2018. – 376 с. – (Библиотека психолога). – Библиогр.: с. 363-372.
41. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: учебное пособие для вузов / Б. П. Пузанов, Н. П. Коняева, Б. Б.

- Горский и др.; под ред. Б. П. Пузанова. – Москва: Академия, 2018. – 272 с.
42. Орлова, О.С. Нарушения голоса у детей: учеб.-метод. пособие / О.С. Орлова. – Москва: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2015. – 125 с.
43. Основы коррекционной педагогики. Учебно-методическое пособие / Д.В. Зайцев, Н.В. Зайцева. – Педагогический институт Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского. Саратов, 2019. – 187 с.
44. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению / Под ред. Т.В. Волосовец. – Москва: Академия, 2016. – 200 с.
45. Основы логопедической работы с детьми / Под общ.ред. д.п.н., проф. Г.В. Чиркиной. – 2-е изд., испр. – Москва: АРКТИ, 2008. – 240 с.
46. Парамонова Л.Г. Нарушения речи учащихся вспомогательной школы и пути их коррекции: Обучение во вспомогательной школе / под ред. Н.П. Долгобородовой. – Москва: Владос, 2020. – 258 с.
47. Петрова, В.Г. Психология умственно отсталых школьников / В.Г. Петрова, И.В. Белякова. – Москва: Академия, 2020. – 160 с.
48. Поваляева, М. А. Дидактический материал по логопедии. Свистящие и шипящие звуки. Сказка о веселом Язычке / М.А. Поваляева. – Москва: Феникс, 2016. – 112 с.
49. Поваляева, М.А. Справочник логопеда / М.А. Поваляева. – Москва: Феникс, 2015. – 448 с.
50. Понятийно-терминологический словарь логопеда: Учеб. пособие. / Ред. В.И. Селиверстов. – Москва: Академический Проект, 2017. – 480 с.
51. Психологические проблемы коррекционной работы во вспомогательной школе / под ред. Ж.И. Шиф, В.Г. Петровой, Т.Н. Головиной. – Москва: Педагогика, 2017. – 176 с.
52. Пузанов, Б.Н. Коррекционная педагогика: основы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии / Б.Н. Пузанов. –

- Москва: Академия, 2016. – 160 с.
- 53.Светлова, И.Е. Домашний логопед. Эффективная программа самостоятельных занятий родителей с ребенком по звукопроизношению / И.Е. Светлова. – Москва: Эксмо, 2019. – 256 с.
- 54.Седых, Н. А. Воспитание правильной речи у детей. Практическая логопедия / Н.А. Седых. – Москва: СИНТЕГ, 2017. – 288 с.
- 55.Соколова, Е.В. Отклоняющееся развитие: причины, факторы и условия преодоления: монография / Е. В. Соколова; Новосиб. гуманитарный ин-т; Новосиб. гос. пед. ун-т. – Новосибирск: НГИ, 2018. – 284 с.
- 56.Соколова, Е.В. Хорошие «плохие» дети: психологическое сопровождение детей с трудностями обучения и адаптации / Е.В. Соколова; Новосиб. гуманитарный ин-т. – Новосибирск: Сова, 2018. – 604 с.
- 57.Специальная педагогика: учебное пособие для пед. вузов: рек. УМО вузов РФ / Л. И. Аксенова и др.; под ред. Н. М. Назаровой. – 7-е изд., стер. – Москва: Академия, 2017. – 400 с.
- 58.Ульенкова, У.В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии: учебное пособие для вузов по специальностям «Специальная психология», «Специальная дошкольная педагогика»: доп. УМО вузов РФ / У. В. Ульенкова, О. В. Лебедева. – Москва: Академия, 2017. – 176 с.
- 59.Ульенкова, У.В. Особенности устойчивости и концентрации произвольного внимания и умственных отсталых обучающихся младших классов / У.В. Ульенкова, Л.А. Метиева // Дефектология. – 2017. – №2. – С. 18-25.
- 60.Чиркина, Г.В. Основы логопедической работы с детьми: Учебное пособие для логопедов. / Под ред. Г.В. Чиркиной. – М.: АРКТИ, 2018. – 240 с.

61. Шашкина, Г. Р. Основы коррекционной педагогики и коррекционной психологии: логопедическая ритмика: учебное пособие для среднего профессионального образования / Г. Р. Шашкина. – Москва: Издательство Юрайт, 2020. – 215 с.
62. Щербакова, А.М. Воспитание ребенка с нарушениями развития. – Москва: НЦ ЭНАС, 2017. – 40 с.
63. Аксенова, А.К. Дидактические игры на уроках русского языка в 1-4 классах вспомогательной школы: Кн. для учителя / А.К. Аксенова, Э.В. Якубовская. – Москва: Владос, 2018. – 176 с.
64. Мамаева, А.В. Мониторинг учебных достижений обучающихся с умственной отсталостью (на примере навыков звуко-буквенного анализа) / А.В. Мамаева, Л.А. Брюховских, Е.В. Куйдина // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. – 2020. – №4 (54). – С. 7-18.
65. Воронкова В.В. Дифференцированный подход в обучении умственно отсталых детей младшего школьного возраста на примере усвоения русского языка. – М.: АСОУ, 2016. 200 с. URL: [http://new.asou-mo.ru/images/files/Monografii/Изд.\\_1251\\_\\_Воронкова.pdf](http://new.asou-mo.ru/images/files/Monografii/Изд._1251__Воронкова.pdf) (дата обращения: 15.04.2022).
66. Выготский Л.С. Динамика умственного развития школьника в связи с обучением // Умственное развитие детей в процессе обучения: сб. ст. – М.; Л.: Государственное учебно-педагогическое изд-во, 1935. – С. 33–52. URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=79865> (дата обращения: 15.04.2022).
67. Защирская О.В., Николаева Е.А., Рыбников В.Ю., Бызова В.М. Влияние внутрисемейной коммуникации на специфику восприятия жестов детьми младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2017. – Т. 7, № 5. – С. 81–93

68. Каткова И.А. Результаты изучения психологического базиса и навыков чтения умственно отсталых младших школьников со сложными нарушениями развития // Дефектология. – 2017. – № 6. – С. 63–73.
69. Мамаева А.В. Апробация технологии мониторинга навыка чтения обучающихся с умственной отсталостью с использованием сенсорного экрана // Итоговый сборник II Всероссийского съезда дефектологов. М., 2017. С. 271–277.
70. Мамаева А.В., Горностаева А.А., Русакова О.О. Применение технологии диагностики сформированности понимания прочитанных предложений у обучающихся с умеренной умственной отсталостью // Педагогический имидж. – 2019. – № 3 (44). – С. 396–409.
71. Мониторинг учебных достижений обучающихся с умственной отсталостью (на примере навыка чтения): сообщение 1 / А.В. Мамаева, Т.С. Антонова, К.Ю. Денисова, С.Ю. Килина // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. – 2019. – № 2 (48). – С. 41–51.
72. Постникова Н.Н., Мамаева А.В. Целесо-образность оказания организующей помощи при проведении мониторинга знания букв у обучающихся вторых классов с умеренной умственной отсталостью // Молодежь и наука XXI века. Современные технологии коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: матер. XVI Всерос. науч.-практ. конф. студентов, аспирантов и школьников / отв. редактор И.Ю. Жуковин; Красноярск. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. 2017. С. 166–168.
73. Применение зарубежных технологий на сенсорном экране для мониторинга достижений умственно отсталых школьников / А.В. Мамаева, Т.С. Антонова, К.Ю. Денисова, С.Ю. Килина // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS. Krasnoyarsk Science and Technology City Hall. Krasnoyarsk, 2020. С. 226–235.

## Звуко-буквенный (фонетический) анализ слова

В устной речи слова состоят из звуков. В письменной речи слова состоят из букв. Звуки мы произносим и слышим. Буквы мы пишем и видим. На письме звуки обозначаются буквами.

**Фонетический разбор слова** – это анализ звукового состава слова. Выполнить фонетический разбор – значит охарактеризовать все звуки, из которых состоит слово.

*Примечание.* В начальной школе этот разбор обычно называют **звуко-буквенным разбором** слова.

### Обозначения, применяемые при фонетическом разборе

Фонетическая запись слова называется **транскрипцией**. Слово, заданное для фонетического анализа, обозначается в тексте цифрой.

Для оформления фонетической записи используются квадратные скобки. Каждому звуку соответствует один знак. Большая буква не используется. В словах обязательно ставится ударение. Мягкость согласного звука обозначается значком ['].

Есть ещё один дополнительный значок – знак долготы согласного звука [черта вверху]. Он используется в тех случаях, когда из двух букв получается один звук.

Порядок фонетического разбора слова

– Произнести слово, установить количество слогов и место ударения.

– Провести фонетическую запись слова.

– Охарактеризовать последовательно каждый звук:

- назвать гласный звук, определить его как ударный или безударный;

- назвать согласный звук, определить: звонкий он или глухой; твёрдый или мягкий.

– Записать, сколько в слове букв и сколько звуков.

### Краткое разъяснение содержания и последовательности операций фонетического разбора

1. Произнести слово и послушать себя. Для определения количества слогов следует произнести слово скандируя, т.е. по слогам. Для определения ударного слога слово произнести целиком, слитно.

2. Записать транскрипцию слова (сделать фонетическую запись).

3. Характеристика звуков – это название звуков по порядку следования их в слове. Этот пункт и есть собственно звуковой разбор. Следует протянуть или голосом выделить первый звук в составе слова (а не так, как звучит этот звук отдельно, один), затем так же выделить остальные звуки. После этого охарактеризовать звук: гласный – ударный он или безударный, согласный – звонкий он или глухой, имеет ли пару по звонкости-глухости, твёрдый или мягкий, имеет ли пару по твёрдости-мягкости.

4. Подсчитать, сколько в слове букв, и записать; подсчитать, сколько в слове звуков, и записать. Установить их соответствие, т.е. одинаково ли количество букв и звуков или букв (звуков) больше или меньше. Объяснить причину разного количества букв и звуков.

При проведении фонетического разбора слова допускаются варианты:

1) кроме характеристики звуков можно указывать, какой буквой обозначен на письме анализируемый звук;

2) мягкость звуков, не имеющих пары по твёрдости-мягкости, можно не обозначать знаком ['].

### Образец устного фонетического разбора

1 – 2. Произношу слово *соловья* – [салав'й'á]. В этом слове три слога – со|ло|вья. Ударный слог третий. Ударение падает на звук [а]. первый и второй слоги безударные.



*Гласные звуки.* В первом и втором слогах звук [а], обозначенный буквой о, слышится и произносится неотчетливо, так как безударный. В третьем слоге звук [а], обозначенный буквой я, слышится и произносится отчетливо, так как ударный.

*Согласные звуки.* Звуки [с] и [л] слышатся и произносятся отчетливо, так как находятся перед гласными. Звук [в'] слышится и произносится отчетливо. Обозначены эти звуки буквами эс, эль, вэ. Звук [й'] слышится и произносится отчетливо, так как находится перед гласным звуком и отделен от предыдущего звука разделительным ь.

3. Гласные звуки (гл.зв.).

[а] – безударный;

[а] – безударный;

[á] – ударный.

Согласные звуки (согл.зв.).

[с] – глухой твердый;

[л] – звонкий, твердый;

[в'] – звонкий, мягкий;

[й'] – звонкий, мягкий.

4. В слове соловья 7 букв и 7 звуков. Количество букв и звуков совпадает: ь не имеет звукового значения; я имеет два звуковых значения.

#### **Образец письменного фонетического разбора**

Пра́здник; пра|здник; 2 слога.

п [п] – согласный, глухой парный, твёрдый парный;

р [р] – согласный, звонкий непарный, твердый парный;

а [á] – гласный, ударный;

з [з'] – согласный, звонкий парный, мягкий парный;

д [-]

н [н'] – согласный, звонкий непарный, мягкий парный;

и [и] – гласный, безударный;

к [к] – согласный, глухой парный, твердый парный.

---

8 букв, 7 звуков

Количество букв и звуков не совпадает, потому что буква д не имеет звукового значения.

**Методический комплекс упражнений:  
«Развитие способности звуко-буквенного анализа у  
обучающихся младших классов с нарушением интеллекта  
через систему  
коррекционно-развивающих упражнений»**

Данные занятия разработаны для детей, имеющих недостаточную сформированность фонематических процессов, отмечается нарушение грамматического строя речи. Вследствие этого у детей данной категории наблюдаются трудности в формировании навыков анализа звуко-буквенного состава слова, в успешном овладении грамотой, письмом и чтением.

Задачи занятий:

- формирование правильного произношения звуков;
- формирование фонематического слуха, фонематического восприятия, а также фонематических представлений в соответствии с возрастом;
- формирование элементарных навыков письма и чтения специальными методами на основе исправленного звукопроизношения и полноценного фонематического восприятия;
- развитие просодической стороны речи;
- обогащение словаря детей преимущественно привлечением внимания к способам словообразования, к эмоционально-оценочному значению слов.

Одним из этапов работы по развитию навыка звуко-буквенного анализа является развитие фонематического восприятия. Развитие фонематического восприятия надо осуществлять с самых первых этапов работы. Вначале на материале неречевых звуков, а затем постепенно охватываются все звуки речи, входящие в звуковую систему языка. Параллельно с самых первых занятий необходимо проводить работу по развитию слухового внимания и слуховой памяти.

Очень важно, чтобы ребенок умел опознавать и различать звуки речи. Это требует от ребенка перестройки отношения к собственной речи, направленности его внимания на внешнюю, звуковую сторону, которая ранее им не осознавалась. Ребенка необходимо специально обучать операциям осознанного звукового анализа.

Операции звукового анализа, на основе которых формируются умения и навыки осознанного опознавания и дифференциации фонем. Данную работу на материале с правильно произносимыми ребенком звуками. После того как ребенок научится узнавать тот или иной звук в слове, определять его место среди других звуков, отличать один от другого, можно продолжать работу по формированию восприятия неправильно произносимых звуков. Занятия нужно проводить так, чтобы собственное неправильное произношение ребенка не мешало ему. Для этого в момент осуществления операций звукового анализа нужно ученика максимально ограничить или исключить собственное его проговаривание, перенести всю нагрузку на слуховое восприятие материала. Проговаривание ученика подключается на последующих занятиях, когда возникает необходимость сравнения его собственного произношения с нормированным.

Весь речевой материал должен подбираться так, чтобы, развивая речь, совершенствовать мышление, так как сам по себе речевой материал способствует развитию таких операций мышления, как анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация. Так при выделении звука из речевого потока не только развивается фонематический слух детей, но и такие мыслительные операции, как анализ и синтез.

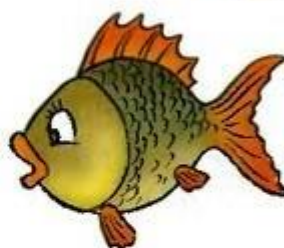
Таким образом, в настоящее время проблема формирования звукобуквенного анализа у обучающихся с нарушением интеллекта является актуальной как в

практическом, так и в теоретическом плане.

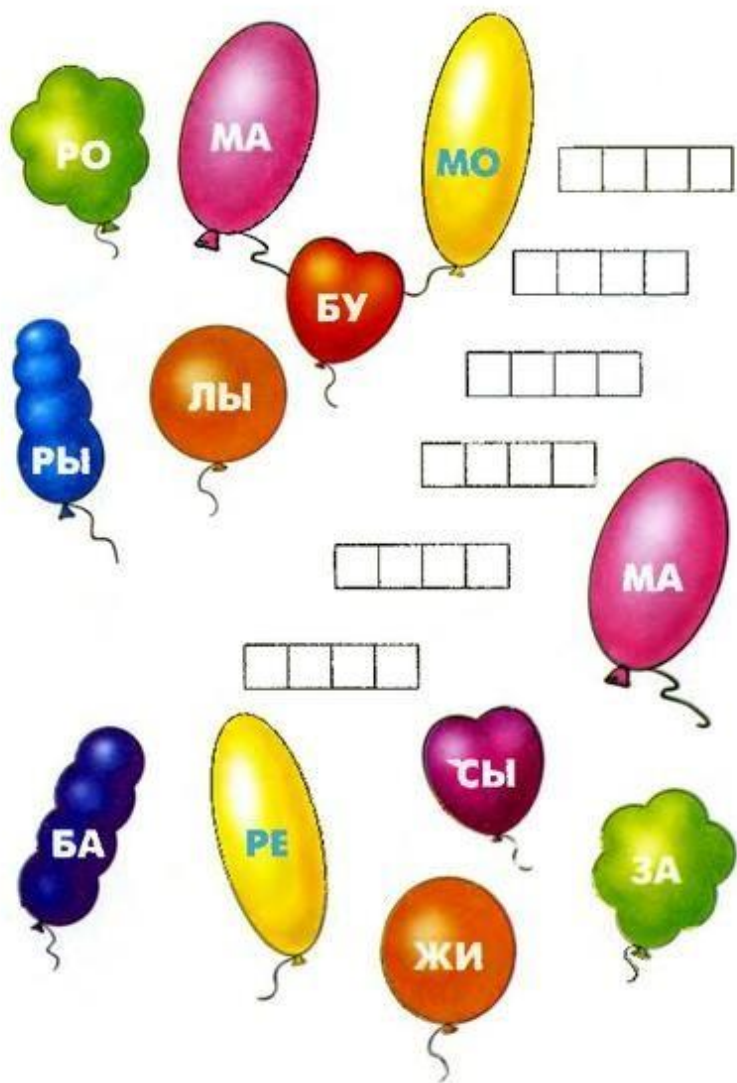
Названия каких картинок начинаются одинаково?  
Соедини эти картинки линиями.



С каких слогов начинаются названия этих картинок?  
Соедини слоги с подходящими картинками.



Соедини одинаковые по форме шарики ниточками, прочитай получившиеся слова и напиши их в клеточках.



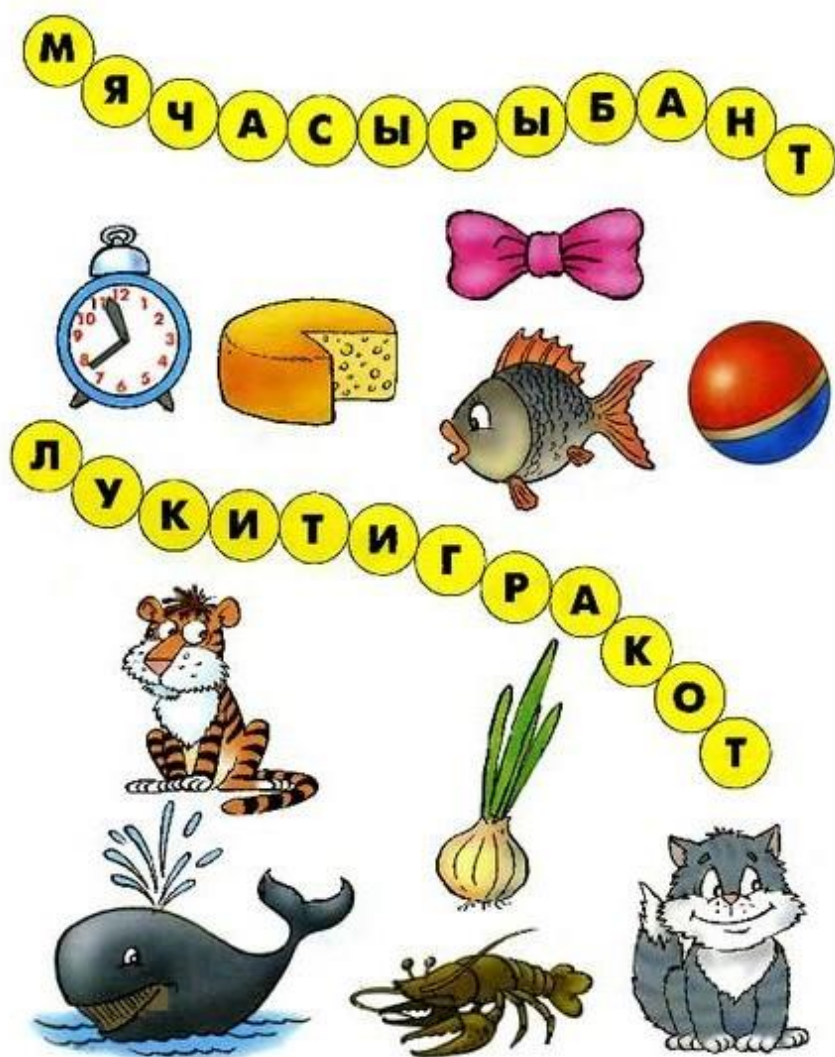
Сосчитай буквы в названии каждого животного.  
Соедини с нужной цифрой.



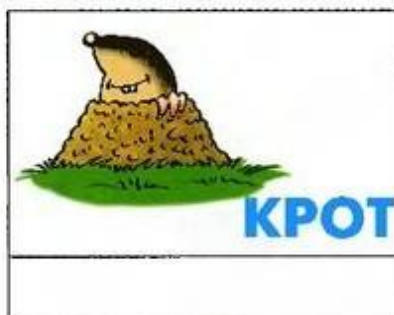
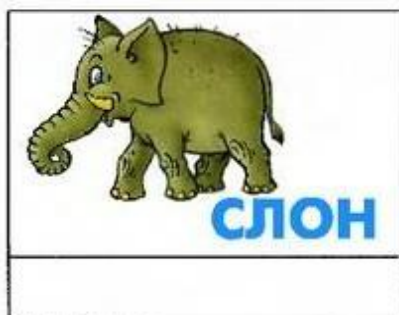
Вставь пропущенные буквы и прочитай слова.



Какие слова спрятались в цепочках?



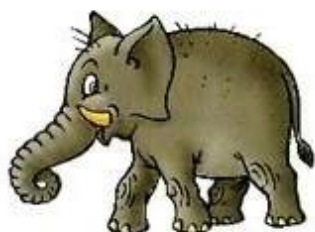
Убери из каждого слова по одной букве.  
Напиши слова, которые у тебя получились.







Из трёх букв выбери нужную и впиши её  
в слово под картинкой.

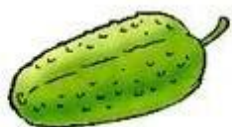


... ЛОН

Л С К



... УМКА



... ГУРЕЦ

О Е У



... СЛИК



... ОШКА

С П К



... АКТУС

Допиши слова.



ЧАЙ \_ \_ К



СО \_ \_ КА



ПО \_ \_ ГАЙ



БУРА \_ \_ НО

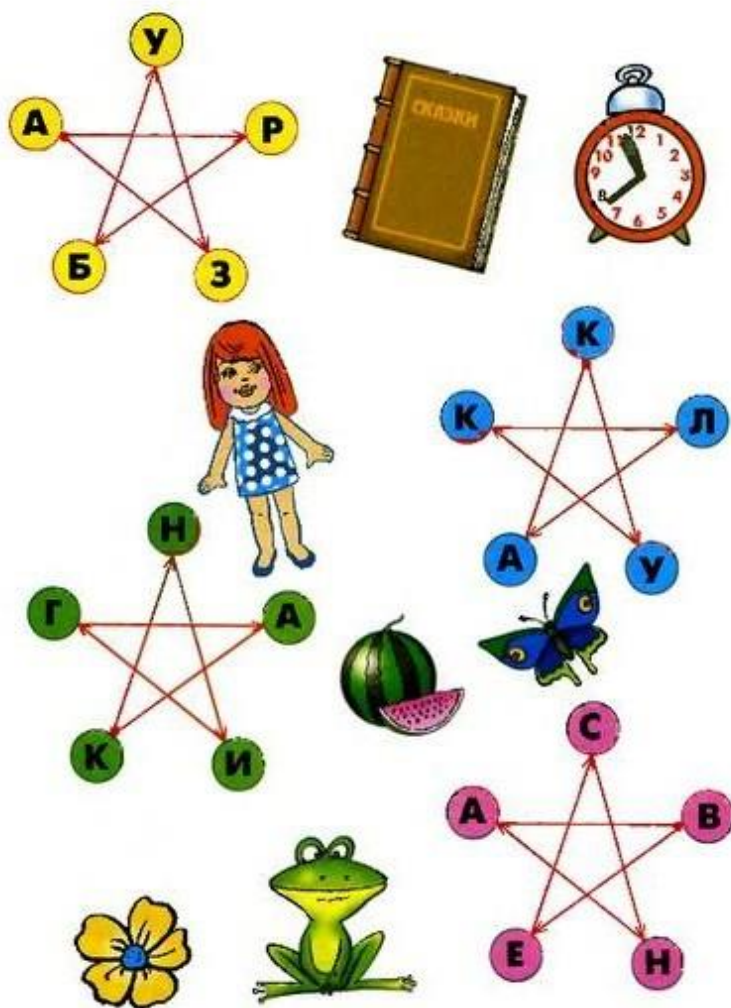


ЛИ \_ \_ ЙКА

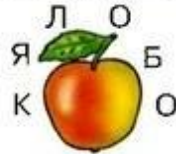


КАСТ \_ \_ ЛЯ

Соедини буквы по стрелочкам, и ты узнаешь,  
какие слова здесь спрятались.  
Соединять буквы начинай от точки.



Собери из букв слова.



Расставь буквы по порядку в соответствии с цифрами.  
 Какие слова получились?  
 Найди подходящие картинки.

а	ф	г	л
3	1	4	2

--	--	--	--

т	ц	а	п	и
2	4	5	1	3

--	--	--	--	--

д	о	в	р	е
3	5	1	4	2

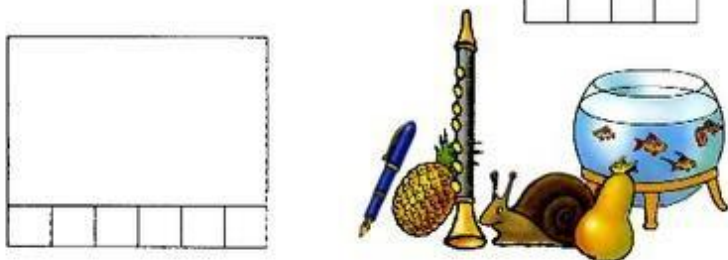
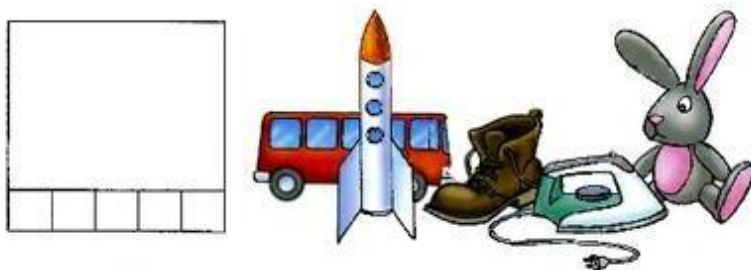
--	--	--	--	--

а	ц	з	я
2	4	1	3

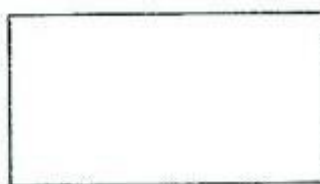
--	--	--	--



Сложи слово из первых букв названий картинок.  
Напиши это слово в клеточках и нарисуй этот предмет.



Перенеси буквы в точно такие же предметы  
в нижнем ряду и прочитай получившееся слово.  
В рамочке нарисуй зашифрованный предмет.





Прочитай слоги в клеточках. Допиши слова.



К О



Ж И



Р А



С А



К А



П И

Прочитай пословицу по первым буквам названий картинок.  
Объясни, почему так говорят.



--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

1. Игры: «Найди опасное место»

– Я буду произносить слова, а вы хлопните, как только услышите звук, которому при письме нельзя доверять. А какому (каким) звуку (звукам) нельзя доверять? Как его найти? (Надо определить, есть ли в слове безударный гласный или парный согласный звук. Если есть, то есть и «опасное место»)

«Светофор» Покажите красный сигнал светофора или зажгите красный огонек, как только найдете «опасное место».

«Зажги маячок» Проведение звукового анализа с составлением схемы, в которой обозначаются «опасные места», т.е. кладутся красные сигналы (кружочки) под «опасными местами». При этом с помощью вопроса (Как будете искать «опасные места»?) отрабатывается необходимый способ действия

Для совершенствования речевого аппарата использую скороговорки, четверостишья, рифмовки, чистоговорки:

1. ПОКУПАЛ БАРАН БАРАНКИ. На базаре спозаранок накупил баран баранок: для барашков, для овечек ДЕСЯТЬ маковых колечек, ДЕВЯТЬ сушек, ВОСЕМЬ плюшек, СЕМЬ лепешек, ШЕСТЬ ватрушек, ПЯТЬ коржей, ЧЕТЫРЕ пышки, ТРИ пирожных, ДВЕ коврижки и ОДИН калач купил – про себя не позабыл! А для женушки – подсолнушки.

2. СОРОК СОРОК (скороговорка) Сорок сорок для своих сорочат сорок сорочек, не ссорясь, строчат. Сорок сорочек прострочены в срок – сразу поссорились сорок сорок.

3. А – Рот пошире открываем, руки кверху поднимаем.

У – Губы трубочкой вперед и руки вперед.

4. Шорох, шептанье, шумок под окном,

Шлепание легкое ... Кто это – гном?

Ш-ш-ш! Там, за шторами, возле окна

Шустрым мышонком шуршит тишина.

5. «Дрожу от страха до сих пор!» – Воскликнуло полено, – «Похожа буква на топор! Расколется непременно!»

6. Мчится поезд скрежеща: же – че – ща, же – че – ща.

7. ИТ – ИТ – ИТ – изучаем алфавит

8. Произнесите на одном дыхании: *вдох*- СИ-СЭ-СА-СО-СУ-СЫ – *выдох*, *вдох* – ЗИ-ЗЭ-ЗА-ЗО- ЗУ-ЗЫ – *выдох*.

9. По первым звукам названий картинок составь и запишите слово.

10. Зачеркните цифру, соответствующую месту буквы в названии картинки.

12 3 4 5 6 1 2 3 4 5 6 1 2 3 4 5 6 7 8 1 2 3 4 5 6 1 2 3 4 5 1 2 3 4 5 6 7

11. Вставьте гласные буквы, чтобы получились разные слова.

П \_ Р С \_ Н Д \_ М Л \_ К Б \_ К Б \_ Л П \_ Р С \_ Н Д \_ М Л \_ К Б \_ К Б \_ Л

П \_ Р \_ С \_ Н \_ Д \_ М \_ Л \_ К \_ Б \_ К \_ Б \_ Л \_

12. Вставьте согласные буквы, чтобы получились разные слова.

СО \_ \_ ИЛ РО \_ А \_ ОСТ \_ АША \_ УБЫ

СО \_ \_ ИЛ РО \_ А \_ ОСТ \_ АША \_ УБЫ

СО \_ \_ ИЛ РО \_ А \_ ОСТ \_ АША \_ УБЫ

СО \_ \_ ИЛ РО \_ А \_ ОСТ \_ АША \_ УБЫ

13. Отгадать метаграмму....

13. Зачеркни букву, которой нет в названии картинки. Запиши слова.

М, З, К, Т, О, А, Д, З, В, Н, Е, Э, А, О, Л, К, О, М, Р, Т, О, Г, Ы, Л, У, Ш, Я, К, А

Какой буквы не хватает, чтобы составить слово – название картинки?

Я, Б, Ш, А, О, А, Р, В, К, Л, О, С, Б, Г, А, Т, У, В, С, Б

Добавь в слово заданную букву, чтобы получилось новое слово.

сон (л) река (п) стол (в) свет (о) ученик (б)

кот (р) сова (л) слон (к) вход (ы) дворик (н)

зал (в) кони (р) гость (р) рвет (е) кассы (л)  
рад (г) соня (т) шесть (р) срок (ы) стоит (р)  
они (к) раки (м) клад (с) вчера (е) бедный (л)  
сор (п) пары (т) сорт (п) смена (е) просил (т)  
уши (л) дуло (п) ноги (т) ключ (о) здание (а)  
Образуй новое слово, убирая одну букву из данного слова

Из начала слова Из середины слова Из конца слова

бусы \_\_\_ седло \_\_\_ зубр \_\_\_  
щель \_\_\_ ветер \_\_\_ борщ \_\_\_  
мрак \_\_\_ крошка \_\_\_ рыбак \_\_\_  
гроза \_\_\_ проезд \_\_\_ банка \_\_\_  
марка \_\_\_ мысли \_\_\_ пенал \_\_\_  
стройка \_\_\_ прятки \_\_\_ трубач \_\_\_  
удочка \_\_\_ скользко \_\_\_ верстак \_\_\_

Замени подчеркнутую букву на другую, чтобы получилось новое слово.

мука чашка горки перец чихать позвал  
мука чашка хобот заход больной метель  
печка мышка халат повар яблони сказка  
печка мышка танец мешок спелый кожура  
печка билет варит везет корона кружок  
цапля белка варит сынок малина гренки  
венок шубка льды Алена перида стекла

14. Прочитай и отгадай загадки. Назови слова, которые различаются одной буквой.

*Маленький шарик под лавкой шарит.*

*Через поля, через луга встала яркая дуга.*

*Гладит все, чего касается, а дотронешься – кусается.*

*Под крышей четыре ножки, а на крыше – суп да ложки.*

Прочитай предложения. Исправь смысловые ошибки. Какую букву нужно заменить в подчеркнутом слове?

Посадил дед кепку. Какая свежая белка!

На небе полная лужа. Поджарь на завтрак грелки.

Займи свое тесто. Мы собирали сонные фрукты.

Полей цветы из лайки. Пospели пушистые яблоки.

15. Расставляя буквы, как показывают цифры, образуй новые слова

П И Л А С Т У К Л И С А П И О Н Р И Г А

3 2 1 4 3 4 2 1 3 2 1 4 1 4 2 3 3 1 2 4

Зачеркни цифру, показывающую количество букв в названии картинки.

1 2 3 4 5 6 1 2 3 4 5 6 7 1 2 3 4 5 6 1 2 3 4 5 6 7 1 2 3 4 5 6 7

1 2 3 4 5 6 7 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

16. Соедини слова каждого столбика с подходящими схемами. Найди лишнее слово в каждом столбике.

АИСТ 0000 РУЧКА 00000

ЛИСА 000 ПАРТА 00000

ВОЛК 0000 ПЕНАЛ 00000

РЫСЬ 0000 КНИГА 00000

17. Игра «Дождик».

Назови буквы. Обведи в кружок гласные.

18. Составь и запиши слоги, подходящие к схемам:

00, 00, 00, 000, 000, 000

19. Составь и запиши слова из трех, четырех, пяти букв. Расставь цифры под буквами так, чтобы сложилось слово: кивал, слива, ослик, косит, носки, стоит, оставил,

листок

20. Прочитай слова. Вставь пропущенные согласные.

т \_ ава го \_ ка све \_ ла с \_ акан ка \_ тон

з \_ уки бу \_ ка гре \_ ка п \_ аток ка \_ тан

б \_ ови ку \_ ты бро \_ ка г \_ афин ба \_ кон

ш \_ ола по \_ та тро \_ ка ц \_ еток ба \_ сук

21. Прочитай слова, вставь пропущенные гласные. Найди лишнее слово в каждом столбике.

кр \_ сн \_ й р \_ б \_ шка в \_ ногр \_ д к \_ к \_ шк \_

с \_ н \_ й в \_ ленк \_ к \_ п \_ ста с \_ лов \_ й

р \_ зов \_ й ф \_ тб \_ лка петр \_ шк \_ с \_ н \_ ца

св \_ тл \_ й с \_ раф \_ н б \_ клаж \_ н л \_ сточк \_

22. Внимательно прочитай слова, найди допущенные ошибки. Напиши правильно.

иглка молотк карадаш бегемот авгутс

телефн барбан порфель ркапива скоровода

чемодн хлебнца ластилин тумбокча кбулника

кукурза мхомор сетричка коркодил гвездзика

картшка кузечик полотеце звездочка несговик

помидры подснежник фомастер корвать сонлышко.