



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ 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

ОБУЧЕНИЕ ГРАМОТЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ОВЛАДЕВАЮЩИХ  
РУССКИМ (НЕ РОДНЫМ) ЯЗЫКОМ, НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ

Выпускная квалификационная работа  
по направлению 44.04.03

Специальное (дефектологическое) образование  
Направленность (профиль) «Психолого-педагогическое сопровождение  
лиц с нарушениями речи»

Выполнила:  
Студент(ка) группы ОФ – 206/173-2-1  
Новоселова Мария Юрьевна

Научный руководитель:  
к.п.н., доцент кафедры СПП и ПМ  
Щербак Светлана Геннадьевна

Проверка на объем заимствований:

73 66 % авторского текста

Работа рекоменд. к защите

рекомендована/не рекомендована

« В » 02 2019 г. пр. 16

зав. кафедрой специальной педагогики,

психологии и предметных методик

Дружинина  
к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Челябинск  
2019

## Оглавление

Введение.....	4
1 Глава. Теоретические основы обучения грамоте детей младшего школьного возраста овладевающих русским (неродным) языком .....	8
1.1. Основы обучения грамоте детей младшего школьного возраста .....	8
1.2 Психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста, овладевающих русским (неродным) языком.....	14
1.3. Особенности усвоения грамоты детьми младшего школьного возраста, овладевающих русским (неродным) языком.....	20
Выводы по первой главе.....	26
2 Глава. Экспериментальное исследование по обучению грамоте детей младшего школьного возраста овладевающих русским (неродным) языком на логопедических занятиях .....	28
2.1 Организация и содержание экспериментального изучения готовности к обучению грамоте детей младшего школьного возраста овладевающих русским (неродным) языком на логопедических занятиях .....	28
2.2. Особенности готовности детей младшего школьного возраста, овладевающих русским (неродным) языком к обучению грамоте.....	36
Выводы по второй главе.....	45
Глава 3. Логопедическая работа по подготовке к обучению грамоте детей младшего школьного возраста, овладевающих русским (неродным) языком .	47
3.1. Организация и содержание логопедической работы по подготовке к обучению грамоте детей младшего школьного возраста, овладевающих русским (неродным) языком .....	47
3.2. Анализ результатов контрольного эксперимента по подготовке к обучению грамоте детей младшего школьного возраста, овладевающих русским (неродным) языком .....	52
Выводы по третьей главе.....	59
Заключение .....	61
Список используемой литературы: .....	63

## Введение

Среди младших школьников с недоразвитием или нарушением речи различной этиологии и степенью тяжести, особую группу составляют так называемые двуязычные дети. В связи с расширением межкультурных связей все большее значение приобретает проблема коррекционного обучения детей с речевыми проблемами, овладевающих русским языком как вторым.

Согласно теории психолингвистики, билингвизм - способность использовать две языковые системы для общения. Наиболее характерным типом билингвизма в России является национально-русский язык, который усваивается как путем обучения, так и непосредственным общением с русскоязычным населением. Считается, что по-настоящему нормально двуязычие развивается в случае, если хотя бы на одном языке человек может адекватно выразить любую свою мысль. Если речь не сформирована полностью ни на одном языке, структура мысли будет разрушена, и попытки самовыражения потерпят неудачу. Это приводит не только к психологическому стрессу, но и к глубокой потере качества общения. Билингвизм, поскольку это многообразная проблема, является предметом изучения различных наук. Он изучается в лингвистике, психолингвистике, социальной психологии, является исследовательским предметом социологии. Вопросам билингвизма посвящено немало научных трудов (Л.А. Булаховский, Ю.А. Жлуктенко, Е.М. Верещагин, А.Д. Швейцер, Л.Т. Масенко и др.). Билингвизм особенно важен для логопедии, так как часто вызывает специфические речевые ошибки в русском языке, обусловленные спецификой взаимодействия языковых систем и нарушениями речевого и психического развития. Фактор билингвизма для детей с речевой патологией является отягощающим, что не может не сказаться на развитии речевой, познавательной, а, следовательно, и учебной деятельности. Изучением билингвизма в логопедии занимаются А.Е. Бабаева, Л.И.

Белякова, С.С. Бакшиханова, О.Б. Иншакова, Е.О. Голикова, С. Б. Файед, Н.А. Шовгун и другие.

В связи с миграционными процессами и исторически сложившимся национальным составом региона, в общеобразовательную школу поступает значительное число детей с билингвизмом (двухязычием). По данным логопедического обследования учащихся начальной школы, для 18-20% детей русский язык не является родным. Для детей, которым приходится обучаться в русскоязычной школе, проблема овладения языковыми нормами и речевыми правилами становится довольно острой. Материал, преподаваемый на малознакомом языке, усваивается с затруднением, слабость в знаниях накапливается, вследствие этого ученик не достигает высоких результатов. Для многих семей, по той или иной причине оказавшихся в чужой языковой среде, проблема билингвизма стоит особенно остро. Дома, в быту, в общении с родственниками дети употребляют родной язык с оправданной целью его сохранения. Это обуславливает актуальность воспитания у подрастающего поколения умения активно использовать два языка. Для решения такой проблемы требуются усилия учителя, психолога, логопеда и других специалистов. До сих пор ведутся споры: можно ли считать проявлениями речевых расстройств речевые ошибки в речи билингвов? Иными словами можно ли считать их предметом для логопедической работы? Таким образом, возникает потребность в адекватной оценке состояния речи у школьников с билингвизмом, в создании соответствующих теоретически обоснованных методик исследования и коррекции на этой основе речи при ее патологии.

**Цель исследования** – теоретически изучить и практически определить содержание логопедической работы по обучению грамоте детей овладевающих русским (неродным) языком на логопедических занятиях

**Объект исследования** – процесс обучения грамоте детей младшего школьного возраста.

**Предмет исследования** – особенности методов и приемов обучения грамоте детей, овладевающих русским (неродным) языком на логопедических занятиях.

**Гипотеза исследования** - мы предполагаем, что уровень развития готовности к обучению грамоте у детей, овладевающих русским (неродным) языком повысится, если: 1. своевременно выявить уровень готовности к обучению грамоте у этих детей; 2. провести целенаправленную логопедическую работу по подготовке детей, овладевающих русским (неродным) языком к обучению грамоте с учетом специфических особенностей развития детей изучаемой категории.

Цель и гипотеза исследования предопределили необходимость постановки и решения следующих **задач**:

- 1) проанализировать научно-педагогическую и методическую литературу по теме исследования;
- 2) выявить особенности овладения грамотой детей младшего школьного возраста, овладевающих русским (неродным) языком и обучающихся грамоте;
- 3) систематизировать методы и приемы обучения грамоте детей младшего школьного возраста, овладевающих русским (неродным) языком и определить эффективность их включения в коррекционный процесс.

**Методы исследования** подбирались с учетом объекта и предмета изучения, а также задач и гипотезы исследования: теоретического исследования (анализ научной психолингвистической, лингвистической, психологической, педагогической и методической литературы); эмпирического исследования (диагностические задания; констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты); методы обработки результатов (количественный и качественный анализ результатов исследования).

**База исследования.** Исследование проводилось на базе МАОУ «СОШ № 8 г. Челябинска». В исследовании принимали участие 10 детей (экспериментальная группа составила 10 детей с русско-таджикским двуязычием).

**Научная новизна** исследования состоит в том, что: выявлена степень исследования проблемы, уточнено понятие «двуязычие»; выделены особенности готовности детей младшего школьного возраста, овладевающих русским (неродным) языком к обучению грамоте.

**Теоретическая значимость** исследования заключается в обосновании характеристики методов и приемов изучения у детей младшего школьного возраста, овладевающих русским (неродным) языком готовности к овладению грамотой, характеристике и уточнении особенностей усвоения грамоты детьми младшего школьного возраста, овладевающих русским (неродным) языком.

**Практическая значимость** исследования определяется тем, что содержащиеся в работе диагностические материалы, содержание работы с детьми, выводы и рекомендации по реализации определенных методических и предметных условий по формированию у детей младшего школьного возраста овладевающих русским (неродным) языком предпосылок к овладению грамотой могут быть использованы в практической деятельности специалистов ОУ.

**Квалификационная работа состоит из** введения, трех глав, заключения, списка используемой литературы (42 источника) и 7 приложений.

# **1 Глава. Теоретические основы обучения грамоте детей младшего школьного возраста овладевающих русским (неродным) языком**

## **1.1. Основы обучения грамоте детей младшего школьного возраста**

Методика обучения грамоте – это прикладная наука, так как практика в ней играет важную роль. Школьное образование детей начинается с элементарного чтения и письма. Со временем навыки чтения и письма улучшаются, повышается степень автоматизации [8].

Чтение и письмо - виды речевой деятельности человека, а навыки чтения и письма это речевые навыки. Они образуют неразрешимую единицу с другими видами речевой деятельности: речевыми предложениями (речью), слуховым восприятием (слушанием).

Обучение грамоте включает в себя различные виды речевой и мыслительной деятельности: беседы, наблюдения, рассказы, отгадывание загадок. Эти виды способствуют пониманию процессов чтения и письма и развитию речевых навыков - чтения и письма [44].

Прежде всего, в процессе обучения чтению и письму дети должны научиться ориентироваться в фонетической системе языка. Работа учителя направлена на развитие фонематического слуха у обучающихся, усвоение ими семантической функции фонем. При обучении детей с низким уровнем подготовленности особенно важно, что методика предполагает наличие достаточного количества времени, а также заданий и упражнений, направленных на улучшение фонематического слуха, позволяет развивать восприятие онтогенетического порядка.

Обучение грамоте должно включать в себя полноценный фонематический анализ и синтез, они способствуют умению ориентироваться в звуковой системе языка. Для детей с низким уровнем готовности к школе это единственная возможность профилактики таких

вероятных для них нарушений чтения и письма, как пропуски, перестановки, замены букв при чтении и письме и т.п.

Грамотность должна строго соответствовать психофизиологической и психологической структуре процессов чтения и письма с учетом этапов умственных действий. Это особенно важно для того, чтоб контролировать развитие навыков и осуществление индивидуальной работы.

Обучение чтению и письму должно способствовать развитию зрительного и пространственного восприятия детей, зрительно-моторных координации и мелкой моторики, предположить, возможности для коррекции нарушений этих сторон развития ребенка, что особенно важно для детей с низким уровнем готовности для ряда неречевых компонентов.

Остановимся подробнее на методах обучения грамоте Д.Б. Эльконина [48].

Главным положением Д.Б. Эльконина является то, что первоначальное обучение чтению и письму входит в общий курс обучения языку и должно оцениваться с точки зрения того, насколько оно создает у ребёнка общую ориентировку в языке и его законах, то есть готовит к усвоению научных знаний о языке. Д.Б. Эльконин поставил вопрос «...о необходимости замены звукового анализа, имеющего своей задачей ознакомление с буквами, фонематическим анализом, служащим ознакомлению с фонематической системой языка»[48]. Именно глубокий фонемный анализ и позволяет создать ориентировку ребенка в языке, так как звуковая сторона языка и есть та материальная среда, в которой действуют законы морфологии, словообразования и т.п.

Также, главным достижением метода Д.Б. Эльконина является раскрытие позиционного принципа чтения, основанного на современных представлениях о правилах слогаделения и особенностях соотношения фонематической системы русского языка с его графической системой. Автор методики пишет: «Психолого-лингвистический анализ процесса чтения позволил выяснить основной механизм, с помощью которого



воссоздается звуковой образ слова по его графической (буквенной) модели. Центральным элементом этого механизма является упреждающая ориентация, состоящая из двух звеньев: а) ориентация на гласную букву и определение твердости или мягкости предшествующей согласной фонемы и б) ориентация на гласную фонему, определяющую позиционный вариант предшествующей согласной фонемы»[48]. Д. Б. Эльконин также нашел ряд мер по развитию этой двойной направленности.

Анализируемая методика базировалась на теории деятельности и постепенного формирования умственных действий, включающей фонематический анализ. Дети осваивают процедуру фонематического анализа в процессе построения пространственно-графических схем фонемного состава слова - это постепенное усложнение от передачи линейной структуры слова до характеристики основных, существенных для фонематической системы языка отношений (гласные / согласные, твердые и мягкие, звонкие и глухие). С учетом поэтапности формирования умственных действий в методику введен переход от составления схем на основе громкого проговаривания к схемам, основанным на звуковых представлениях слов, то есть на основе внутренних умственных действий.

Обучение по этой методике оказывает влияние на общее психическое развитие детей, развивающее влияние на первоклассников оказывает и содержание обучения, и способы работы. Цель развития речи, слуха, овладения фонемным анализом методологическая система Д. Б. Эльконина объединяет особую чувствительность к звучанию и написанию слов, что значительно облегчает усвоение, написание, правописание, создает большое преимущество для дальнейшего изучения языка.

Таким образом, данная методика имеет очень большие возможности в плане дифференцированного обучения, его индивидуализации. Она состоит из ряда четко смежных разделов, позволяющих осуществлять систему помощи детям на всех этапах, развитие различных систем коррекционного воздействия в зависимости от их готовности усвоить тот

или иной этап владения грамотой. Кроме того, методика содержит ряд игр, игровых упражнений, способствующих развитию учебной мотивации.

Выделяются добукварный (подготовительный) и букварный (основной) периоды обучения грамоте. Обучение чтению ведется параллельно с обучением письму (уроки письма строго следуют за уроками чтения) [58].

Задачами добукварного периода обучения грамоте являются:

- приобщение детей к учебной деятельности;
- выявление уровня готовности к обучению;
- обучение первоначальному анализу речи;
- подготовка руки к овладению письмом.

На этом этапе дети учатся новым для них фразам, а также основным явлениям (речь, язык, слог, голос, текст, буква, ударение). Самое простое моделирование начинается, когда дети учатся строить предложения, слова, слоги с помощью систем. Происходит знакомство учащихся с учебными книгами, в результате аналитико-синтетических слоگو-звуковых упражнений развивается речевой слух, создаются предпосылки к обучению слоговому чтению и грамотному письму. Здесь дети осознают звуковой состав прямого слога-слияния, получают представление о слогаобразующей роли гласных. На данном этапе проводится активная работа по активизации словаря детей, развитие речевого общения. На уроках письма на этой ступени происходит ознакомление и овладение учащимися гигиеническими требованиями к навыку письма, ориентировка на странице прописи и тетради, подготовка руки к письму через выполнение различных упражнений в штриховке, обводке трафаретов, кроме того, дети учатся писать отдельные элементы букв [58].

Основными видами работы в данный период являются анализ речи учащихся, развитие фонематического слуха и совершенствование артикуляционного аппарата, беседы, составление предложений, рассказов учащихся, чтение учителем и читающими детьми художественных

произведений, декламация стихотворений и заучивание их наизусть, знакомство с новыми словами, выполнение различных логических упражнений и т.п. Все эти виды работ готовят детей к переходу на следующую ступень обучения грамоте.

Также выделяют букварный период, основными задачами которого являются [58]:

- изучение всех букв русского алфавита;
- формирование правильного соотношения звука и буквы;
- усвоение сочетания букв;
- практическое усвоение правил графики;
- выработка умений плавного слогового с переходом на целые слова чтения;
- развитие интереса к чтению, литературе;
- развитие речи и мышления;
- формирование и развитие личности ребенка.

В букварный период выделяется четыре ступени:

Первая ступень - учащиеся овладевают приемами чтения в словах гласных, прямых слогов и примыкающих к ним согласных; происходит знакомство со слоговой таблицей; развиваются умения связного рассказывания; продолжается развитие умения выполнять слого-звуковой анализ слов; развиваются операции логического мышления через выполнение словарно-логических упражнений; продолжается работа по обогащению и активизации словаря младших школьников.

Вторая ступень – главная задача научить учащихся быстро ориентироваться в слого-звуковой структуре слов и закрепить основные приемы чтения слов, включающих слияния в разных позициях. В этот же период дети учатся отвечать на вопросы учителя по содержанию текста, последовательно пересказывать прочитанное, читать текст про себя.

Третья ступень - дети учатся читать не только прозаические, но и стихотворные тексты. В звуковом анализе упражняются преимущественно

отставшие учащиеся. Главное внимание уделяется совершенствованию технике чтения, причем в связи со звуковым анализом детям разъясняются правила произношения слов в речи (орфоэпические нормы). На этой ступени еще больше внимания уделяется высказываниям по картинкам и наблюдениям, активизации и обогащению словаря.

Четвертая ступень - дети много и многообразно читают произведения детских писателей. Работа по чтению приближается к той, которая типична для уроков начального литературного образования. На этой ступени завершается обобщение о твердости и мягкости согласных звуков русского языка [58].

Таким образом, обучение грамоте по системе Д.Б.Эльконина дает ребенку:

- 1) у детей воспитывается особая чуткость к звучанию и написанию слов, что даёт им неоценимые преимущества при дальнейшем обучении русскому языку, и в дальнейшем у них намного меньше наиболее распространённых ошибок первоклассников: пропусков, перестановок, грубых искажений слов;
- 2) дети не застревают на этапе слогового чтения, быстро и без особых усилий переходят к слитному чтению целыми словами;
- 3) у детей формируется интерес к языку и его законам, закладывается фундамент научного лингвистического мировоззрения;
- 4) при использовании предлагаемой системы обучения грамоте занятия чтением не сводятся к тренировке навыков, а становятся шагом психического развития ребёнка.

Таким образом, речевая деятельность невозможна без потребности и без ясного понимания содержания речи. Следовательно, обучение грамоте, и развитие этих умений должно строиться так, чтобы деятельность школьников была вызвана мотивами и потребностями близкими и понятными детям.

## **1.2 Психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста, овладевающих русским (неродным) языком**

Сейчас в России насчитывается множество детей, которые не говорят по-русски так, как говорят на родном языке. Дети рабочих, которые приехали и работают в России, также беженцы, которые по различным, даже трагическим причинам вынуждены искать дом в соседних странах, все они относятся к данной группе детей. Это дети-мигранты, у которых русский язык не является родным. В процессе обучения и воспитания таких детей возникает ряд проблем для общеобразовательных учреждений, одна из них - овладение русским языком.

Миграционные процессы являются результатом развития современного общества. Вследствие этого на территории коренных народов появляются различные диаспоры. Поэтому существует проблема освоения нового языка по месту пребывания данных народов. Так и появилась проблема совместного обучения детей, для которых русский язык – не родной и русскоговорящих детей. У детей данной категории наблюдаются трудности в развитии речи, такие как, овладение русской фонетикой. Также встречаются аграмматизмы и различные недостатки, вызванные билингвизмом [33].

Всех учащихся-мигрантов можно разделить на две группы [33]:

Первая группа – учащиеся-билингвы. Это дети из семей, в которых говорят и по-русски, и на родном языке. Такие дети, зачастую даже не бывали на своей родине. В мире все больше двуязычных детей, для которых существует два языка. Они растут в смешанной семье, где мать говорит на одном языке, отец - на другом. Для таких детей русский - почти родной язык. В этом отношении многие из них даже изучают иностранные языки. Поскольку эти дети хорошо знают русских, у них нет проблем с

общением с одноклассниками, они свободно говорят, достаточно хорошо пишут и редко испытывают трудности с использованием официальных деловых, журналистских, научных стилей речи.

Вторая группа - учащиеся-инофоны. Это дети, семья которых недавно мигрировала. Учащиеся-инофоны владеют иными фоновыми знаниями, русским же языком они владеют лишь на пороговом уровне, на так называемом бытовом уровне. При этом такие ученики часто не понимают значения многих употребляемых ими слов, т.к. дома родители в основном общаются со своими детьми на родном языке. В школе же учащиеся-инофоны вынуждены общаться с учителями, с одноклассниками только на русском языке. Преодоление языкового барьера создает для таких учащихся определенные трудности.

В логопедии билингвизм (двуязычие), вызывает особый интерес исследователей, поскольку нередко становится причиной возникновения специфического рода речевых ошибок на русском языке, обусловленных как особенностями взаимодействия языковых систем, так и нарушением освоения не доминирующего языка, а нередко – обоих языков. Фактор билингвизма для детей с речевой патологией является отягощающим и становится причиной неуспеваемости по основным учебным предметам в школе.

Интерес к научному исследованию билингвизма возник в конце XIXв. и был связан с развитием лингвистики и смежных наук. Основы научной разработки лингвистических проблем билингвизма заложены в трудах известных отечественных ученых И.А. Бодуэна де Куртене [10], Л.В. Щербы [57], Е.Д. Поливанова [40] и др., а также в работах выдающихся зарубежных языковедов У.Вайнрайха [11], Г. Шухардта [56], А. Мартине [35], Э. Хаугена [45], и др.

Анализ литературы позволил выделить несколько подходов к определению понятия билингвизм, которые можно условно обозначить как социолингвистический (с позиции социального взаимодействия языковых

общностей) и лингвистический, состоящий в свою очередь из когнитивного (с точки зрения владения языками) и функционального (с точки зрения функции языков) подходов.

Проблема двуязычия, с лингвистической точки зрения, считает У.Вайнрайх, заключается в том, «чтобы описать те несколько языковых систем, которые затрудняют одновременное владение ими, и предсказать, таким образом, наиболее вероятные проявления интерференции, которая возникает в результате контакта языков, и, наконец, указать в поведении двуязычных носителей те отклонения от норм каждого из языков, которые связаны с их двуязычием» [11].

Определение билингвизма, которое дал Н.В.Имедадзе, в рамках когнитивного подхода, это «человек, владеющий (на том или ином уровне) двумя языками, т.е. индивид, который использует две языковые системы для общения именно в целях общения, т.е. когда сознание направлено на смысл высказывания, а форма является средством» [26].

Рассмотрим данный термин со стороны функционального подхода. Для легкого понимания Е.М.Верещагин, в своих исследованиях, рассматривает первичную (для внутри семейного общения) и вторичную (для внешних ситуаций общения) языковые системы. «Если первичная языковая система определенным членом семьи используется и во всех прочих ситуациях общения, и если им никогда не используется иная языковая система, то такой человек может быть назван монолингвом. Если в определенных ситуациях общения употребляется и иная языковая система, то человек, способный употреблять для общения две языковые системы, называется билингвом» [13]. Знания и умения соответствующие билингву и монолингву, он представляет как билингвизм и монолингвизм.

В рамках социолингвистического подхода билингвизм – это когда два языка существуют в одной речевой группе людей, которые используют данные языки в коммуникативных сферах в зависимости от социальной ситуации [52]. В соответствии с социолингвистическим подходом, в

последних исследованиях двуязычие рассматривается как социальное явление многих других социальных явлений. Итак, А. П. Майоров обозначает двуязычие как «сосуществование, взаимодействие и взаимовлияние двух различных языков в едином билингвистическом коммуникативном пространстве в определенную историческую эпоху в многонациональном государстве» [34]. Билингвистическое коммуникативное пространство рассматривается как составная часть социальной среды, которая оказывает решающее воздействие на формирование и развитие личности.

Анализ различных подходов к сущности билингвизма позволяет определить билингвизм как многомерное междисциплинарное явление, представляющее собой сосуществование, взаимовлияние, а также взаимодействие между двумя языками естественного или искусственного билингвального континуума, о котором индивиды, социальные группы говорят на этих языках в одинаковой или разной степени.

Также анализируется характер тяжелых трудностей для детей при билингвизме в школе, степень эффективности дополнительных занятий, проводимых учителями, результаты логопедического обследования устной речи таких детей, особенности их письма и чтения, можно сделать вывод о различном характере этих трудностей, а также определение групп учащихся, нуждающихся в специальной логопедической коррекции.

Первая группа. В нее входят дети, родившиеся в России. Ребенок может испытывать трудности, такие же, как у русских детей, у которых есть различные нарушения речи. Так же они могут понимать русские слова, но не успевать по русскому языку. Дети могут говорить на русском языке лучше, чем их родители. Часто встречаются нарушения звукопроизношения, так как звуки в родном и русском языке выражаются по-разному.

Вторая группа. Данную группу составляют дети с более низким уровнем знания русского языка (условное среднее), чем в первой группе.



Дети этой группы могут общаться как на родном языке, так и на русском. Как и у детей в первой группе, встречаются нарушения звукопроизношения. Так же наблюдается ошибка в структурировании грамматических конструкций, ограничение словарного запаса из повседневного обихода, неправильное использование слов и подбор окончаний. Наблюдается смешение слов, основанное на функциональном значении.

Третья группа. У детей данной группы относительно низкий уровень владения русским языком (чаще это дети семей, недавно прибывших в Россию). Дети могут начинать фразу на русском языке, а заканчивать на родном. Навыки словообразования у них не сформированы. Дети могут перепутать названия предметов на родном и на русском языке.

Дети этой группы могут иметь такие же нарушения, как и у русскоязычных детей. Фонетическое, фонетико-фонетическое или общее недоразвитие речи, а именно:

- нарушения произношения фонем, общих для обоих языков;
- нарушения восприятия присутствующих в обоих языках фонем;
- недоразвитие лексико-грамматического строя речи обоих языков.

Таким образом, большинство двуязычных детей уже испытывают трудности на ранних этапах обучения, а основная работа по двуязычным детям проводится в начальной школе. Для преодоления этих трудностей необходима дальнейшая помощь учителей и других специалистов: психологов, медицинских работников и социальных педагогов. Психолого-педагогическое сопровождение, если вы работаете с детьми-билингвистами, строится с учетом адекватных образовательных потребностей, а также социокультурных условий жизни-воспитания. Благодаря системной поддержке специалистов ожидается повышение уровня успеваемости детей в школе, улучшение адаптационного процесса и позитивное личностное развитие.

Проблемой адаптации к новой образовательной среде являются сложности отношений детей, овладевающих русским (неродным) языком с учителями. Преподаватель должен уметь строить работу с любыми детьми, независимо от особенностей их поведения, учебных возможностей, состояние физического и психического здоровья. Тем самым педагог помогает детям в адаптации к инокультурной среде [12].

Следующая особенность адаптации заключается в том, что дети в школе плохо знают, а часто и плохо говорят на русском, а иногда даже не знают его вообще. Тем самым общение с учителями и другими учащимися, в процессе обучения является серьезной проблемой.

Дети данной категории плохо читают, не воспринимают переносное значение слов, у них бедный словарный запас, трудности с пересказом текста. Из-за того что дети плохо владеют русским языком, они не владеют данными общеучебными навыками. Ребенок начинает замыкаться, может отказываться от ответов на уроке, и даже от общения с другими детьми. У них появляется страх и боязнь ошибок. Учитывая все перечисленное, можно сделать вывод, что деятельность учителя при работе с данной категорией детей должна быть направлена на формирование положительного мотивационного отношения к русскому языку через развитие познавательного интереса и осознание социальной необходимости (для нужд общения) [12].

Формированию познавательного интереса способствуют:

- контроль речевой деятельности учащихся, знание ими своих результатов, своих успехов;
- занимательные эмоциональнее задания с новой информацией, требующие сочетания разных видов памяти, творческие;
- контроль речевой деятельности учащихся, знание ими своих результатов, своих успехов;
- новизна методов и приемов, преемственность, проблематичность в обучении;

- активное использование текстов художественной литературы;
- использование технических средств обучения, ресурсов интернета.

Обучение сотрудничеству и взаимодействию в классе является наиболее эффективным методом помочь детям адаптироваться к школе. Адаптироваться к обществу детям-мигрантам будет легче, если обучение взаимодействию будет обеспечено. Наиболее значимым методом организации такой работы может стать групповая творческая деятельность детей во внеурочное время и на уроках. Дети должны понимать, что с другом легче справиться с какой-либо работой. Чем в одиночку [53].

Разработка программ, направленных на изучение русского языка, традиций русского народа, школьная психология и педагогическая подготовка могут оказать существенную помощь в процессе адаптации ребенка.

Обучение детей, изучающих русский (неродной) язык, начинается с формирования словарного запаса. Поэтому сочетание словарей является необходимым элементом для работы над выражением и предложением в обучении русскому языку детей, для которых русский язык не является родным [53].

### **1.3. Особенности усвоения грамоты детьми младшего школьного возраста, овладевающих русским (неродным) языком**

Обучение грамоте — особый этап школьной учёбы ребёнка, т. к. является стартовым этапом в овладении всех школьных знаний. Во время обучения грамоте ребёнок не только учится элементарному чтению и письму, но и входит в новую сферу жизни, у него закладывается прочный фундамент для успешного овладения всеми другими учебными

предметами, для полноценной школьной жизни, для успешной адаптации и социализации в дальнейшем [1].

Развитие речи детей, овладевающих русским (неродным) языком характеризуется в определенной степени наличием особенностей развития всех структурных элементов речи, а именно фонетики, лексики, грамматики, связной речи. При отсутствии органической и функциональной патологии это связано с тем, что использование языковой системы было принято в качестве примера со стороны родителей, которые сами передают стандарты использования одного языка другому без проверки своей речи и речи ребенка. Однако ребенок использует неродной русский язык, как в детском коллективе, так и в непосредственной образовательной деятельности.

Возможна другая ситуация, как отмечают Лагутина А.В. и Чиркина Г.В., родной язык может быть вытеснен вторым (неродным), он становится доминантным. В этих случаях ребёнок, не имеющий речевой патологии, усваивает полностью все компоненты новой языковой системы, но, как правило, сохраняются ошибки межъязыковой интерференции, акцент и другие особенности, отражающие взаимодействие двух языков [12].

Главным показателем готовности ребенка к обучению в школе является правильная речь. Потому что на основе устной речи формируется письменная речь, тем самым правильная речь является критерием успешного усвоения чтения и письма. Если у детей недоразвитие фонематического слуха, они становятся потенциальными дислексиками и дисграфиками (детьми с нарушениями чтения и письма). Обучающиеся должны иметь достаточный словарный запас и на практике овладеть грамматическим строем. Это нужно чтобы уметь высказывать свои мысли и понимать разговорную речь [39].

С развитием познавательной деятельности связано формирование лексики ребенка. Формирование памяти, восприятия и других психических процессов связано с процессом соотношения мышления и речи в сознании

ребенка. Это определяет уровень его интеллектуального развития. Также на формирование познавательной деятельности оказывает существенное влияние лексическая система речи. Так, по мнению Л.С. Выготского [18], единицей речевого мышления является значение слова.

Развитие представлений об окружающей действительности обусловлено формированием лексики в онтогенезе. Взаимодействуя с реальными явлениями и объектами, в процессе речевой и неречевой деятельности происходит расширение представлений ребенка об окружающем мире. Развитие словарного запаса детей является одним из важных факторов успешного речевого общения.

Нарушение лексической системы языка существенно затрудняет общение, сотрудничество ребенка с взрослым, негативно сказывается на развитии познавательной деятельности, задерживает развитие как устной, так и письменной речи, затрудняет освоение школьной программы.

Специфические ошибки включает в себе письменная речь у многих двуязычных детей. С процессом устной речи тесно связано письмо. Встречаются различные ошибки письма у младших школьников, такие как лексико-грамматические ошибки, ошибки звукового состава, ошибки в правописании. К ним относятся пропуски в гласных, согласных, добавление букв, персеверации букв, слитное написание слов, искажение структуры предложения, неправильное описание мягких согласных в письменной форме, искажение морфологической структуры слова, нарушение предложно-падежных конструкций. Ошибки в употреблении йотированных гласных часто допускают дети-билингвы. Йотированные гласные используются в русском языке для выражения мягкости предыдущего гласного и для обозначения йотированных звуков. В письме у учащихся с билингвизмом обращают на себя внимание те случаи ошибочного использования гласных я, е, ю, и, когда они обозначают собой мягкость предыдущей согласной [39].

У детей может наблюдаться недифференцированное, неточное использование многих лексических значений слов, незнание их значения. Это происходит, даже если речь ребенка детализирована.

Дети-билингвы допускают множество разнообразных ошибок. У них словоизменение имеет случайный характер. Ребенок не способен пользоваться различными способами словообразования. Большое количество аграмматизмов. Употребление простого предлога, который, то заменяется, то опускается, у детей-билингвов наблюдается особенно очевидно.

Таким образом, несформированность словообразовательных, производительных и грамматических норм русского языка является основными причинами речевых ошибок у детей.

Рассмотрим классификацию речевых ошибок Ю. В. Фоменко [52]. Данная классификация охватывает практически все ошибки, которые допускаются учащимися в устной и письменной речи:

#### 1. Фонетические ошибки и их причины.

Дети допускают ошибки в письменной речи не различают твердость-мягкость, например «голуб» вместо голубь, «охрянять» вместо охранять и др. В родном языке детей нет ни мягких, ни твердых согласных, это является причиной ошибок.

#### 2. Морфологические ошибки.

Нарушения образования форм слова. Большинство ошибок допускается в образовании форм числа и падежа имён существительных, например:

а) нарушение норм в употреблении существительных в косвенных падежах: «под деревой» вместо под деревом, «резать ножницей» вместо резать ножницами.

б) нарушение норм образования форм именительного падежа единственного и множественного числа: «ночьи» вместо ночи, «береги» вместо берега и т. д. ;

в) ошибки и в образовании грамматических форм и от других частей речи, например: «старающий» вместо старающийся, «вставаю» вместо встаю.

### 3. Синтаксические ошибки.

Нарушения норм управления и согласования слов в словосочетаниях. Повторение одинаковых слов и выражений («в лесу собрали лесные орешки»), нарушение порядка слов («ребята старикам помогали») и др. Отсутствием навыков связной речи обусловлены данные ошибки.

### 4. Лексические ошибки.

Ошибки в использовании одного слова вместо другого, употреблении слов не в том значении, употреблении лишних слов и некоторые другие. Такие ошибки встречаются в творческих письменных работах (изложениях, сочинениях). Они связаны с заменой лексической единицы словом, близким к нему по звучанию («Сегодня я поздно вставал», «Я буду рассказать», «Сегодня буду решить задачу»). Встречаются и нарушения лексико-грамматических норм, например: «Я стираю руки» вместо я мою руки, «я приехал пешком» вместо я пришел пешком, «Весь вечер мы поймали рыбу» вместо ловили и т. д. [52].

В работе с детьми, родным языком которых не является русский, нужно учесть, элементы звукопроизношения некоторых звуков, фонетическая система которых отличается от фонетической системы русского языка. Например: не смягчение парных согласных перед гласными второго ряда (отец – отэц, один – одын) и конечных согласных (соль – сол); мягкое произношение сочетаний лк, нк, дж ( мелкий - мелький) и согласных перед гласными первого ряда, в том числе и твердых непарных ж, ш, ц (веселый – веселий, лошадь – лощадь); придыхательно-горловое произношение согласных г, к, х, расщепление аффрикат («ссяй», «сётка»..).

Морфологические и синтаксические характеристики речи детей мигрантов обусловлены различиями между структурой русского языка и

системой родного языка, в контексте которых неправильное согласование различных частей речи (мой сестра, она сказал), неправильное употребление видовременных глагольных форм. Практика показывает, что самой сложной грамматической темой для всех иностранцев является – виды глагола. Это потому, что эта категория не связана друг с другом.

Русский язык сам по себе труден, к этому следует добавить трудности, связанные с несовпадением в падежах русского и других языков ближнего зарубежья.

Анализ речевого развития ребенка в двуязычных семьях показал, что начало речевого развития ребенка в большей степени зависит от отношения к развитию ребенка в семье, чем от количества языков, на которых говорят в семье ребенка. Языковое расстройство ребенка изначально связано с тем, что он не различает языки, на которых говорит, и использует два языка как один (моноязык). В этом случае он выбирает слова, которые легче произнести или короче. Ребенок начинает различать языки, на которых говорит только к 3 - 4 годам, это связано, вероятно, со сменой социальной ситуации развития и ведущей деятельности. Ошибки, допущенные двуязычными детьми, так же, как и для одноязычных детей, связаны с тем, что они еще не усвоили языковые правила. Кроме того, дело в том, что правила одного языка переносятся на другой. Причины отказа ребенка от одного из языков могут быть связаны с падением авторитета одного из языков или непониманием потребностей ребенка.

Как и ожидалось, двуязычные дети, родители которых занимаются развитием и образованием детей в раннем возрасте, изучают два языка не медленнее и не хуже, чем одноязычные дети.

То есть, речевое развитие ребенка, его уровень овладения языками, его отношение к языкам во многом зависят от семьи, от отношения родителей к ребенку, к его воспитанию и развитию.



## Выводы по первой главе

В настоящее время проблема обучения детей, имеющих нарушения речи и овладевающих русским языком как вторым, является актуальной как в связи с расширением межкультурных связей, так и в связи с миграционными процессами, происходящими в последние годы. Развитие миграционных процессов, появление перемещенных лиц и семей беженцев усугубили проблемы адаптации детей к различным культурным условиям.

В новых условиях жизни русский язык становится не только школьным предметом для детей мигрантов, но и рабочим языком, на котором они получают образование и используются в своей будущей работе.

Развитие речи, включающее умение четко произносить звуки и различать их, владеть артикуляционным аппаратом, правильно построить предложение и т. д., одна из ведущих проблем, стоящих перед образовательным учреждением.

Для логопедии билингвизм интересен, поскольку часто вызывает специфические речевые ошибки в русском языке, обусловленные особенностями взаимодействия языковых систем и нарушениями развития речи на доминирующем языке, а зачастую и на обоих языках.

Анализ исследований по проблеме показал, что необходимо выявить и описать особенности детей овладевающих русским (неродным) языком определить их трудности в обучении грамоте, уточнить понятие "билингвизм" и уточнить содержание грамотности.

Психофизиологической основой предпосылок обучения грамоте является взаимозависимая деятельность слухового, зрительного, речедвигательного и моторного анализаторов. Большое значение имеют познавательные процессы.

Основываясь на анализе исследований, мы отнесли к предпосылкам обучения грамоте совокупность характеристик познавательных

психических процессов и умений, предполагающих взаимообусловленную и взаимосвязанную деятельность слухового, зрительного, речедвигательного и моторного анализаторов, которые непосредственно не связаны с активной внешней речевой деятельностью; но являются психомоторной и интеллектуальной основой для успешного освоения детьми навыков письма и чтения.

Содержание работы по формированию у детей, овладевающих русским (неродным) языком, готовности к обучению грамоты отражает специфику, включает в себя различные формы деятельности детей, представляется индивидуальной образовательной программе обучающегося с учетом особенностей конкретного ребенка, а также осуществляется в ходе коррекционно-развивающей и образовательной работы разных специалистов ОУ. Психолого-педагогические условия по подготовке к обучению грамоте детей овладевающих русским (неродным) языком мы рассматриваем как систему компонентов, оказывающих влияние на решение задач формирования предпосылок к овладению грамотой.

## **2 Глава. Экспериментальное исследование по обучению грамоте детей младшего школьного возраста овладевающих русским (неродным) языком на логопедических занятиях**

### **2.1 Организация и содержание экспериментального изучения готовности к обучению грамоте детей младшего школьного возраста овладевающих русским (неродным) языком на логопедических занятиях**

В русскоязычных школах обучаются дети, которые не владеют русским языком, как родным. У них ограниченный лексический запас, приводящий к снижению понимания речи и неумению «говорить» (задавать вопросы, выразить просьбу, желание и т. д.) отсюда идут вторичные нарушения (неустойчивость почерка, обилие грамматических ошибок, затруднение в построении самостоятельного высказывания, нарушение техники чтения, наличие стойких специфических ошибок).

Наше экспериментальное исследование проходило в группе обучающихся, которая состояла из 10 детей с русско-таджикским двуязычием. Дети 7-8 лет, посещающие логопедический пункт, с трудностями в обучении грамоте. Данные по каждому ребенку отражены в приложении 1.

На этапе констатирующего эксперимента определялся уровень готовности к обучению грамоте детей младшего школьного возраста, овладевающих русским (неродным) языком на логопедических занятиях.

Целью данного этапа стало изучение уровня готовности к обучению грамоте детей младшего школьного возраста, овладевающих русским

(неродным) языком на логопедических занятиях. Мы определили соответственно направления работы в констатирующем эксперименте.

Мы определили критерии оценки уровня готовности к овладению грамотой детей младшего школьного возраста, овладевающих русским (неродным) языком, выделив их качественные характеристики как показатели, опираясь на ряд исследований (А.Н. Корнев [17], Р.Е. Левина [18], Н.В. Нижегородцева [22], Т.Б. Филичева [30], Г.В.Чиркина [31]). По каждому направлению подобрали соответствующие методики и диагностические задания. Они представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Диагностическая карта изучения уровня готовности к овладению грамотой детей младшего школьного возраста, овладевающих русским (неродным) языком

Направление	Показатели	Методики и задания
1. Устно-речевые навыки на русском языке	1.1.Обследование звукопроизношения 1.2.Обследование фонематического слуха 1.3.Обследование грамматического строя речи 1.4.Обследование связной речи	1.1.Методика Р.Е.Левиной 1.2.Методика Эбингауза «Будь внимателен» 1.3.Тестовая методика Т.А. Фотековой 1.4.Методика исследования связной речи у младших школьников Т.А. Фотековой
2.Уровень владения родным (нерусским) языком	2.1.Обследование звукопроизношения 2.2.Обследование словарного запаса 2.3.Обследование грамматического строя речи 2.4.Обследование связной речи	2.1.Методика Р.Е.Левиной 2.2.Методика Эбингауза «Будь внимателен» 2.3.Тестовая методика Т.А. Фотековой 2.4.Методика исследования связной речи у младших школьников Т.А. Фотековой
3.Графомоторные навыки	3.1.Состояние графомоторных навыков	3.Методика Н.В.Нижегородцева.
4.Психологические процессы	4.1.Зрительное восприятие 4.2.Произвольное внимание 4.3.Восприятие пространства 4.4.Наглядно-образное мышление	4.1.Задание «Дорисуй» 4.2.Задание «Найди 10 отличий» 4.3.Задание «Украшь коврик» 4.4.Методика «Схематизация» (Р.И. Бардина)

Охарактеризуем методику проведения диагностических заданий и полученные результаты.

1. Устно-речевые навыки на русском языке.

1.1. Обследование звукопроизношения (Р.Е.Левина)

Методика Р.Е. Левиной предлагает следующую схему обследования:

- произношение звуков изолированно.

Экспериментатор называет звуки, потом ребенок их повторяет. Выбирают такие задания, которые предполагают многократное повторение одного звука.

Звуки: гласные (А, О, У,Э, И, Ы); свистящие, шипящие, аффрикаты (С, Сь, З, Зь, Ц, Ш, Ж, Ч, Щ); сонорные звуки (Р, Рь, Л, Ль, М, Мь, Н, Нь); глухие и звонкие парные (П - Б, Т - Д, К - Г, Ф - В, в твердом и мягком звучании; мягкие звуки в сочетании с разными гласными (ПИ, ПЯ, ПЕ, ПЮ, ДЬ, МЬ, ТЬ, СЬ и т.д).

- произношение звуков в словах.

Экспериментатор показывает ребенку изображения предметов. Ребенок должен назвать то, что изображено на картинке. При проверке обращается внимание на замены, искажения, смешения, пропуски звуков. Для обследования применяли «Альбом для логопеда» О.Б.Иншаковой.

- произношение звуков в предложении.

Экспериментатор говорит ребенку предложения и просит его повторить их. Особое внимание обращается на то, как звуки произносятся в предложениях.

Использовались такие предложения: для проверки произношения свистящих и шипящих звуков (У кошки пушистый хвост. Саша уступил место старушке. Медвежонок залез на сосну.); для проверки произношения звуков Р, Рь, Л, Ль, М, Мь, Н,Нь (Пара разбила тарелку. Маляр красит ларек. Корабль украшен флагами.); для проверки произношения согласных звуков (звонких и глухих) П - Б, Т - Д, К - Г, Ф - В, С - З, Ш – Ж (На дубу

прыгает белка. Дети видели в лесу дупло дятла. У Зины болят зубы. Соня завязывает синий бант.).

Критерии оценки: 3 балла - все звуки произносятся верно; 2 балла - нарушается произношение 1-3 звуков; 1 балл - искажаются, заменяются более 3 звуков.

1.2. Обследование фонематического слуха (методика Эбингауза «Будь внимателен»).

В структуре логопедического обследования состояния фонематического слуха ребенка мы обследовали сформированность следующих компонентов:

- фонематического восприятия.

Экспериментатор предлагает ребенку повторить цепочки слогов или слов с оппозиционными звуками (та – да, да – та, ка – га, та – да – та, да – та – да, ка – га – ка, ца – ча – ца, ча – ща – ща, оц – оть – оц, том – дом, лук – люк, сок – цок)

- фонематических представлений.

Экспериментатор предлагает ребенку найти картинки, в названии которой есть заданный звук. Для обследования использовался «Альбом для логопеда» О.Б.Иншаковой.

- элементарных навыков фонематического анализа и синтеза.

Экспериментатор говорил ребенку: «Я буду называть каждый звук в слове отдельно, один за другим. Слушай внимательно и скажи, какое слово получится из этих звуков» и покажи картинку с этим предметом. Экспериментатор с интервалом 3-5 секунд произносил звуки, после этого просил ребенка выбрать картинку с предметом. Ребенок внимательно слушал звуки слова и выбирал картинку с изображением названного экспериментатором слова. Для обследования использовался «Альбом для логопеда» О.Б.Иншаковой.

Слова: Д...О...М, Д..Ы..М, Т..Р..У..Б..А, Т..У..Ч..А, Д..Ы..Н'..А, Л..А..Н..Д..Ы..Ш.

Критерии оценки: 3 балла – дети, которые самостоятельно правильно полнили все задания; 2 балла – дети, которые справляются с заданиями с помощью взрослого; 1 балл – дети, которые не справляются с заданиями даже с помощью взрослого.

1.3. Обследование грамматического строя речи (тестовая методика Т.А.Фотекова).

Экспериментатор говорил ребенку: «Я буду называть слова, составь из них предложения». Слова предъявляются до первого ответа

Предложения: Мальчик, открывать, дверь. Девочка, читать, книжка. В, сад, расти, вишня. Сидеть, синичка, на, ветка. Груша, бабочка, внучка, давать. Миша, дать, собака, большая, кость. Петя, купить, шар, красный, мама.

Критерии оценки: 3 балла - предложение составлено верно; 2 балла – нарушен порядок слов, наблюдаются пропуски, привнесения или замены слов, аграмматизм, незначительные смысловые неточности; 1 балл – смысловая неадекватность или невыполнение.

1.4. Обследование связной речи (методика исследования связной речи у младших школьников Т.А. Фотекова).

Составление рассказа по серии сюжетных картинок (5 картинок).

Экспериментатор говорил ребенку: «Посмотри на эти картинки, постарайся разложить их по порядку и составь рассказ». Сюжетные картинки для обследования использовали из «Альбома для логопеда» О.Б.Иншаковой.

Критерии оценки: 3 балла - картинки разложены самостоятельно, рассказ соответствует ситуации, оформлен грамматически правильно, с адекватным использованием лексических средств; 2 балла - раскладывание картинок и составление рассказа по наводящим вопросам, встречаются аграмматизмы, далекие словесные замены, искажение смысла или рассказ не завершен; 1 балл - невыполнение задания даже при наличии помощи, рассказ не оформлен, отсутствует описание ситуации.

## 2. Уровень владения родным (нерусским) языком.

В обследовании принимали участие родственники (родители, братья, сестры) детей, владеющие языком. Детей обследовали по тем же показателям и методикам, которые использовали при обследовании на русском языке. Критерии оценки остались те же.

2.1.Обследование звукопроизношения (методика Р.Е.Левиной)

2.2.Обследование словарного запаса (методика Эбингауза «Будь внимателен»)

2.3.Обследование грамматического строя речи (тестовая методика Т.А.Фотековой)

2.4.Обследование связной речи (методика исследования связной речи у младших школьников Т.А. Фотековой)

После обследования устно-речевых навыков на русском и родном (нерусском) языках мы сопоставили результаты и выделили критерии оценки.

Критерии оценки: 3 балла – одинаково хорошее владение родным и русским языком, соответствующее возрастным нормам; 2 балла – уровень владения родным языком соответствует возрасту ребенка, русским языком владеет на бытовом уровне; 1 балл – при обследовании речи на родном и русском языке выявлено: задержка речевого развития, ограниченный словарный запас, нарушение грамматического и фонетического строя речи.

## 3. Графомоторные навыки (методика Н.В.Нижегородцева)

Экспериментатор дает ребенку лист бумаги в клеточку, на котором пишет с левой стороны последовательность однотипных графических элементов: два больших - два маленьких и т.д., и предлагает продолжить этот «узор» до конца строчки.

Критерии оценки: 3 балла - графические навыки у ребенка сформированы хорошо; 2 балла -некоторые трудности в выполнении графических движений; 1 балл - графические навыки развиты слабо, возможны трудности.



#### 4. Психологические процессы

##### 4.1. Зрительное восприятие.

###### Диагностическое задание «Дорисуй»

Экспериментатор дает ребенку карточки с изображением геометрических фигур с неполными контурами. Ребенку нужно дорисовать то, чего не хватает в контуре. Изображения представлены в приложении 2.

Критерии оценки: 3 балла – самостоятельное правильное выполнение всех заданий в соответствии с образцом. Допускается небольшая асимметрия; 2 балла – дети, у которых в целом изображение отражало особенности образца, они старались ему следовать, но они испытывали трудности при необходимости дорисовать круг (замыкали его контур, не производя при этом необходимых кругообразных движений, поэтому площадь дорисованной фигуры оказывалась, как правило, уменьшенной); при дорисовывании треугольников изменяли их форму и площадь; при дорисовывании предметных изображений (бабочки, жука) допускали выраженную асимметрию и несоответствие заданному изображению, резкое увеличение или уменьшение дополняемой части, искажение формы; 1 балл – изображение не соответствует образцу, дети не смогли дорисовать круг, треугольник, предметные изображения (бабочки, жука), изображенные предметы не имели сходства с образцом.

##### 4.2. Произвольное внимание.

###### Диагностическое задание «Найди 10 отличий»

Экспериментатор предлагал ребенку рассмотреть картинки и найти 10 отличий. Картинки представлены в приложении 2.

Критерии оценки (количество отличий): 3 балла – самостоятельно показал 8-10 отличий; 2 балла – показал 4-7 отличий; 1 балл – показал 1-3 отличия.

##### 4.3. Восприятие пространства.

###### Диагностическое задание «Укрась коврик»

Экспериментатор предлагал ребенку украсить коврик: на правой стороне коврика нарисовать зеленый треугольник, на левой – красный треугольник, в центре листа синий круг, выше синего круга нарисовать желтый квадрат, ниже красный круг, справа от синего круга желтый овал, слева - синий овал.

Критерии оценки: оценивается выполнение задания каждой серии после однократного называния инструкции, но допускается повтор инструкции. 3 балла – ребенок самостоятельно правильно выполнил все задания без помощи взрослого; 2 балла – ребенок допустил 1-3 ошибки; 1 балл – ребенок допустил более 3 ошибок.

#### 4.4. Наглядно-образное мышление.

Диагностическое задание «Схематизация» (Р.И. Бардина)

Для выполнения первой вводной задачи (А) детям предлагалось найти правильно один домик и отметить его в соответствии с представленным маршрутом в виде схемы.

Для выполнения второй вводной задачи (Б) детям предлагалось найти правильно два домика и отметить их в соответствии с представленным маршрутом в виде схемы.

Для выполнения основных шести заданий детям предлагалось найти нужный домик в соответствии со схемой и зачеркнуть его.

Критерии оценки: оценивается детальное соотнесение с одновременным учетом двух параметров в основных шести заданиях. 3 балла – ребенок самостоятельно правильно выполнил все задания без помощи взрослого; 2 балла – ребенок допустил 1-3 ошибки; 1 балл – ребенок допустил более 3 ошибок.

Таким образом, предложенные нами направления и методы и приемы исследования позволили изучить готовность детей младшего школьного возраста, овладевающих русским (неродным) языком на логопедических занятиях.

## **2.2. Особенности готовности детей младшего школьного возраста, овладевающих русским (неродным) языком к обучению грамоте**

В ходе нашей работы нами было обследовано 10 детей, овладевающих русским (неродным) языком. Дети 7-8 лет в 2018 году поступили в 1 класс общеобразовательной школы. Из них 3 девочек (30% детей) и 7 мальчиков (70% детей). Все дети были зачислены в школьный логопункт.

Анализ результатов исследования представлен в таблицах.

### **1. Устно-речевые навыки на русском языке.**

Анализируя выполнение заданий по показателю 1.1. Обследование звукопроизношения, отметим, что несформированность звуковой стороны речи выражается в следующем: замены звуков более простыми по артикуляции. Так, звонкие согласные заменяются глухими у Бахтияра М., Дилором С., Салохитдин М. Также у Азиза К. и Санобархон Т. наблюдаются замены звуков группы свистящих - шипящих, сонор. Кроме того, в случаях несформированности процесса дифференциации звуков, вместо двух или нескольких артикуляционно близких звуков ребенок произносит какой-то другой, неотчетливый звук, то есть происходит искажение. Такие искажения наблюдались у Алижона В. и Маруфджона М. Высокий уровень выявлен у 30% детей, средний – 60%, а низкий у 10%.

Анализ результатов по показателю 1.2. Обследование фонематического слуха показал, что в целом высокий уровень фонематического восприятия выявлен у 30 % детей. Средний выявлен также у 30 % детей, а низкий – у 40% детей. Так мы выявили, что у Маруфджона М., Динары И., Алижона В. нарушена дифференциация на слух трёх и более фонетических групп звуков, дети часто заменяют и путают их между собой. У Санобархон Т., Азиза К., Салохитдина М., Бахтияра М. нарушена дифференциация одной группы звуков. Фирдавс Т.,

Джобир Ш. и Дилором С. не допустили не одной ошибки, правильно показали все картинки.

Анализ результатов по показателю 1.3.Обследование грамматического строя речи показал, что высокий уровень выявлен у 30% детей, средний – 60%, а низкий у 10%. Мы выявили, что Санобархон Т., Дилором С. и Салохтдин М.пропускали и заменяли слова в предложениях на другие. У Азиза К., Маруфджона М. и Алижона В. наблюдалось неправильное согласование существительных и прилагательных в предложении, вставляли неправильные окончания. Бахтияр М. не смог составить предложения, не соблюдал последовательность слов, заменял и пропускал слова. Так же были дети, которые построили все предложения правильно, это Фирдавс Т., Динара И. и Джобир Ш.

Анализ результатов по показателю 1.4. Обследование связной речи показал, что высокий уровень выявлен у 40% детей, средний – 40%, а низкий у 20%. Дети с высоким уровнем - Санобархон Т., Алижон В., Динара И. и Джобир Ш. Они самостоятельно разложили картинки, грамматически правильно построили рассказ. Средний уровень был выявлен у Азиза К., Фирдавса Т., Маруфджона М., и Дилором С. При выполнении задания этим детям требовалась помощь экспериментатора, они искажали смысл рассказа. У Салохтдина М. и Бахтияра М. был выявлен низкий уровень, они не выполнили задание даже при помощи экспериментатора.

Количественные показатели представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты обследования устно-речевых навыков на русском языке детей, овладевающих русским (неродным) языком по каждому показателю в констатирующем эксперименте

Показатель	Результаты (уровень в %)		
	высокий	средний	низкий
1.1.Обследование звукопроизношения	30%	60%	10%

1.2.Обследование фонематического слуха	30%	30%	40%
1.3.Обследование грамматического строя речи	30%	60%	10%
1.4.Обследование связной речи	40%	40%	20%

## 2. Уровень владения родным (нерусским) языком.

Анализируя результаты исследования уровня владения родным (нерусским) языком можно сделать вывод, что все дети (100%) владеют родным, а именно таджикским языком, на высоком и среднем уровне. Ни один ребенок не показал низкий результат по всем показателям.

При обследовании звукопроизношения у Маруфджона М., Алижона В., Бахтияра М. и Дилором С. наблюдались пропуски и замены шипящих звуков таджикского алфавита, они показали средний уровень. Санобархон Т., Азиз К., Салохтдин М., Фирдавс Т., Динара И. и Джобир Ш. показали высокий уровень, у них не возникло проблем с произношением звуков родного языка.

При обследовании фонематического слуха средний уровень показали Санобархон Т., Азиз К., Салохтдин М., Бахтияр М. У них нарушена дифференциация на слух группы звуков (аффрикатов), дети заменяли и путали их. Высокий уровень показали Фирдавс Т., Маруфджон М., Динара И., Алижон В., Джобир Ш. и Дилором С. Они не допустили не одной ошибки, правильно показали все картинки.

При обследовании грамматического строя речи высокий уровень показали Санобархон Т., Азиз К., Фирдавс Т., Динара И., Джобир Ш. и Дилором С. Они построили правильно все предложения. На среднем уровне выполнили задание Салохтдин М., Маруфджон М., Бахтияр М. и Алижон В. пропускали и заменяли слова в предложении.

При обследовании связной речи у Санобархон Т., Азиза К., Фирдавса Т., Динары И., Алижона В., Джобира Ш. и Дилором С. выявлен высокий уровень. Дети грамматически правильно построили рассказ и разложили

картинки. Салохтдин М., Маруфджон М. и Бахтияр М. показали средний уровень, требовалась помощь экспериментатора, они искажали смысл рассказа.

Количественные показатели представлены в таблице 3

Таблица 3

Результаты обследования уровня владения родным (нерусским) языком детей, овладевающих русским (неродным) языком по каждому показателю в констатирующем эксперименте

Показатель	Результаты (уровень в %)		
	высокий	средний	низкий
1.1.Обследование звукопроизношения	60%	40%	0%
1.2.Обследование фонематического слуха	60%	40%	0%
1.3.Обследование грамматического строя речи	60%	40%	0%
1.4.Обследование связной речи	70%	30%	0%

### 3. Графомоторные навыки (методика Н.В.Нижегородцева)

Анализ результатов по данному показателю привел к определению высокого уровня у 30 % детей. Средний выявлен также у 40% детей, а низкий – у 30% детей.

В результате проведённой диагностики было выявлено, что у Дилором С., Динары И., Фирдавса Т., графические навыки сформированы хорошо, дети правильно и аккуратно выполнили все задания, пропускали и отступали правильное количество квадратов в каждом задании без напоминаний. Санобархон Т., Азиз К. рисовали аккуратно и старательно, но допустили небольшие ошибки, они вышли за поля, пропускали лишние клеточки. Салохитдин М., Маруфджон М.,- так же допустили шибки, они рисовали медленно и не аккуратно, выходили за поля. Дети держали неправильно карандаш, постоянно левой рукой сдвигали лист с места, не могли контролировать движения карандаша по строке. Алижон В., Бахтияр

М., графические навыки сформированы на низком уровне, линия рисунка неровная, размер не соответствует образцу, наблюдается значительное отклонение от строчки: элементы рисунка выходят на соседние строчки. Джобир Ш., не правильно выполнил задания, она вместо продолжения «узора» нарисовал такой же рисунок, отступив пару клеток от образца.

Количественные показатели представлены в таблице 4

Таблица 4

Результаты обследования графомоторных навыков детей, овладевающих русским (неродным) языком по каждому показателю в констатирующем эксперименте

Уровень	Количество
Низкий	30%
Средний	40%
Высокий	30%

#### 4. Психологические процессы

Анализ результатов по показателю 4.1. Зрительное восприятие привел к определению высокого уровня у 20% детей. Средний выявлен у 70% детей, а низкий – у 10% детей. Отметим, что Фирдавс Т., Диларом С. при дорисовывании предметов понимают принцип работы, иногда допускают небольшую асимметрию. 70% детей, испытывали трудности при необходимости дорисовать фигуры, эти дети изменяли их форму и площадь, допускали выраженную асимметрию и несоответствие заданному изображению, резкое увеличение или уменьшение дополняемой части, искажение формы. Джобир Ш. не смог дорисовывать предметы даже с помощью экспериментатора. Проводил прямые линии, штрихи.

Анализ результатов по показателю 4.2. Произвольное внимание не выявил высокого уровня у детей. Средний выявлен у 60% детей, а низкий – у 40% детей. Анализируя результаты диагностики уровня распределения внимания, можно констатировать, что в группе испытуемых ни у одного ребенка не сформировано распределение внимания на высоком уровне.

Низкий уровень отмечается у Бахтияра М., Алижона В., Джобира Ш., Санобархон Т. После предъявления картинок эти дети долго рассматривали их, Алижон В. начал переворачивать картинки, Бахтияр М. показывал все, что изображено, постоянно спрашивал «А может это?». Джобир Ш. нашел минимальное количество различий – 2.

Анализ результатов по показателю 4.3. Восприятие пространства привел к определению высокого уровня у 30 % детей. Средний выявлен также у 40% детей, а низкий – у 30% детей. В результате проведенной диагностики было выявлено, что без помощи экспериментатора выполнили задание 30% детей – Санобархон Т., Динара И., Дилором С. Низкий уровень ориентировки на плоскости у Фирдавса Т., Маруфджона М., Бахтияра М. Джобир Ш., Салохитдин М. при выполнении задания были неуверенные, путались. Почти все дети путали право – лево.

Анализ результатов по показателю 4.4. Наглядно-образное мышление привел к определению высокого уровня у 30% детей. Средний выявлен также у 40% детей, а низкий – у 30% детей. В результате проведенной диагностики было выявлено, что без помощи экспериментатора выполнили задание – Санобархон Т., Динара И., Дилором С. Они легко и быстро справились с заданием полностью. Фирдавс Т., Маруфджон М., Бахтияр М., Азиз К., показали средний уровень развития наглядно-действенного мышления и использования условно-схематических изображений для ориентировки в пространстве. Алижон В., Джобир Ш., Салохитдин М., не справились с заданием, постоянно теряли направление, соотнести схему с реальной ситуацией не смогли.

Количественные показатели представлены в таблице 5.



Таблица 5

Результаты обследования психических процессов детей, овладевающих русским (неродным) языком по каждому показателю в констатирующем эксперименте

Показатель	Результаты (уровень в %)		
	высокий	средний	низкий
4.1.Зрительное восприятие	20%	70%	10%
4.2.Произвольное внимание	0%	60%	40%
4.3.Восприятие пространства	30%	40%	30%
4.4.Наглядно-образное мышление	30%	40%	30%

Данные по результатам диагностики детей представлены в приложении 3.

На основе сопоставления результатов всех методик мы получаем возможность условно распределить всех испытуемых на группы по уровням: высокий, средний, низкий. По среднеарифметической сумме показателей мы к высокому уровню отнесли детей, набравших от 2,4 до 2,8 баллов, к среднему – 1,9 – 2,3 баллов, к низкому – 1,4 – 1,8 баллов.

К высокому уровню готовности детей к обучению грамоте мы отнесли 30% детей, которые правильно произносили звуки. Могли самостоятельно выбрать картинки с одним проверяемым звуком, который есть в названии одной из двух предъявленных картинок. Эти дети не ориентировались на артикуляцию взрослого при выборе картинки с заданным звуком, дифференциация звуков у них сохранна. При дорисовывании предметов они иногда допускали небольшую асимметрию. В картинках с десятью отличиями могли найти 8- 10 отличий. Они ориентировались на плоскости. Движения кистей рук планировались, параметры движений могли изменяться при изменяющихся условиях деятельности; графические изображения с опорой на зрительный

анализатор легко и точно воспроизводились. Правильно составляли рассказ по сюжетным картинкам.

К высокому уровню развития мы отнесли Фирдавса Т., Динару И., Дилором С.

К среднему уровню сформированности предпосылок к обучению грамоте мы отнесли 50% детей, которые выделяют в объекте составляющие его части, пропорции, своеобразие строения, но часто «упускают» важные детали. При дорисовывании предметов они испытывают трудности. Эти дети могут разложить слова на составляющие звуковые элементы, установить их последовательности, затрудняясь в дифференциации 1-2 групп звуков. Они смогут найти 4-7 отличий из 10. Допускают некоторые ошибки при ориентировке на плоскости. Движения кистей рук планируются, но контроль параметров движений затруднен; графические изображения с опорой на зрительный анализатор воспроизводятся не точно. Для этих детей характерна ориентировка на один признак либо незавершенная ориентировка по двум параметрам. Составляли рассказ по сюжетным картинкам с помощью экспериментатора.

К среднему уровню развития неречевых предпосылок мы отнесли Санобархон Т., Азиза К., Маруфджона М., Алижона В., Джобира Ш.

К низкому уровню сформированности предпосылок к обучению грамоте мы отнесли 20 % детей, которые с трудом выделяли в объекте составляющие его части, пропорции, своеобразие строения. Для них характерно обобщенное узнавание, отождествление предметов, имеющих некоторое сходство, искаженность, неадекватные представления об окружающей действительности. Они не могли дорисовать предметы, изображенные предметы не имели сходства с образцом. Эти дети с трудом раскладывали слова на составляющие звуковые элементы, устанавливали их последовательность. Они демонстрировали нарушение дифференциации трех и более групп звуков. Из 10 отличий смогли найти

от 1 до 3. Эти дети с трудом ориентировались на плоскости. Планирование движений и контроль параметров движений кистей рук у них затруднены; графические изображения с опорой на зрительный анализатор не воспроизводились. Требуется неоднократная помощь взрослого при выполнении заданий.

К низкому уровню развития неречевых предпосылок мы отнесли Салохитдина М., Бахтияра М.

В таблице 6 представлены количественные результаты диагностики уровня готовности к овладению грамотой у детей овладевающих русским (неродным) языком в экспериментальной группе.

Таблица 6

Количественные результаты диагностики детей ЭГ в констатирующем эксперименте.

Уровень	Количество
Низкий	30%
Средний	50%
Высокий	20%

Анализируя уровень готовности к овладению грамотой, мы пришли к выводу, что наиболее проблемными показателями являются: устно-речевые навыки за счет недостаточного развитого фонематического синтеза и умения дифференцировать звуки на слух, нарушение звукопроизношения, грамматического строя и связной речи. Хорошо сформированными оказались такие показатели, как целостное восприятие формы предметов, согласованность движения руки и глаза. Количественные результаты диагностики уровня готовности к овладению грамотой у детей овладевающих русским (неродным) языком экспериментальной группы представлены в приложении 4.

## Выводы по второй главе

Констатирующий этап экспериментальной работы был направлен на выявление уровня готовности к овладению грамотой детей младшего школьного возраста, овладевающих русским (неродным) языком.

На основе результатов констатирующего эксперимента можно сделать вывод, что у детей, овладевающих русским (неродным) языком наблюдается недоразвитие ручной моторики. Выявлена несформированность фонематического восприятия, а также фонематического анализа и синтеза. Неполюценный словарный запас. Грамматический строй речи нарушен (наблюдаются аграмматизмы). Детям малодоступны операции словоизменения и формообразования слов (по аналогии). Связные высказывания малоразвернуты, фрагментарны; нарушена логическая последовательность, связь между отдельными частями.

У детей, овладевающих русским (неродным) языком, недостаточно сформирована готовность к обучению грамоте. Это связано с тем, что у них нарушены операции мышления, не сформирован фонематический анализ, который является одним из основных операций над языком и более высокой степенью развития фонематической системы, а также недостаточно развит словарный запас и грамматический строй речи.

Дети, овладевающие русским (неродным) языком, как правило, свободно выделяют в словах только первый звук. Вычленение гласного, следующего за согласным, уже вызывает трудности. Особые трудности возникают при последовательном выделении звуков. Чаще всего дети могут определять последовательность звуков лишь в односложных словах без стечения согласных.

Детям, овладевающим русским (неродным) языком необходима всесторонняя помощь в подготовке к обучению грамоте и развитию высших психических функций. Они нуждаются в расширении кругозора,

содержательном общении со взрослыми и сверстниками, обогащении жизненных впечатлений, стимулировании познавательного интереса.

### **Глава 3. Логопедическая работа по подготовке к обучению грамоте детей младшего школьного возраста, овладевающих русским (неродным) языком**

#### **3.1. Организация и содержание логопедической работы по подготовке к обучению грамоте детей младшего школьного возраста, овладевающих русским (неродным) языком**

Логопедическая работа проходила в группе обучающихся, которая состояла из 10 детей с русско-таджикским двуязычием. Дети 1 класса, посещающие логопедический пункт, с трудностями в обучении грамоте.

По закону «Об образовании в Российской Федерации» дети-мигранты имеют право на обучение в общеобразовательной школе. В школу дети поступают с различным уровнем владения русским языком. По направлению школьного ПМПК дети обучаются на школьном логопункте. С детьми экспериментальной группы проводятся индивидуальные и фронтальные занятия. На занятиях проводится работа по формированию устно-речевых навыков: звукопроизношения, фонематического восприятия, грамматического строя речи, связной речи. Параллельно проводится работа по коррекции психических процессов.

Логопедическая работа по обучению грамоте с детьми младшего школьного возраста, овладевающими русским (неродным) языком проводится по 3 направлениям:

1. Формирование устно-речевых навыков
2. Формирование графомоторных навыков
3. Формирование психических процессов

По каждому направлению мы определили задачи, обеспечивающие формирование каждого показателя:

## 1. Формирование устно-речевых навыков

### Задачи:

- сформировать у детей правильное произношение всех звуков русского языка, как в изолированной позиции, так и в составе слова;
- добиться овладения основными фонетическими противопоставлениями русского языка — твердостью-мягкостью и глухостью-звонкостью согласных, показать их смысловозначительную роль;
- особое внимание следует уделить развитию четкой и правильной артикуляции звуков, отсутствующих в системе родного языка;
- развивать навык различения на слух усвоенных в произношении звуков (в составе слова и изолированно) для подготовки к элементарному звуковому анализу русских слов;
- учить понимать речевые высказывания разной грамматической структуры;
- практическое представление о грамматической категории рода существительных;
- учить обозначать множественность предметов, используя окончания существительных;
- научить согласовывать прилагательные с существительными в роде и числе;
- учить изменять глагол в настоящем времени по лицам;
- учить детей самостоятельно строить фразы различной конструкции для описания различных ситуаций;
- развивать диалогическую речь детей на русском языке;
- создавать условия для максимального использования самостоятельной, неподготовленной связной речи детей на русском языке.

## 2. Формирование графомоторных навыков

Задачи:

- улучшить координацию и точность движений руки и глаза, гибкость рук, ритмичность;

- улучшить мелкую моторику пальцев, кистей рук.

## 3. Формирование психических процессов

Задачи:

- обогащение зрительных представлений детей о свойствах и качествах предметов;

- обучение зрительному анализируванию частей предмета, способности видеть общее и отличное между предметами одного вида;

- развитие целостного восприятия формы, формирование умения соотносить изображаемый предмет с образцом;

- развитие устойчивости и переключаемости внимания;

- формирование умения ориентироваться в собственном теле и на плоскости;

- развитие наглядно-образного мышления.

В соответствии с поставленными по каждому направлению задачами мы разработали комплекс заданий, охватывающий различные виды детской деятельности, представленный в приложении 5.

Мы конкретизировали по каждому направлению задачи и содержание заданий, отражающие выявленные особенности детей данной группы.

Мы адаптировали деятельность учителя - логопеда по реализации запланированных заданий с использованием различных видов деятельности детей по подготовке к обучению грамоте детей младшего школьного возраста, овладевающих русским (неродным) языком. Ежеженедельно учитель-логопед включал в календарный план работы задания по подготовке к обучению грамоте детей экспериментальной группы.



В связи с тем, что по данным констатирующего эксперимента показатели «фонематический слух», «связная речь», «произвольное внимания» и «графомоторные навыки» имели низкие значения, задания на развитие этих показателей включались в план работы классного руководителя ежедневно.

На развитие фонематического слуха были использованы следующие дидактические игры «Лови звук», «Лови слово», «Какой звук чаще всего слышим?», которые проводились как в совместной деятельности учителя-логопеда и ребенка, так и в самостоятельной деятельности.

В игре «Лови слово» педагог показывала картинку и называла её. Ребенок хлопал в ладоши, если слышал в названии заданный звук. На более поздних этапах взрослый молча показывал картинку, а ребенок проговаривая название картинки про себя и хлопал в ладоши, если заданный звук есть в слове.

Выполнить данное задание на первых этапах было очень сложно Санобархон, Азизу, Салохитдину и Бахтияру. Педагог выделяла заданный звук в слове силой голоса, Бахтияр на первом этапе отказывался играть в игру. На следующем этапе игра усложнилась. Детям предлагалось проговаривать слово, изображенное на картинке, про себя. У Бахтияра появился интерес к игре. Салохитдин и Санобархон долго думали, прежде чем хлопнуть в ладоши.

В игре «Какой звук чаще всего слышим?» дети играли в парах. Они самостоятельно включали аудиозапись стихов и скороговорок, определив звук, они выбирали символ звука и проверяли себя, открывая карточку-подсказку. Дети с интересом играли, контролировали выполнение задания партнером по игре. Испытывали затруднения Азиз и Бахтияр.

На развитие связной речи использовались следующие задания «Составь рассказ по сюжетной картинке», «Составь рассказ по серии сюжетных картинок» и «Пересказ».

Выполняя задания «Составь рассказ по сюжетной картинке», детям нужно было придумать несколько предложений, описывающих данную картину. В задании «Составь рассказ по серии сюжетных картинок» детям нужно было правильно разложить серию картинок и придумать к ним рассказ. Салохитдину и Бахтияру было сложно выполнить это задание на начальных этапах работы. Они не могли правильно разложить картинки и описать происходящее на них. Остальные дети выполняли это задание сами или с помощью взрослого.

На развитие зрительного восприятия использовались игры «Пазл», «Сложи картинку», упражнения «Сложи букву», «Дорисуй».

Игры проводились в самостоятельной деятельности детей.

В играх «Пазл» дети самостоятельно подбирали наборы пазлов по количеству деталей от 15 и более частей. Эти игры вызывали большие затруднения у Джобира, поэтому ему были предложены на начальном этапе пазлы из 8 частей. Постепенно количество частей увеличилось до 15 и больше. Мальчик ориентировался не на изображение, а на линию разреза пазлов, часто путался.

Для развития пространственного восприятия были использованы такие формы работы как графические диктанты, проводимые в организованной образовательной деятельности, дидактические игры «Украсим коврик», организованные в совместной деятельности взрослого и ребенка.

Формирование внимания происходило через дидактические игры «Найди звук», «Цветные фишки», «Найди отличия».

При выполнении заданий все дети испытывали затруднения, быстро уставали Санобархон, Алижон, Бахтияр, Джобир не доводили до конца игру, отказывались выполнять, либо настаивали на том, что все сделали.

В конце данного этапа мы провели с детьми беседу. Детям задавались вопросы: нравилось ли им играть в новые игры с педагогом, какие игры были самые интересные. Беседа показала, что детям

понравились игры связанные с взаимным контролем. Общее эмоциональное впечатление от нашей работы мы перепроверили в классической экспресс - диагностике «Ладшки». Мы внесли игровой момент в методику – детям на пальчики надели фигурки - смайлики, выполненные в стиле бумажного театра. «Личики» были грустное, безразличное и счастливое. Мы предложили детям вопросы о том, нравились ли игры из разных блоков, например: «С каким личиком ваш человечек играл в «Пазлы» и т. д. Анализ показал, что дети в целом равно с удовольствием играли в речевые и сюжетные игры, выполняли упражнения на листе бумаги.

Мы также обсудили с классными руководителями практическую значимость разработанного комплекса заданий по проблеме исследования. Педагоги отметили значимость предложенных игр и упражнений. Отметили общие положительные эффекты предложенных и реализованных задач, отметили их влияние и на развитие речи обучающихся и на становление готовности к овладению грамотой.

Таким образом, в рамках формирующего эксперимента был содержательно разработан и реализован комплекс упражнений по подготовке к обучению грамоте детей младшего школьного возраста, овладевающих русским (неродным) языком на логопедических занятиях.

### **3.2. Анализ результатов контрольного эксперимента по подготовке к обучению грамоте детей младшего школьного возраста, овладевающих русским (неродным) языком**

Контрольный этап исследования имел целью определить эффективность реализации разработанного нами комплекса заданий по

подготовке к обучению грамоте детей младшего школьного возраста, овладевающих русским (неродным) языком.

Мы провели повторную диагностику детей, используя те же диагностические методики, что и на этапе констатации. Критерии и система оценки результатов остались те же. Результаты контрольного этапа эксперимента представлены в Приложении 6.

Обратимся к результатам обследования устно-речевых навыков, которые представлены в таблице 7.

Таблица 7

Результаты обследования устно-речевых навыков детей овладевающих русским (неродным) языком в контрольном эксперименте

Показатель	Результаты (уровень в %)		
	высокий	средний	низкий
1.1.Обследование звукопроизношения	70%	30%	0%
1.2.Обследование фонематического слуха	60%	40%	0%
1.3.Обследование грамматического строя речи	60%	40%	0%
1.4.Обследование связной речи	60%	40%	0%

При выполнении заданий по показателю 1.1. Обследование звукопроизношения мы повторно обследовали произношение звуков изолированно, в словах и в предложениях.

В результате проведённой диагностики было выявлено, что у всех детей есть динамика. У Бахтияра М., Алижона В. Дилором С., Салохитдина М. были поставлены все звуки. Азиз К. и Санобархон Т., Маруфджона М. перестали заменять свистящие и шипящие звуки, но у них также осталось неправильное произношение звука [p].

На 40% увеличился показатель высокого уровня. А также низкий уровень уменьшился на 10%, то есть стал 0.

При выполнении заданий по показателю 1.2. Обследование фонематического слуха мы повторно обследовали фонематическое восприятие и навыки фонематического анализа и синтеза.

В результате проведенной диагностики было выявлено, что Маруфджон М., Динара И., Алижон В. не допустили не одной ошибки, в сравнении с констатирующим экспериментом, где они заменяла одну группу звуков. У Санобархон Т., Бахтияра М., Салохитдина М., Азиза К. наблюдается уменьшение замены у одной пары звуков.

На 30% увеличился показатель высокого уровня умения дифференцировать звуки на слух, за счет перехода трех детей со среднего на высокий уровень. Четыре ребенка перешли с низкого уровня на средний, поэтому средний уровень увеличился на 10%.

При выполнении заданий по показателю 1.3. Обследование грамматического строя речи мы повторно обследовали навык составления предложения.

В результате проведенной диагностики было выявлено, что Санобархон Т., Азиз К. и Салохитдин М. не допустили не одной ошибки, в сравнении с констатирующим экспериментом. Бахтияр М. составил предложения, но у него наблюдалось неправильное согласование существительных и прилагательных в предложении.

На 30% увеличился показатель высокого уровня, за счет перехода трех детей со среднего на высокий уровень. Низкий уровень не отмечался не у одного ребенка, за счет перехода на средний уровень.

При выполнении заданий по показателю 1.4. Обследование связной речи мы повторно обследовали умение детей составлять рассказ по серии сюжетных картинок.

В результате проведенной диагностики было выявлено, что Азиз К. и Фирдавс Т. правильно разложили картинки и составили рассказ, тем самым повысили свой уровень. Салохитдин М. и Бахтияр М. раскладывали картинки с помощью экспериментатора, но составили рассказ верно.

На 20% увеличился показатель высокого уровня, за счет перехода двух детей. Показатель низкого уровня стал 0, т.к. дети перешли на средний уровень.

При проведении обследования графомоторных навыков мы повторно выявили уровень владения графического навыка.

Анализируя выполнение заданий методики, мы выявили, что 50% детей перешли на более высокий уровень - 30% со среднего на высокий (Санобархон, Азиз, Салохитдин). 20% (Алижон и Джлбир) с низкого на средний уровень развития. 10% (Бахтияр) остался на низком уровне развития.

В таблице 8 отражены изменения, произошедшие в результате целенаправленной работы с детьми ЭГ.

Таблица 8

Сравнительные количественные результаты обследования графомоторных навыков детей ЭГ на констатирующем и контрольном этапе

Уровень	Констатирующий этап	Контрольный этап
Низкий	30%	10%
Средний	40%	30%
Высокий	30%	60%

При проведении обследования зрительного восприятия (диагностического задания «Дорисуй») мы повторно выявили целостность восприятия формы предметов, умение соотносить изображенный предмет с образцом.

Анализируя выполнение заданий методики, мы выявили, что 40% детей перешли на более высокий уровень – 30% со среднего на высокий (Санобархон, Салохитдин, Маруфджон). 10% (Джобир) с низкого на средний уровень развития целостного восприятия формы предметов. 50% детей, испытывали трудности при необходимости дорисовать фигуры, эти дети изменяли их форму и площадь, допускали выраженную асимметрию

и несоответствие заданному изображению, резкое увеличение или уменьшение дополняемой части, искажение формы. 50% детей незначительно искажали форму предметов.

В таблице 9 отражены изменения, произошедшие в результате целенаправленной работы с детьми ЭГ.

Таблица 9

Сравнительные количественные результаты диагностического задания «Дорисуй» детей ЭГ на констатирующем и контрольном этапе

Уровень	Констатирующий этап	Контрольный этап
Низкий	10%	0%
Средний	70%	50%
Высокий	20%	50%

В результате повторного проведения обследования произвольного внимания (диагностического задания «Найди 10 отличий») мы смогли выявить динамику в уровне распределения внимания у детей ЭГ.

Анализируя результаты диагностики уровня распределения внимания можно констатировать, что у 40% детей распределение внимания на высоком уровне, динамика показателя «Высокий уровень» составила 40%. На 40% снизился низкий уровень сформированности распределения внимания. Показатели Санобархон, Дилором, Бахтияра и Джобира с низкого уровня перешли на высокий. В процессе выполнения диагностического задания все дети проявляли интерес к заданию.

В таблице 10 представлены, в сравнении, результаты данной диагностики на констатирующем и контрольном этапах у детей ЭГ

Таблица 10

Сравнительные количественные результаты уровне распределения внимания детей ЭГ на констатирующем и контрольном этапе

Уровень	Констатирующий этап	Контрольный этап
Низкий	40%	0%
Средний	60%	60%
Высокий	0%	40%

В результате повторного проведения обследования восприятия пространства (Диагностическое задание «Украсть коврик») было выявлено, что без помощи экспериментатора выполнили задание 50% детей, что на 20% больше, чем в констатирующем эксперименте. Все дети выполнили задание самостоятельно или с небольшой помощью взрослого. Фирдавс, Маруфджон и Бахтияр иногда путали право-лево.

В таблице 11 отражены сравнительные результаты данной диагностики на констатирующем и контрольном этапах.

Таблица 11

Сравнительные количественные результаты диагностики умения ориентироваться на плоскости детей ЭГ на констатирующем и контрольном этапе

Уровень	Констатирующий этап	Контрольный этап
Низкий	30%	0%
Средний	40%	50%
Высокий	30%	50%

Сводная таблица данных по всем проведенным диагностическим заданиям приведена в Приложении 7.

Анализируя данные диагностики, мы пришли к выводу, что в экспериментальной группе из 10 человек: высокий уровень сформированности неречевых предпосылок к овладению грамотой показали 40% детей – Салохитдин, Фирдавс, Динара, Дилором, средний - 60%, низкий уровень не зафиксирован ни у одного ребенка.

Несмотря на то, что наиболее проблемными показателями являлись распределение внимания и подвижность пальцев рук, результаты формирующего эксперимента показали наибольшую динамику данных показателей.

Анализ результатов формирующей работы с детьми овладевающими русским (неродным) языком показал улучшение динамики сформированности неречевых предпосылок к овладению грамотой.



В таблице 12 мы отразили динамику общего уровня сформированности неречевых предпосылок к овладению грамотой.

Таблица 12

Сравнительные количественные результаты диагностики уровня развития неречевых предпосылок к освоению грамотой детей ЭГ на констатирующем и контрольном этапе

Уровень	Констатирующий этап	Контрольный этап
Низкий	20%	0%
Средний	60%	60%
Высокий	20%	40%

Анализ полученных данных показал, что высокий уровень готовности к овладению грамотой в констатирующем эксперименте был выявлен у 3 детей, что составило 30%, средний уровень сформированности неречевых предпосылок к овладению грамотой был выявлен у 5 детей, что составило 50% детей, низкий – у 2 детей, что составило 20%.

После проведения формирующего эксперимента готовность к овладению грамотой до высокого уровня повысилась у 4 детей, и составила 70%. Средний уровень наблюдался у 3 детей, что составляет 30%. Низкий уровень сформированности неречевых предпосылок к овладению грамотой не наблюдается ни у одного ребёнка. Исходя из полученных данных, мы можем сделать вывод о том, что количество детей находящихся на высоком уровне сформированности неречевых предпосылок к овладению грамотой возросло на 40 %, а количество детей находящихся на низком уровне развития звукопроизношения снизилось на 20 %.

Готовность к овладению грамотой у детей контрольной группы со среднего на высокий уровень повысилась у 3 ребенка и с низкого до высокого у 1 ребенка, и составила 40%. Средний уровень готовности к овладению грамотой сохранился у 2 детей динамика наблюдалась у 1 ребенка, что составляет 10%. Низкий уровень сформированности

неречевых предпосылок к овладению грамотой не сохранился ни у одного ребёнка.

Таким образом, по результатам диагностики контрольной группы была выявлена незначительная динамика.

Таким образом, наша работа в рамках формирующего эксперимента может быть признана эффективной, а разработанный нами комплекс упражнений действительно способствует развитию готовности детей к овладению грамотой.

Результаты диагностики младших школьников при сравнении исходного состояния и итогового состояния позволят нам сделать выводы об эффективности проведенной работы, верности выдвинутой гипотезы и эффективности разработанного нами комплекса упражнений.

### **Выводы по третьей главе**

Констатирующий этап экспериментальной работы был направлен на выявление уровня готовности к овладению грамотой детей младшего школьного возраста, овладевающих русским (неродным) языком, создания комплекса упражнений по совершенствованию уровня готовности к овладению грамотой.

На основе сопоставления результатов всех методик мы пришли к выводу, что наиболее проблемными показателями являются: распределение внимания, зрительно-моторная координация за счет недостаточной подвижности пальцев рук, фонематическое восприятие за счет недостаточного развитого фонематического синтеза и умения дифференцировать звуки на слух. Хорошо сформированными оказались такие показатели, как целостное восприятие формы предметов, согласованность движения руки и глаза.

На основе результатов констатирующего эксперимента мы строили работу формирующего этапа, с целью разработать комплекс упражнений по подготовке детей младшего школьного возраста, овладевающих русским (неродным) языком к обучению грамоте.

Формирующий эксперимент реализовывался по направлениям в соответствии с планом. По каждому направлению мы определили задачи, обеспечивающие формирование каждой предпосылки. В нашей развивающей работе мы выделили следующие направления: устно-речевые навыки (формировать звукопроизношение, фонематический слух, грамматический строй и связную речь); графомоторные навыки; психологические процессы (зрительное восприятие, произвольное внимание, пространственное восприятие, наглядно-образное мышление). В соответствии с поставленными задачами мы разработали задания по видам деятельности детей.

Итогом формирующего эксперимента стало подтверждение эффективности проведенной работы по выделенным нами психолого-педагогическим условиям, что действительно способствует развитию неречевых предпосылок овладения грамотой.

## Заключение

Как важнейшее средство человеческого общения, познания действительности, язык является основным проводником понимания духовных ценностей человеческой культуры и необходимое условие воспитания и обучения. Основой для обучения грамоте детей младшего школьного возраста является общеречевое развитие детей. Поэтому при подготовке к обучению грамоте важен весь процесс речевого развития детей: развитие связной речи, словаря, грамматической стороны речи, воспитание звуковой культуры речи, графомоторных навыков, а также психических процессов.

Наша работа была ориентирована на выявление уровня готовности детей младшего школьного возраста, овладевающих русским (неродным) языком к обучению грамоте. В связи с поставленной целью: теоретически изучить и практически определить содержание логопедической работы по обучению грамоте детей овладевающих русским (неродным) языком на логопедических занятиях, в первой главе нашего исследования мы:

- рассмотрели основы обучения грамоте детей младшего школьного возраста;
- дали психолого-педагогическую характеристику детям, овладевающим русским (неродным) языком;
- проанализировали литературу и выделили подходы разных авторов к определению понятия билингвизм;
- выделили особенности усвоения грамоты детьми младшего школьного возраста, овладевающих русским (неродным) языком.

Во второй главе рассмотрели методики подготовки к обучению грамоте детей младшего школьного возраста. На основе полученных данных, мы определили направления работы по подготовке к обучению грамоте детей младшего школьного возраста, овладевающих русским (неродным) языком:

1) устно-речевые навыки (звукопроизношение, фонематический слух, грамматический строй речи, связная речь);

2) графомоторные навыки;

3) психологические процессы (зрительное восприятие, произвольное внимание, восприятие пространства, наглядно-образное мышление).

На основе результатов теоретического анализа и результатов констатирующего эксперимента была проведена логопедическая работа и составлен комплекс упражнений, направленный на подготовку к обучению грамоте детей младшего школьного возраста, овладевающих русским (неродным) языком.

На этапе контрольного эксперимента повторно выявлялся уровень готовности к обучению грамоте умственно отсталых детей после проведения коррекционной работы. Повысилась результативность выполнения заданий на звуковой анализ и синтез. У детей отмечено улучшение развития ручной моторики. Повысился уровень развития фонематического восприятия, фонематического анализа и синтеза. Увеличился активный словарь.

Таким образом, задачи нашего научного исследования решены в полном объеме, цель достигнута, гипотеза нашла свое практическое подтверждение.

### Список используемой литературы:

1. Абушаева З. М. Особенности обучения письму и чтению детей в условиях билингвального образования [Текст] // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, февраль 2016 г.). — Краснодар: Новация, 2016. — С. 135-136.
2. Акименко, В.М. Речевые нарушения у детей [Текст] / В.М. Акименко. – М. : Феникс, 2008. – 202 с.
3. Ананьев Б.Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом // Известия АПН РСФСР. - 1950. Вып. 70.
4. Ануфриев А.Ф., Костромина С.М. Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения. [Текст] / А.Ф. Ануфриев, С.М. Костромина. – М.; Ось-89, 2009. – 272 с.
5. Ахутина Т.В. Нейропсихологический подход к диагностике и коррекции трудностей обучения письму // Современные подходы к диагностике и коррекции речевых расстройств. СПб, 2001.
6. Ахутина Т.В., Иншакова О.Б. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников. - М.: Секачев, 2008. - 128.
7. Бесонова, Т.П. Дидактический материал по обследованию речи детей [Текст] / Т.П. Бесонова, О.Е. Грибова. – М. : Издательство «Аркти», 1998. – 103 с.
8. Бетенькова Н.М., Горецкий В.Г., Фокин Д.С. Азбука, в 2-х ч., Смоленск: Ассоциация XXI век, 2007.
9. Бетенькова Н.М., Фонин Д. Игры и занимательные упражнения на уроках русского языка. М., Астрель, АСТ, 2004.

10. Бодуэн де Куртенэ И.А. Избранные труды по общему языкознанию: В 2 т. – М.: Изд-во Академии наук СССР, 1963. – Т.1. – С. 362–372.
11. Вайнрайх У. Языковые контакты. Состояние и проблемы исследования / Пер. с англ. Киев: Вища школа, 1979. С.144.
12. Варламова А.Я. Школьная адаптация. Волгоград, 2005.
13. Верещагин Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). М.: МГУ, 1969.. С.19.
14. Визель Т.Г. Нарушения чтения и письма у детей дошкольного и младшего школьного возраста - М.: Астрель, 2005. – 128с.
15. Визель Т.Г. Нейролингвистическое направление в изучении проблем языка и речи // Лингвистика на исходе XX века: итоги и перспективы: Тезисы международной конференции: Т. 1.: Филология. - М.: МГУ, 1995. 92 - 93.
16. Волкова Л.С. (ред.) Логопедия. - М.: 1995.- 215.
17. Волкова, Л.С. Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты): Учебное пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учебных заведений: В 2 тт. [Текст] / под ред. Л.С. Волковой, В.И. Селиверстова. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 1997.– 367 с.
18. Выготский Л.С. Мышление и речь I Собрание сочинений - М., 1982.(Т.2) 16. Выготский Л С. Мысль и слово. // Выготский Л.С. Мышление и речь. М., 1996.
19. Выготский Л.С. Педагогическая психология. - М., 1997.
20. Горецкий В.Г. Методическое пособие по обучению грамоте и письму. – М.: Просвещение, 2001.
21. Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. - М.: Просвещение, 1991. - 450.
22. Желудкова С.В.. Поурочные планы по учебнику «Азбука» Н.М. Бетенькова и др., Волгоград, 2004.

23. Земцова Л.И., Сумкова Е.Ю. Готовность к школьному обучению Учебная деятельность школьников. М., 1988.
24. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. М.: 1989 - 147.
25. Имедадзе, Н.В. Управление процессом овладения вторым языком / Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии : работы советских психологов периода 1946-1980 годов / ред. И.И. Ильясов, В.Я. Ляудис. – Москва : Издательство Московского университета, 1981.
26. Имедадзе Н.В. Экспериментально-психологические исследования овладения и владения вторым языком. Тбилиси, 1979. С.136.
27. Иншакова О.Б., Голикова Е.О. Особенности формирования лексики у детей-билингвов // Тезисы XIV международного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации. Языковое сознание: устоявшееся и спорное. - М., 2003.-С. 103-105.
28. Караулов Ю.Н. Ассоциативная грамматика русского языка. М., 1993.
29. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: учебно-методическое пособие [Текст] / А.Н. Корнев. – СПб.: МиМ, 1997. – 28 с.
30. Корнев, А.Н. Подготовка к обучению грамоте детей с нарушениями речи [Текст] / А.Н. Корнев. – СПб.: АЙРИС-ПРЕСС, 2007. – 124 с.
31. Лалаева Р.И., Венедиктова Л. В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников. СП.: Союз, 2001.- 224.
32. Левина, Р.Е. Нарушения речи и письма у детей [Текст] : избранные труды / Ред.-сост. Г.В. Чиркина, П.Б. Шошин. – М. : АРКТИ, 2005. – 224 с.
33. Леонтьев А.А. Психолингвистические и социолингвистические проблемы билингвизма в свете методики обучения неродному языку // Психология билингвизма. Ред. кол.: д-р психол. наук, проф. И.А.Зимняя



(отв. ред.) и др.- М.: МГПИИЯ им. Мориса Тереза, 1986. - Вып. 260. - С. 25 - 31.

34. Майоров А.П. Социальные аспекты взаимодействия языков в билингвистическом пространстве. Уфа: Изд-во БГМУ, 1997. С.98.

35. Мартине А. Основ обще лингвистики.— В кн.: Новое в лингвистике. Вып. III. М., 1963.

36. Мисаренко, Г.Г. Технология коррекции письма: развитие графомоторных навыков [Текст] / Г.Г. Мисаренко. // Логопед. – 2004. – № 2 – С178-184.

37. Нижегородцева, Н.В. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе. / Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадриков. - М.: «ВЛАДОС», 2011. - 256 с.

38. Парамонова Л.Г. Правописание шаг за шагом. - СПб: Дельта, 1998. - 208.

39. Поваляева Г. А., Зинякова А. А. Особенности письма у младших школьников с билингвизмом [Текст] // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы IX Междунар. науч. конф. (г. Самара, сентябрь 2016 г.). — Самара: ООО "Издательство АСГАРД", 2016. — С. 53-55.

40. Поливанов Е. Д. Статьи по общему языкознанию. М., 1968.

41. Репкин В.В. Развивающее обучение языку и проблема орфографической грамотности. // Вестник. - №1. Москва, 1996.

42. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших дошкольников. - М.: 1997. - 256.

43. Соболева О., Агафонов В., Агафонова О. Новый букварь для дошкольников и первоклассников. М.: Дрофа-Плюс, 2007.

44. Соболева О.Л.. Моя любимая тетрадь. Игровой тренажер. М.: Дрофа-Плюс, 2007.

45. Хауген Э. Процесс заимствования // Новое в лингвистике. Выпуск 6. Языковые контакты. - М.: Прогресс, 1972. - С. 344-382.

46. Хаскельберг М Г. Билингвизм // М., 2006.

47. Чиркина Г.В., Лагутина А.В. Программа логопедической работы с детьми, овладевающими русским (неродным) языком
48. Чтение и письмо по системе Д.Б. Эльконина: Кн. для учителя / Е.А. Бугрименко, П.С. Жедек, Г.А. Цукерман. М., 1993. 202 с.
49. Филичева Т.Б., Туманова Т.В. Дети с общим недоразвитием речи: воспитание и обучение: учебно-методическое пособие для логопедов и воспитателей. - М.: Гном-Пресс, 1999. - 127 с.
50. Филичева, Т.Б. Особенности речевого развития дошкольников. / Т.Б. Филичева. // Практическая психология и логопедия, № 1 (24), 2007.
51. Филичева, Т.Б. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада: Ч. I. / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. - М., 2003.
52. Фоменко Ю. В. Типы речевых ошибок [Электронный ресурс] : учебное пособие / Ю. В. Фоменко ; Новосиб. гос. пед. ун-т. - Новосибирск : НГПУ, 1994. - 60 с. - Библиогр.: с. 58-60.
53. Шаповаленко И. В. Возрастная психология. - «Гардарики», 2007
54. Швейцер А.Д., Никольский Л.Б. Введение в социолингвистику. М.: Высшая школа, 1978. 323 с
55. Шипицына, Л.М. Нейропсихологический аспект диагностики детей в процессе коррекционно-развивающегося обучения [Текст] / Л.М.Шипицына //Дети с проблемами в развитии: исследования и коррекция. СПбГУПМ, 1999. - С.98-113.
56. Шухардт Г. Избранные статьи по языкознанию. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – С. 174–184.
57. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. - Л., 1974. - С. 313-318
58. Эльконин, Д.Б. Как учить детей читать. – М., 1976.
59. Эльконин Д.Б. Развитие устной и письменной речи учащихся. – М., 1998.

60. Ястребова А.В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы. - М.: 1978. - 100.