

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
«Красноярский государственный педагогический университет им.  
В.П. Астафьева»  
(КГПУ им. В.П. Астафьева)  
Институт социально-гуманитарных технологий  
Кафедра коррекционной педагогики


Петрова Анастасия Борисовна


**МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ**


**СФОРМИРОВАННОСТЬ РЕЧЕВЫХ ПРЕДПОСЫЛОК ДЛЯ ОВЛАДЕНИЯ  
ПИСЬМОМ У ПЕРВОКЛАССНИКОВ С ФОНЕТИКО-  
ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ**

направление подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование  
направленность (профиль) образовательной программы Логопедическое сопровождение детей с  
нарушением речи

**Допускаю к защите:**

И.о. заведующего кафедрой  
к.п.н., доцент Беляева О. Л.   
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)  
19.11.2018  
(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы  
к.п.н., доцент Брюховских Л. А.  
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)  
19.11.2018   
(дата, подпись)

Научный руководитель  
к.п.н., доцент Агаева И. Б.   
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)  
19.11.2018  
(дата, подпись)

Студент Петрова А.Б.  
(фамилия, инициалы)  
Петр 19.11.18  
(дата, подпись)

Красноярск 2018

## ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение .....	3
Глава I. Теоретические основы изучения нарушений и коррекции письма у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи .....	8
1.1 Психофизиологическая структура процесса письма и роль в онтогенезе .....	8
1.2 Психолого-педагогическая характеристика детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи .....	18
1.3 Нарушения письма и речи у обучающихся младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием .....	23
1.4. Педагогические подходы к формированию навыков письма у обучающихся с фонетико-фонематическим недоразвитием .....	32
Выводы по первой главе .....	39
ГЛАВА II. Экспериментальное изучение нарушений письма у первоклассников с фонетико-фонематическим недоразвитием.....	40
2.1. Организация констатирующего эксперимента и методика исследования....	40
2. 2. Анализ констатирующего эксперимента .....	49
2.3. Методические рекомендации по профилактике нарушений письма у первоклассников с ФФН.....	57
Заключение .....	78
Библиографический список .....	80
Приложения .....	84
Приложение 1 .....	85

## Введение

**Актуальность темы исследования.** Проблема нарушений письменной речи у школьников – одна из самых актуальных для школьного обучения, поскольку письмо и чтение превращается в средство дальнейшего получения знаний обучающимися.

На фоне модернизации и реорганизации системы школьного образования в соответствии со сложившимися социально-экономическими условиями прослеживается тенденция к увеличению детей, испытывающих трудности в обучении. В нашем исследовании мы опираемся на следующие нормативно-правовые документы: Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Приказ Минобрнауки России от 19 декабря 2014 г. N 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья», Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 30 августа 2013 г. N 1015 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам - образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования»

По данным различных исследователей затруднения в обучении испытывают от 15% - 40% учеников начальных классов общеобразовательной школы. Установлено, что 16% первоклассников не готовы к школьному обучению (А.Ф. Ануфриев, С.Н. Костромина, Н.К. Корсакова, Ю.В. Микадзе, Е.Ю. Балашова, А.Л. Сиротюк).

С каждым годом увеличивается количество детей с нарушениями речи, в том числе и с фонетико-фонематическим недоразвитием речи (Р.Е. Левина, Н.А. Никашина, Р.И. Лалаева, Р.М. Боскис, Г.А. Каше, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, Т. В. Туманова, Н.Х. Швачкин, Л.Ф. Чистович, Т.А. Ткаченко, А.В. Ястребова, Л.Ф. Спирова, Т.П. Бессонова, В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко). В настоящее время под фонетико-фонематическим недоразвитием речи понимается нарушение процессов формирования произношения у детей с различными речевыми

расстройствами из-за дефектов восприятия и произношения фонем. С началом систематического школьного обучения возникает необходимость усвоения учебного материала, сложность которого с каждым годом обучения возрастает. Перед школьниками постоянно возрастает задача точного и полного понимания вербальной информации и умения зафиксировать её на письме. В результате несформированности фонематического слуха и фонематического восприятия у учеников появляются трудности в овладении звуковым анализом и синтезом слова, в различении сходных звуков на письме. Данные ошибки являются специфическими и приводят к дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания.

Бедность словарного запаса, неумение выразить свою мысль, непонимание связей в тексте, неумение последовательно передавать содержание услышанного, увиденного приводят к различным трудностям в обучении, в том числе в овладении письменной речью.

В логопедической литературе проблема нарушений письма у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием достаточно изучена, но существует потребность в дифференцированных технологиях по профилактике нарушений письма у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

С учетом этого противоречия нами сделан выбор темы исследования и определена **проблема**: не смотря на то, что существует много исследований процесса письма обучающихся начальной школы с фонетико-фонематическим недоразвитием, на сегодняшний день наблюдается дефицит в дифференцированных методических рекомендациях по коррекции нарушений письма у данной категории детей.

**Объект исследования** – речевые предпосылки первоклассников с фонетико-фонематическим недоразвитием

**Предмет исследования** – сформированность речевых предпосылок для овладения письмом младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием.

**Цель исследования** – изучение речевых предпосылок для овладения письмом первоклассниками с фонетико-фонематическим недоразвитием и разработка дифференцированных методических рекомендаций по коррекции нарушений письма.

В соответствии с поставленной целью исследования нами была определена **гипотеза исследования**. Мы предполагаем, что:

1. Речевые предпосылки - это компоненты речи, которые осуществляются совместной деятельностью речеслухового и речедвигательного анализаторов.

2. Существует взаимосвязь между речевыми предпосылками и сформированными навыками письма у обучающихся с фонетико-фонематическим недоразвитием, которые будут характеризоваться такими особенностями как нарушения звукопроизношения, недоразвитие фонематических процессов, недостаточность словарного запаса, нарушения грамматического строя речи.

3. С учетом выявленных особенностей речи и письма у обучающихся 1 классов будут составлены дифференцированные методические рекомендации по преодолению выявленных особенностей у рассматриваемой категории детей.

**Задачи исследования:**

1. Проанализировать научно-теоретические основы и диагностический инструментарий для изучения особенностей обучающихся 1 классов с фонетико-фонематическим недоразвитием;

2. Выявить уровень сформированности речи и письма первоклассников;

3. Определить содержание дифференцированных методических рекомендаций по коррекции нарушений письма младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием.

**Методологической и теоретической основой исследования** явились:

- концепция речевой деятельности как сложного системного функционального единства (Т.В. Ахутина, Л.С. Выготский, Р.Е. Левина, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия);

- принципы системно-структурного подхода к диагностике и коррекции нарушений речи (П.К. Анохин, Л.С. Выготский, Р.Е. Левина, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия);

- теории деятельностного подхода в развитии и формировании человека (Б.Г. Ананьев, В.Г. Афанасьев, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин);

- принцип связи речи с другими психическими процессами (Р.Е. Левина, Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев).

**Методы исследования** были выбраны с учётом специфики предмета и объекта, в соответствии с целью, задачами и гипотезой работы:

– теоретический анализ психолого-педагогической, лингвистической, психолингвистической, логопедической, психологической и методической литературы по проблеме исследования;

– экспериментальный метод, включающий проведение констатирующего, эксперимента;

– количественный и качественный анализ полученных данных.

**Теоретическая значимость исследования** заключается в том, что уточнены имеющиеся научные представления о сформированности речевых предпосылок у обучающихся 1 классов с фонетико-фонематическим недоразвитием, а также разработанными дифференцированными методическими рекомендациями по профилактике нарушений письма данной категории детей.

**Практическая значимость исследования** определяется составленными дифференцированными методическими рекомендациями коррекции нарушений письма у обучающихся первых классов с фонетико-фонематическим недоразвитием.

Авторский вклад заключается в составлении методических рекомендаций по теме исследования. результаты исследования представлены на конференции «LXXI Студенческая международная научно-практическая конференция «Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки» в ноябре 2018 года.

**Эксперимент проходил на базе** Муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Лицей №7 имени Героя Советского Союза Б.К. Чернышева» г.Красноярска с обучающимися 1 класса с фонетико-фонематическим недоразвитием в количестве 10 человек.

Эксперимент проходил в октябре-ноябре 2017 года.

Структура магистерской диссертации: работа состоит из введения, 2-х глав, заключения, выводов по главам, включает 4 диаграмм, 1 приложение. Основной текст магистерской диссертации составляет 78 страниц.

## **Глава I. Теоретические основы изучения нарушений и коррекции письма у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи**

### **1.1 Психофизиологическая структура процесса письма и роль в онтогенезе**

В норме письмо представляет собой сложную форму речевой деятельности, процесс, состоящий из нескольких уровней. В процессе письма участвуют разные анализаторы: речеслуховой, речедвигательный, зрительный, общедвигательный. Между ними в процессе письма устанавливается тесная связь и взаимообусловленность. Процесс письма характеризуется очень сложной структурой. В данной структуре совместную работу нескольких анализаторных систем, которые и лежат в основе письменной речи, осуществляет психофизиологический уровень. [31,32]

В работах Л.С. Цветковой изучены психологические предпосылки формирования письменной речи, нарушения (или несформированность) которых ведет к различным формам нарушения письма или к трудностям его формирования у детей. Всего было выделено пять предпосылок:

- сформированность правильной устной речи, свободное владение речью, способность к анализу и синтезу речевой деятельности;

- сформированность разных видов восприятия, ощущений и знаний, а также взаимодействия этих компонентов. Кроме этого важна сохранность пространственного восприятия и представлений, а именно: зрительно-пространственного и слухопро пространственного гнозиса, пространственных ощущений, знание и ощущение своего тела, правого и левого;

- сформированность двигательной сферы - тонких движений, предметных действий, то есть разных видов праксиса руки, подвижности, переключаемости, устойчивости и др.;



- формирование у детей абстрактной деятельности, что осуществляется при постепенном переводе их от действий с конкретными предметами к действиям с абстракциями;

- сформированность общего поведения - регуляция, саморегуляция, контроль за действиями, намерения, мотивы поведения. [59]

Леонтьев А.Н. . изучая процесс письма. выделил три основные операции письменной речи:

а) символическое обозначение звуков речи, то есть фонем;

б) моделирование звуковой структуры слова с помощью графических символов;

в) графомоторные действия. [3]

Любая операция считается независимым умением и обладает надлежащие психические основные принципы.

Опираясь на данную структуру, можно выделить следующие предпосылки формирования письма: а) навык обозначения фонем символами; б) развитое фонематическое восприятие; в) сформированность фонематического анализа и синтеза; г) сформированность графо-моторных навыков.

Письменная речь - одна из форм существования языка, более поздняя по времени ее возникновения, чем устная речь. Однако для различных форм языковой деятельности первичной может быть как устная, так и письменная речь. Письменная речь не только совершила переворот в методах накопления, передачи и обработки информации, но изменила и самого человека, в особенности его способность к абстрактному мышлению. [3]

В понятие письменная речь в качестве равноправных составляющих входят чтение и письмо.

Письмо есть знаковая система фиксации речи, позволяющая с помощью графических элементов передавать информацию на расстоянии и закреплять ее во времени. Любая система письма характеризуется постоянным составом знаков.

И устная и письменная формы речи представляют собой вид временных связей второй сигнальной системы, но, в отличие от устной, письменная речь

формируется только в условиях целенаправленного обучения, т.е. ее механизмы складываются в период обучения грамоте и совершенствуются в ходе дальнейшего обучения.

Овладение письменной речью представляет собой установление новых связей между словом слышимым и произносимым, словом, видимым и записываемым, т.к. процесс письма обеспечивается согласованной работой четырех анализаторов: речедвигательного, речеслухового, зрительного и двигательного.

Садовникова И.Н. определяет круг вопросов, который позволяет проследить воздействие ряда онтогенетических факторов на формирование письменной речи, а именно: становление механизмов устной речи и эволюция пространственного различения у нормально развивающегося ребенка.[10]

Первый ряд вопросов связан с тем, что письменная речь использует готовые механизмы устной речи. Выделение второго ряда связано с пониманием того, что в определенном смысле процесс чтения включает перевод пространственной последовательности графических знаков во временную последовательность звуковых комплексов, а процесс письма требует преобразования временной последовательности звуков в пространственную последовательность графических знаков.

Примером произношения для детей считается разговор людей, находящихся вокруг. Но на каких-то этапах речевого развития ребенку недоступна артикуляция какого-то звука, и он вынужден временно заменить его одним из артикуляторно близких и доступных звуков. Такой заменитель нередко бывает акустически далек от слышимого образца. Это акустическое несоответствие становится стимулом к поиску более совершенного артикуляционного уклада, который соответствовал бы слышимому звуку. В этом процессе ведущая роль принадлежит слуховому восприятию, но при этом ход приближения к искомому звуку подчинен возможностям развития речедвигательного анализатора. Когда фонетическая сторона речи сформирована, слуховой анализатор получает функциональную самостоятельность. Звучание речи как бы уравнивается в соответствии с уровнем трудности их различения и повторения.

Звуки речи не существуют отдельно, а лишь в составе слов, словосочетаний, фразах, в самостоятельной речи.

Для овладения письменной речью имеет существенное значение степень сформированности всех сторон речи. Нарушение звукопроизношения, фонематического и лексико-грамматического развития могут найти отражение в чтении и письме. [3]

Как отмечал П.Ф. Лесгафт, каждая сознательная работа требует серьезного понимания значения пространства и времени и умения справляться с этими соотношениями не по книге, а на деле. Для проблемы нарушений письменной речи этот вопрос имеет существенное значение, ибо, как мы уже указали выше, в актах чтения и письма происходит взаимная трансформация последовательности графических знаков и временной последовательности звуковых комплексов. Временной и пространственный аспекты восприятия и воспроизведения речи не могут быть разобщены, поскольку все предметы и явления существуют в границах определенного отрезка времени и определенного пространства. [3]

Лурия А.Р определял чтение как особую форму импрессивной речи, а письмо - как особую форму экспрессивной речи, отмечая, что письмо (в любой его форме) начинается с определенного замысла, сохранение которого способствует затормаживанию всех посторонних тенденций (забегания вперед, повторов и т.п.). [37]

Собственно письмо включает ряд специальных операций:

- анализ звукового состава слова, подлежащего записи;
- определение последовательности звуков в слове;
- уточнение звуков, т.е. превращение слышимых в данный момент звуковых вариантов в четкие обобщенные речевые звуки - фонемы. Поначалу оба эти процесса протекают осознанно, в дальнейшем они автоматизируются. Акустический анализ и синтез протекают при ближайшем участии артикуляции;
- перевод фонем (слышимых звуков) в графемы, т.е. в зрительные схемы графических знаков с учетом пространственного расположения их элементов;

-«перешифровка» зрительных схем букв в кинетическую систему последовательных движений, необходимых для записи (графемы переводятся в кинемы).

Как отмечает А.Р. Лурия, удельный вес каждой из операций письма не остается постоянным на разных стадиях развития двигательного навыка. На первых этапах основное внимание пишущего направляется на звуковой анализ слова, а иногда, и на поиски нужной графемы. В сложившемся навыке письма эти моменты отступают на задний план. При записи хорошо автоматизированных слов письмо превращается в плавные кинетические стереотипы. Согласно его концепции, весь начальный период обучения грамоте отличается тем, что ученик уделяет внимание техническим предпосылкам письма, т.е. способам разложения слова на звуки и записи их буквами. Только через 1,5-2 года такого обучения письмо постепенно начинает становиться средством общения, навык письма переходит в подлинную письменную речь. Когда в процесс письма активно включаются глаз и рука, вопрос о взаимодействии слухового, зрительного, речедвигательного и двигательного компонентов письма приобретает особую важность. [37]

Письмо может быть рассмотрено как двигательный акт, в котором различают его двигательный состав и смысловую структуру. Двигательный состав письма весьма сложен и отличается своеобразием на каждой ступени овладения навыком.

Цель начального периода обучения грамоте - формирование сложного единства, включающего представления об акустическом, артикуляторном, оптическом кинетическом образе слова.

Письмо - это средство выражения мыслей человека с помощью специально созданных условных знаков. Главное предназначение письма состоит в передаче сообщения в пространстве и закреплении его во времени. С целью данного формируются специализированные начертательные символы, передающие слова, слоги, звуки. Письмом ребенок овладевает целенаправленно, произвольно, в условиях обучения.

А.Н. Корневым обозначены условия, на которых основывается обучение письму и без которых овладение им невозможно:

1) понимание фонематической структуры слов и овладение фонематическим анализом;

2) полноценное владение слухо-произносительной дифференциацией и идентификацией всех фонем русского языка;

3) владение синтаксическим членением речевого потока (высказывания) на предложения и слова;

4) владение полным набором звуко-буквенных ассоциаций, т.е. правил символизации фонем русского языка по законам графики;

5) владение базовыми навыками каллиграфии, т.е. полным набором моторных образов-кинем (строчных и прописных) и правил их соединения при безотрывном письме.

Приведенные требования затрагивают в большей степени первоначальный период изучения умения правописания. [18]

Как отмечают Е.В. Гурьянов и М.К. Щербак, усвоение навыков письма учащимися характеризуется постепенным переключением их внимания с простейших задач на более сложные. Авторы говорят, что в зависимости от того, на что направлено внимание пишущего, процесс усвоения навыков письма можно разбить на четыре стадии: элементарную, буквенную, стадию связного письма, высшую стадию - связное, скорописное письмо.

Так, на элементарной стадии внимание ребенка во время письма сосредоточивается, главным образом на правильном выписывании элементов букв и на соблюдении правил посадки при письме, координации движений и правил пользования пером и тетрадью. Применительно к нашему времени соблюдение этих правил также актуально, только вместо пера дети теперь используют ручки. [3]

На второй стадии при письме в сознании ученика на первый план выступают задачи правильного изображения букв, а задачи правильного написания элементов и соблюдения гигиенических и технических правил отступают на второй план. Е.В. Гурьянов [3] и М.К. Щербак [3] указывают, что именно на буквенной стадии начинается автоматизация процессов выполнения этих правил. [3]

На стадии связного письма все внимание ученика сосредоточивается на правильном соединении букв в словах и на соблюдение правильного соотношения их по величине, наклону, нажиму, расстановке и положению на линии строки. По мнению авторов, на всех указанных выше стадиях параллельно с техническими и графическими навыками ученик постепенно овладевает умением определять звуковой и буквенный состав слов, а также умением соблюдать орфографические правила. [3]

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

Позднее Е.В. Гурьяновым были выделены 4 этапа формирования графических навыков у детей: ориентировочный, аналитический, аналитико-синтетический и синтетический (речевого письма). На этапе, названном ориентировочным и относящимся к дошкольному возрасту, ребенок только знакомится с графическими движениями и формами, не ставя перед собой определенных задач в отношении выражения тех или иных элементов речи. Он приучается общаться с карандашом и ручкой, учится ориентироваться в пространстве листа бумаги. В этот период у ребенка формируется способность к символизации. Постепенно письменная речь начинает осознаваться им как средство общения. [3]

Аналитический этап - добукварный и букварный периоды школьного обучения. Попадая в учебное заведение, ребята под управлением педагога приступают к регулярным графическим заданиям. Стремясь придерживаться гигиеническим нормам письма, любой школьник обучается записывать элементы букв и их соединения. Выполняя эти упражнения, ученик анализирует образцы, которым он должен подражать, свои движения и получившиеся графические формы, а по мере возможности и условия, от которых зависит соответствие этих форм данным образцам. Необходимо отметить, что в 7-8 лет обнаруживается дефицитарность центрального программирования тонких точностных движений рук. Мозговое обеспечение произвольных точностных движений интенсивно формируется к 9-10

годам. Как указывает Гурьянов, одновременно ребенком осуществляются и упражнения в звуковом и слоговом анализе слов. Постепенно школьник знакомится с буквенными обозначениями выделенных звуков и приступает к их прописыванию. Этот процесс для ребенка сложен: ему необходимо, выписывая буквы, выделять их графические элементы, а при написании каждого из них ставить ряд специальных графических задач, относящихся к способу изображения данного элемента. Таким образом, мы можем убедиться в том, что на данном этапе явно преобладают процессы анализа над процессами синтеза. [3]

Далее первоклассник начинает выполнять упражнения в письме более сложных соединений, соответствующих слоговым и «морфемным» сочетаниям звуков в словах. Синтетическая деятельность школьника при выполнении таких упражнений постоянно соединяется с аналитической. Поэтому этому этапу формирования графических навыков Е.В. Гурьянов дал название аналитико-синтетического.

На синтетическом этапе процесс письма постепенно превращается в процесс выражения мыслей, преобладает синтетическая деятельность. Переход на эту стадию должен быть тщательно подготовлен, потому что, если необходимые графические и технические навыки не усвоены учеником в достаточной степени, преждевременное отвлечение внимания ребенка от графики и ускорение письма приведут к ухудшению почерка ребенка. [3]

Подводя итог вышесказанного, следует отметить, что:

**Ошибка!** Ее психофизиологические **Ошибка!** формируются на **Ошибка!** имеющихся связях второй сигнальной системы и развивают ее.

Письменной речью ребенок овладевает целенаправленно, в результате обучения грамоте; в школьном возрасте ребенок должен научиться переводить услышанное и сказанное слово в его зрительный образ (письмо) и наоборот, зрительный образ переводить в артикуляционный и слуховой (чтение). [3]

Письмо - сложный процесс, выполнение которого возможно только при совместной работе целого ряда мозговых зон, каждая из которых имеет свою функцию и обеспечивает то или иное условие формирования и протекания этого

речевого действия; в процессе письма принимают участие слуховой, зрительный, общедвигательный и речедвигательный анализаторы.

Письмо включает в свою структуру как вербальные, так и невербальные компоненты психики и имеет сложное психологическое содержание.

При письме необходимо умение разделять предложение на отдельные слова, слова на слоги и звуки, умение переходить их в буквы, которые должны быть записаны в правильной последовательности.

Формирование графических навыков протекает успешно, если при этом задействованы все стороны психики ребенка, если он не боится предстоящей новой деятельности. [3]

Известный исследователь Лурия А.Р. отмечал, что письмо тесно связано с процессом устной речи и осуществляется только на основе достаточно высокого уровня ее развития. [36]

Процесс письма взрослого человека является автоматизированным и отличается от характера письма ребенка, овладевающего этим навыком. Так, у взрослого письмо является целенаправленной деятельностью, основной целью которого является передача смысла или его фиксация. Процесс письма взрослого человека характеризуется целостностью, связностью, является синтетическим процессом. Графический образ слова воспроизводится не по отдельным элементам (буква), а как единое целое. Слово воспроизводится единым моторным актом. Процесс письма осуществляется автоматизировано и протекает под двойным контролем: кинестетическим и зрительным. [38]

Автоматизированные движения руки являются конечным этапом сложного процесса перевода устной речи в письменную. Этому предшествует сложная деятельность, подготавливающая конечный этап. Процесс письма имеет многоуровневую структуру, включает большое количество операций. У взрослого человека они носят сокращенный, свернутый характер. При овладении письмом эти операции предстают в развернутом виде. [58]



А.Р. Лурия в работе «Очерки психофизиологии письма» определяет операции письма, сформированность которых и есть предпосылки для успешного овладения письмом. [37]

Письмо всегда начинается с побуждения, мотива, задачи. В первую очередь человек определяет, для чего пишет: чтобы зафиксировать, сохранить на определенное время информацию, передать ее другому лицу, побудить кого-то к действию и т.д. Определив цель, он мысленно составляет план письменного высказывания, смысловую программу, общую последовательность мыслей. Начальная мысль соотносится с определенной структурой предложения. В процессе письма пишущий должен сохранить нужный порядок написания фразы, сориентироваться на том, что он уже написал и что ему предстоит написать.

Каждое предложение, которое предстоит написать, разбивается на составляющие его слова, так как на письме обозначаются границы каждого слова.

Одной из сложнейших операций процесса письма является анализ звуковой структуры слова. Чтобы правильно написать слово, необходимо определить его звуковую структуру, последовательность и место каждого звука. Звуковой анализ слова осуществляется совместной деятельностью речеслухового и речедвигательного анализатора. Большую роль при определении характера звуков и их последовательности в слове играет проговаривание: громкое, шепотное или внутреннее. Оно помогает уточнить характер звука, отличить его от сходных звуков, определить последовательность звуков в слове.

Следующая операция – соотнесение выделенной из слова фонемы с определенным зрительным образом буквы, которая должна быть отдифференцирована от всех других, особенно от сходных графически. Для различения графически сходных букв необходим достаточный уровень сформированности зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений. Анализ и сравнение буквы не является для первоклассника простой задачей.

Затем следует моторная операция процесса письма – воспроизведение с помощью движения руки зрительного образа буквы. Одновременно с движением

руки осуществляется кинестетический контроль. По мере написания букв, слов, кинестетический контроль подкрепляется зрительным контролем, чтением написанного. Процесс письма в норме осуществляется на основе достаточного уровня сформированности определенных речевых и неречевых функций: слуховой дифференциации звуков, правильного их произношения, языкового анализа и синтеза, сформированности лексико-грамматической речи, зрительного анализа и синтеза пространственных представлений.

Таким образом, речевые предпосылки - это компоненты речи, которые осуществляются совместной деятельностью речеслухового и речедвигательного анализаторов. Для успешного овладения процессом письма у первоклассников должны быть сформированы: звуковой анализ структуры слова, фонематический слух, звукопроизношение.

## **1.2 Психолого-педагогическая характеристика детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи**

Фонетико-фонематическое недоразвитие - нарушение процесса формирования произносительной системы родного языка у детей с различными речевыми расстройствами вследствие дефектов восприятия и произношения фонем. [32]

Фонетико-фонематическое недоразвитие включает в себя несколько групп нарушений речи - различные расстройства речевой деятельности, препятствующие полноценному речевому общению и социальному взаимодействию. В этом случае имеют место отклонения функционирования психофизиологических механизмов речи; низкий уровень речевого развития, несоответствующий возрастной норме. Указанные недостатки речи чаще всего не преодолеваются самостоятельно и могут негативно влиять на психическое развитие ребенка. Фонетико-фонематическое недоразвитие объединяет: артикуляторно-фонематическую и акустико-фонематическую дислалию, дизартрию, ринолалию.

Дислалия – (от греч. *dis* - приставка, означающая частичное расстройство, и *lalio* - говорю) - нарушение звукопроизношения при нормальном слухе и

сохранной иннервации речевого аппарата. [56]

Дизартрия - нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации речевого аппарата. Проявляется двумя основными синдромами - нарушением фонетической стороны речи и ее ритмико-мелодико-интонационной окраски (просодической стороны). Нарушение просодической стороны является основным и наиболее стойким признаком, т. е. в наибольшей степени влияет на разборчивость, внятность, эмоциональную выразительность.

Ринолалия - речевое нарушение, выражающееся в расстройстве артикуляции и фонации звуков речи. Для ринолалии характерно патологическое изменение резонирования носовой полости во время фонации, следствием чего является назальность речи.

В современных логопедических исследованиях, опирающихся на положения лингвистики, виды нарушений, связанные с недоразвитием фонематического восприятия называют фонологическими, в отличие от антропофонических (фонетических) дефектов, при которых нарушена произносительная норма речи (выделены Ф. Ф. Рау). [44]

Отклонения при произнесении и употреблении в речи звуков детьми с фонематическим недоразвитием указывает на недостаточное различение детьми звуков на слух. У детей возникают трудности, когда им предлагается реагировать на произнесение заданного звука или слога. Также трудности возникают при повторении слогов с парными звуками; самостоятельном подборе слов, начинающихся на какой-либо определённый звук; при выделении звука, с которого начинается произносимое экспериментатором слово.

У большинства детей значительные затруднения наблюдались при необходимости подобрать с помощью картинок слова, начинающиеся на какой-либо звук. Л. Ф. Спинова в своих работах отметила, что уровень сформированности действия по выделению последовательности звуков в слове и умение сознательно ориентироваться в звуковых элементах слова находятся в

зависимости от степени недоразвития фонематического восприятия и от того, является ли это недоразвитие первичным или вторичным.[54] При фонематическом недоразвитии нередко наблюдается недостаточная внятность речи и скованность артикуляции. Причиной незаконченности процесса формирования звуков следует считать некоторую двигательную недостаточность артикуляционного аппарата. [54]

Затруднения же произносительного характера затормозили нормальное развитие фонематического восприятия, нарушается нормальное слухопроизносительное взаимодействие. В таких случаях говорят о вторичном недоразвитии фонематического восприятия. Если процесс становления звуков затормаживается, даже при отсутствии артикуляционных затруднений говорят о первичном нарушении фонематического восприятия. Предпосылки к овладению звуковым анализом при этом ниже, чем при вторичном нарушении. В некоторых случаях ребёнок может правильно различать звуки в речи окружающих, правильно произносить отдельные звуки, но не может правильно употреблять звуки в речи, так как здесь требуется более тонкий акустический и артикуляционный анализ. Получается разрыв, порою очень значительный, между умением произносить звуки при специальном требовании и употреблением их в речи.

#### *1. Нарушения фонетико-фонематического компонента речевой системы.*

При фонетико-фонематическом недоразвитии у детей имеет место расстройство произносительной стороны речи и особенно фонематического слуха и фонематического восприятия.[38.32]

Фонематический слух - различение (анализ и синтез) звуков (фонем) частей речи, которое является необходимой основой для понимания смысла сказанного. Фонематический слух способствует различению и узнаванию фонем родного языка. Это тонкий, систематизированный слух, позволяющий различать и узнавать фонемы родного языка. Фонематический слух, являясь частью физиологического слуха, направлен на соотнесение и сопоставление слышимых звуков с их эталонами, которые хранятся в памяти человека упорядоченно - в «решетке фонем».

Фонематическое восприятие - это способность различать фонемы и

определять звуковой состав слова. Сколько слогов в слове «мак»? Сколько в нем звуков? Какой согласный звук стоит в конце слова? Какой гласный звук в середине слова? Именно фонематическое восприятие помогает ответить на эти вопросы. Дети с ФФН могут иметь различный уровень недоразвития фонематического восприятия. Как правило выделяют следующие его уровни:

1. Первый уровень - первичное нарушение фонематического восприятия. Предпосылки для освоения звукового анализа и уровень его действий развиты у детей не в полной мере.

2. На втором уровне наблюдается вторичное нарушение фонематического восприятия. Встречаются нарушения речевых кинестезий, возникающие в результате анатомических дефектов речевых органов. Имеются нарушения нормального слухопроизносительного взаимодействия главных механизмов развития произношения.

При несформированности речевого звуко различения ребенок воспринимает, запоминает и пишет не то, что ему сказали, а то, что он услышал. Физиологический слух и интеллект у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием сохранены. Структура дефекта характеризуется:

- несформированностью звуковой стороны речи;
- нарушением дифференциации звуков, сходных по артикуляторным и акустическим признакам;
- нарушением слоговой структуры слова;
- нередко выраженным лексико-грамматическими нарушениями.

Главные проявления, которые характеризуют ФФН:

1. Замена звуков более простыми по артикуляции. Например, звуки [л] и [р] заменяются звуками [j] и [л']. Возможны замены всех свистящих и шипящих звуков на более легкие по артикуляции, так называемые «взрывные» звуки – [т], [т'], [д], [д'].

2. Трудности дифференцированно произносить пары или группы звуков. Происходит замена одним звуком ещё двух или трёх звуков. Например, звук [т'] вполне может послужить заменой трём звукам: [с], [ч], [ш] (тирень, тьяник, тьярик

вместо сирень, чайник, шарик).

3. Смешение звуков, неустойчивое использование ряда звуков в произношении различных слов. В некоторых словах ребёнок может правильно употреблять звуки, а в других менять их на слова близкие по артикуляции. Например, правильно произносимые звуки [л], [р] и [с] в изолированном виде, в словах и фразах произносятся дефектно: «Столял стлогает дошку» вместо «Столяр строгаёт доску».

4. Искажённое произношение детьми некоторых звуков. Дети могут дефектно произносить от двух до четырёх звуков или иметь грамматически правильную речь, но на слух не видеть различий между множеством звуков, относящихся к разным группам. Сильное недоразвитие фонематических процессов может хорошо маскироваться под относительно правильным звукопроизношением. Наряду с нарушенным звукопроизношением у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи наблюдаются ошибки в слоговой структуре слова и звуконаполняемости.

## *II. Нарушения лексико-грамматического компонента речевой системы.*

Лексический запас и грамматический строй речи при ФФН обычно в пределах нормы, однако при специальном обследовании могут выявляться ошибки в словоизменении, согласовании частей речи, употреблении предлогов.

## *III. Психологические особенности.*

Детям с фонетико-фонематическим недоразвитием свойственны определенные особенности протекания высших психических функций:

- неустойчивость произвольного внимания,
- трудности переключения,
- сужение объема памяти (особенно на речевой материал),
- трудности в понимании абстрактных понятий,
- замедленное течение мыслительных процессов и т. д.

Все это препятствует успешной учебной деятельности и обуславливает нестойкую успеваемость.

Таким образом, у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием

наблюдаются нарушения фонетико-фонематического и лексико-грамматического компонентов речевой системы, обусловленные трудностями внимания, памяти и мыслительных процессов.

### **1.3 Нарушения письма и речи у обучающихся младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием**

Хорошая речь - важнейшее условие всестороннего полноценного развития детей. Чем богаче и правильнее речь ребенка, тем легче ему высказывать свои мысли, тем шире его возможности в познании окружающей действительности, содержательнее и полноценнее отношения со сверстниками и взрослыми, тем активнее осуществляется его психическое развитие.[1]

У каждого ребенка имеются свои доминирующие звуки, которыми чаще всего заменяются другие звуки.

Состояние звукопроизношения детей с фонетико-фонематическим характеризуется следующими особенностями:

1. Отсутствие в речи тех или иных звуков и замены звуков. Сложные по артикуляции звуки заменяются простыми по артикуляции. Отсутствие звука или замена его другим по артикуляционному признаку создает условия для смешения соответствующих фонем. При смешении звуков, близких артикуляционно или акустически, у ребенка формируется артикулема, но сам процесс фонемообразования не заканчивается. Трудности различения близких звуков, принадлежащих разным фонетическим группам, приводят к их смешению при чтении и на письме. Количество неправильно произносимых или неправильно употребляемых в речи звуков может достигать большого числа - до 16-20. Чаще всего оказываются несформированными свистящие и шипящие ([с] - [с'], [з] - [з'], [ц], [ш], [ж], [ч], [щ]); звуки [т'] и [д']; звуки [л], [р], [р']; звонкие замещаются парными глухими; недостаточно противопоставлены пары мягких и твердых звуков; отсутствует согласный [й]; гласный [ы].

2. Замены группы звуков диффузной артикуляцией. Вместо двух или нескольких артикуляционно близких звуков произносится средний, неотчетливый звук, вместо [ш] и [с] - мягкий звук [ш], вместо [ч] и [т] - нечто вроде смягченного [ч].

Причинами таких замен является недостаточная сформированность фонематического слуха или его нарушения. Такие нарушения, где одна фонема заменяется другой, что ведет к искажению смысла слова, называют фонематическим.

3. Нестойкое употребление звуков в речи. Некоторые звуки по инструкции изолированно ребенок произносит правильно, но в речи они отсутствуют или заменяются другими. Иногда ребенок одно и то же слово в разном контексте или при повторении произносит различно. Бывает, что у ребенка звуки одной фонетической группы заменяются, звуки другой - искажаются. Такие нарушения называются фонетико-фонематическими.

4. Искаженное произношение одного или нескольких звуков. Ребенок может искаженно произносить 2-4 звука или говорить без дефектов, а на слух не различать большее число звуков из разных групп. Относительное благополучие звукопроизношения может маскировать глубокое недоразвитие фонематических процессов. [15]

Причиной искаженного произношения звуков обычно является недостаточная сформированность артикуляционной моторики или ее нарушения. Это фонетические нарушения, которые не влияют на смысл слова.

Знание форм нарушения звукопроизношения помогает определить методику работы с детьми. При фонетических нарушениях большое внимание уделяют развитию артикуляционного аппарата, мелкой и общей моторики, при фонематических нарушениях - развитию фонематического слуха.

При наличии большого количества дефектных звуков у детей с ФФНР нарушается слоговая структура слова и произношение слов со стечением согласных. [13]



Письменная речь - это вторичная более поздняя по времени возникновения форма существования языка. В понятие «письменная речь» входят чтение и письмо, которое формируется только в условиях целенаправленного обучения. Частичное расстройство процессов чтения и письма обозначают терминами «дислексия» и «дисграфия». Ошибки при дислексии и дисграфии являются стойкими и их возникновение не связано ни со снижением интеллектуального развития, ни с выраженными нарушениями слуха и зрения, ни с регулярностью школьного обучения.

Некоторые учителя считают эти ошибки нелепыми, вызванными личностными качествами учеников: невнимательностью при письме, небрежным отношением к работе и т.д. Но на самом деле это не так: в основе подобных ошибок лежат более серьезные причины: несформированность фонетико-фонематической и лексико-грамматической сторон речи. Чтобы выбрать правильный путь индивидуальной коррекции, необходимо определить форму нарушения.

Выделяют 5 форм дисграфии: [3]

Артикуляторно-акустическая форма дисграфии.

Суть ее состоит в следующем: ребенок, имеющий нарушение звукопроизношения, опираясь на свое неправильное произношение, фиксирует его на письме. Иными словами, пишет так, как произносит. Значит, до тех пор, пока не будет исправлено звукопроизношение, заниматься коррекцией письма с опорой на проговаривание нельзя.

Акустическая форма дисграфии.

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

Также проявляется в неправильном обозначении мягкости согласных на письме: «письмо», «лубит», «болыит» и т.д.

Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза.

Для этой формы дисграфии наиболее характерны следующие ошибки:

- пропуски букв и слогов;
- перестановка букв и (или) слогов;
- недописывание слов;
- написание лишних букв в слове (бывает, когда ребенок, проговаривая при письме, очень долго «поет звук»);
- повторение букв и (или) слогов;
- контоминация - в одном слове слоги разных слов;
- слитное написание предлогов, отдельное написание приставок («настоле», «на ступила»);

Это наиболее часто встречающаяся форма дисграфии у детей, страдающих нарушениями письменной речи.

**Аграмматическая дисграфия.**

Связана с недоразвитием грамматического строя речи. Ребенок пишет аграмматично, т.е. как бы вопреки правилам грамматики («красивый сумка», «веселые день»). Аграмматизмы на письме отмечаются на уровне слова, словосочетания, предложения и текста.

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

**Оптическая дисграфия.**

В основе оптической дисграфии лежит недостаточная сформированность зрительно-пространственных представлений и зрительного анализа и синтеза. Все буквы русского алфавита состоят из набора одних и тех же элементов («палочки», «овалы») и нескольких «специфичных» элементов. Одинаковые элементы по-разному комбинируясь в пространстве, и образуют различные буквенные знаки : и ш ц щ; б в д у....

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

Ошибки, наиболее часто встречающиеся на письме:

- недописывание элементов букв (связано с недоучетом их количества): Л вместо М; Х вместо Ж и т.д.;
- добавление лишних элементов;
- пропуски элементов, особенно при соединении букв, включающих одинаковый элемент;
- зеркальное написание букв.

Основными симптомами дисграфий являются специфические (т.е. не связанные с применением орфографических правил) ошибки, которые носят стойкий характер, и возникновение которых не связано с нарушениями интеллектуального или сенсорного развития ребенка или нерегулярностью его школьного обучения.

Выделяют три группы специфических ошибок:

- ошибки на уровне буквы и слога;
- ошибки на уровне слова;
- ошибки на уровне предложения, словосочетания.

Ошибки на уровне буквы и слога.

Это наиболее многочисленная и разнообразная по типам группа ошибок. Это в первую очередь ошибки, отражающие трудности формирования фонематического (звукового) анализа; затем - ошибки фонематического восприятия, т.е. дифференциации фонем, а далее - ошибки иной природы.

Ошибки звукового анализа.

Несформированность действий звукового анализа проявляется в письме в виде следующих типов специфических ошибок: пропуск, перестановка, вставка букв либо слогов.

Можно предполагать, что дети, сопровождая письмо проговариванием, не согласующимся с темпом письма, сбиваются с замысла, встретив в составе слова повторяющийся звук.

Перестановки букв и слогов являются выражением трудностей анализа последовательности звуков в слове.

Ошибки фонематического восприятия.

В основе таких ошибок лежат трудности дифференциации фонем, имеющих акустико-артикуляционное сходство. В устной речи недефференцированность фонем ведет к заменам и смешениям звуков. Применительно к письму обнаруживается смешение букв, но не замена. Смешение букв указывает на то, что пишущий выделил в составе слова определенный звук, но для его обозначения выбрал несоответствующую букву. Это может иметь место при:

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

По акустико-артикуляционному сходству смешиваются обычно следующие фонемы: парные звонкие и глухие согласные, лабиализованные гласные, сонорные; свистящие и шипящие, аффрикаты.

Смешение букв по кинетическому сходству.

Буквы рукописного шрифта - это различные комбинации определенных элементов, принятых в графической системе данного языка.

Написав первый элемент, ребенок не сумел дифференцировать тонкие движения руки в соответствии с замыслом: он либо неправильно передал количество однокоренных элементов (л-м, п-т), либо ошибочно выбрал последующий элемент (у-и, Г-Р и др.)

По-видимому, решающую роль играет тождество графо-моторных движений «на старте» каждой из смешиваемых букв.

Такие ошибки могут повлечь за собой снижение качества не только письма, но и чтения, хотя конфигурация букв рукописного и печатного шрифта различна. Этот феномен имеет под собой то основание, что у школьников при указанных смешениях «размываются» еще неокрепшие связи между звуком и буквой: между фонемой и артикулемой - с одной стороны, и графемой и кинемой - с другой стороны и при отсутствии профилактических и коррекционных мер тормозят развитие речемыслительной деятельности школьников.

Своеобразное искажение фонематического наполнения слов возникает в устной и письменной речи по типу явлений прогрессивной и регрессивной ассимиляции и носит соответственно названия: персеверации (застревания) и антиципации (упреждение, предвосхищение) согласных, а реже гласных - заменяет вытесненную букву в слове.

Ошибки на уровне слова.

Несовпадение норм устной и письменной речи вносит трудности в начальное обучение письму. Написание обнаруживает такой дефект анализа и синтеза слышимой речи, как нарушение индивидуализации слов: ребенок не сумел уловить и вычленить в речевом потоке устойчивые речевые единицы и их элементы. Это ведет к слитному написанию слов либо к раздельному написанию частей слова.

Морфемный аграмматизм является отражением в письме трудностей анализа и синтеза частей слов.

Ошибки обнаруживаются в операции словообразования. Так, при попытке подбора проверочных слов для прояснения конечного согласного звука создаются несвойственные языку образования: лед- «ледик», мед - «медик».

Нарушение функции словообразования обнаруживается особенно явно при образовании прилагательного и существительного.

Несформированность языковых обобщений проявляется в употреблении различных морфем.

Многочисленные примеры письменных работ школьников подтверждают, что дети не осознают обобщенного значения морфем, часто ошибочно используют приставку или суффикс.

Ошибки на уровне предложения.

На начальном этапе обучения дети с трудом усваивают членимость речевых единиц, что отражается в отсутствии обозначения границ предложений - заглавных букв и точек. В определенной мере подобное написание объясняется тем, что поначалу внимание ребенка не может продуктивно распределяться между многими задачами письма: техническими, логическими, орфографическими. Имеет значение и несформированность умения воспринимать интонационное оформление фраз, соотносить его с основными правилами пунктуации.

Аграмматизмы, т.е. нарушение связи слов: согласования и управления, изменение слов по категориям числа, рода, времени.

Несформированность какой-либо из речевых функций может вызвать нарушение процесса овладения письмом, дисграфию. [37]

Дисграфия – это частичное специфическое нарушение процесса письма.

Устная речь, чтение и письмо взаимосвязаны. Длительное время в логопедии господствовала точка зрения, что нарушение чтения и письма являются следствием зрительной недостаточности. Исследования отечественных психологов и логопедов (Р.Е. Левина, Г.А. Каше, Л.Ф. Спирина и др.) показывают, что решающую роль в этих нарушениях играют отклонения в развитии устной речи, предшествующие и сопутствующие обучению чтению и письму. Нарушения чтения и письма являются одной из причин неуспеваемости, обусловлены нарушенным звукопроизношением и недостаточным фонематическим восприятием. [6,11,53]

Нарушения звукопроизношения у детей могут быть вызваны и недоразвитием фонематического слуха. При этом у ребенка наблюдаются затруднения в дифференциации звуков, различающихся между собой тонкими акустическими признаками, например звонких и глухих согласных, мягких и твердых свистящих

и шипящих. В результате таких затруднений развитие правильного звукопроизношения надолго задерживается. [Филичева]

В то же время недостатки звукопроизношения, особенно в тех случаях, когда они выражаются в замене звуков или в смешении их в словах, могут в свою очередь затруднять формирование фонематического слуха и в дальнейшем служить причиной нарушений письма и чтения. [56]

Фонематическое восприятие – это слышание звуков в слове и умение производить анализ звуковой формы слов при внутреннем их проговаривании. Иначе говоря, что способность воспринимать на слух и точно дифференцировать звуки, особенно близкие по звучанию, например, п – б, с – ш, ш – ж и т.д. [48,42]

Фонематическое восприятие родного языка формируется у детей с конца второго года жизни до четырёх лет и продолжается в более старшем возрасте. Сначала ребенок отличает гласные от согласных. Затем он постепенно начинает дифференцировать согласные звуки: шумные и сонорные (б – м, г – н и др.), твердые и мягкие (н – нь, л – ль, м – мь), и наконец, шумные (ф – х, с – ш, ш – с и др.). Сознательному расчленению слов на отдельные звуки и объединению звуков в слова способствует и письменная речь. [59]

Недостаточное различение звуков речи с особой силой сказывается на письме. Причем объясняется это не только фонематической недостаточностью речевого развития детей, но и бедностью словарного запаса. [17,18]

Несформированность фонематического слуха приводит к тому, что ученики не различают фонем родного языка, поэтому на письме смешивают гласные первого и второго ряда.

Нередко школьники не различают твёрдое и мягкое звучание согласных, поэтому на письме появляются ошибки.

Как показала практика у обучающихся с нарушением слухового восприятия много ошибок на грамматические правила, например на безударные гласные, на удвоенные согласные, на разделительный мягкий знак. Ребенок не слышит ударный гласный, поэтому затрудняется в определении безударного гласного, а последовательно и в правильном подборе проверочного слова.

Обучающиеся с фонетико-фонематическим недоразвитием речи составляют примерно 25 - 30 % от общего числа детей с несформированностью языковых средств. Среди этих обучающихся число реально неуспевающих по родному языку колеблется от 30 до 100 %. [8, 9]

Таким образом, у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием наблюдаются нарушения устной речи, которые являются причиной трудностей освоения письменной речи.

#### **1.4. Педагогические подходы к формированию навыков письма у обучающихся с фонетико-фонематическим недоразвитием**

Р. Е. Левина указывала, что при выборе путей и средств преодоления и предупреждения речевых нарушений у детей необходимо ориентироваться на узловые образования, от которых зависит нормальное протекание не одного, а целого ряда речевых процессов. Таким узловым образованием, ключевым моментом в коррекции речевых нарушений являются фонематическое восприятие и звуковой анализ. Формирование узловых образований позволяет с наибольшей экономией и целесообразностью достигать педагогического эффекта (т.е. коррекции речевого недоразвития) [30].

Фонематическая сторона речи обеспечивается работой речеслухового анализатора. Периферический отдел его располагается в кортиевоом органе и осуществляет прием слуховой информации, в том числе и речевых звуков.

Проводниковый отдел передает информацию к коре головного мозга, частично ее анализируя, определяя направление и отдаленность источника звука. Данная функция обеспечивается большим количеством передаточных звеньев (VIII пара черепно-мозговых нервов, продолговатый мозг, мозжечок, средний мозг, медиальное коленчатое тело и слуховое сияние).

Центральным отделом речеслухового анализатора является височный отдел доминантного по речи полушария (у правой - левого), центр Вернике, где осуществляется анализ звучащей речи: контролируется наличие звука в слове,



особенности его позиционного звучания, количество и порядок звуков в слове, различение близких по акустическим параметрам звуков.[46]

Фонематическое восприятие (или речевой слуховой гнозис) – это психическая функция, обеспечивающая модально-специфическую (фонетическую) переработку речевого потока, специальные умственные действия по осуществлению операций вычленения, узнавания и различения фонем.

Фонематический слух (точнее, фонетический слух) – тонкий систематизированный слух, обладающий способностью вычленять в целостном речевом потоке дискретные единицы – речевые звуки.

Корректность терминов фонематический слух и фонематическое восприятие, как и большого числа терминов, широко употребляемых в специальной педагогике и психологии, в современных исследованиях подвергается критике, но т.к. эти термины очень прочно закреплены в дефектологическом языке, предлагается их употреблять с определенной долей условности, как дань традиции

Фонематический анализ - специальные умственные действия по установлению звуковой структуры слова: выявление линейного расположения и дифференциации фонем, удержание выявленной пространственно организованной последовательности в оперативной слухоречевой памяти. Вырабатывается при специальном обучении (как правило, при обучении письменной речи), направленном на сознательный, волевой сдвиг внимания ребенка со смысла слова на его звуковую форму, которая и подвергается анализу.[43]

В специальной литературе и практической деятельности нередко смешиваются два понятия: фонематическое восприятие и звуковой анализ. Т. А. Ткаченко обобщённо сформулировала разницу между фонематическим восприятием и звуковым анализом.

– фонематическое восприятие не требует специального обучения, а звуковой анализ требует;

– фонематическое восприятие - первая ступень в поступательном движении к овладению грамотой, звуковой анализ – вторая;

– фонематическое восприятие формируется в период от года до 4-х лет, звуковой анализ - в более позднем возрасте (после 4-х);

– фонематическое восприятие - способность различить особенности и порядок звуков, чтобы воспроизвести их устно, звуковой анализ - способность различить то же самое, чтобы воспроизвести звуки в письменной форме. [36]

Таким образом, указанные отличительные факторы можно обозначить следующим образом (в порядке их описания): дидактический, порядковый, возрастной, содержательный.

Логопеду очень важно представлять разницу между 2-мя указанными процессами и не смешивать их. Кроме того - и это важнейшее положение реабилитационной программы - переходить к звуковому анализу или синтезу звукового состава слова у ребёнка с нарушениями речи следует только после достижения им определённого (стартового) уровня фонематического восприятия, а также сформированности произношения анализируемых и синтезируемых звуков речи. Т.е., звуковой анализ и синтез должны базироваться на устойчивом фонематическом восприятии [40].

По данным Т. А. Ткаченко развитие фонематического восприятия положительно влияет на формирование всей фонетической стороны речи и слоговой структуры слов. Несомненна связь в формировании лексико-грамматических и фонематических представлений. При специальной коррекционной работе по развитию фонематического слуха дети намного лучше воспринимают и различают окончания слов, приставки в однокоренных словах, общие суффиксы, предлоги, слова сложной слоговой структуры. [36]

Как показывают исследования речевой деятельности детей с отклонениями в развитии (Р. Е. Левина, Г. А. Каше, Л. Ф. Спирина и др.), а также практический опыт логопедической работы, обучение детей по специализированным (коррекционным) программам позволяет не только полностью устранить речевые нарушения, но и сформировать устноречевую базу для овладения элементами грамоты еще в дошкольный период. Своевременное и личностно-ориентированное воздействие на нарушенные звенья речевой функции позволяет вернуть ребенка на

онтогенетический путь развития. Это является необходимым условием для полноценной интеграции в среду нормально развивающихся сверстников.

Как указывалось ранее, недоразвитие фонематического слуха приводит к нарушению звукового анализа слов, что осложняет обучение чтению и письму. Известно, что вторичные отклонения легче предупредить, чем исправлять уже сформировавшиеся нарушения. Р. Е. Левиной был выдвинут принцип предупредительного подхода к детям дошкольного возраста. Этот принцип нашёл свою практическую реализацию в открытии логопедических групп. Дети пяти- или шестилетнего возраста с недоразвитием фонетической стороны речи (звукопроизношения) и недостаточным фонематическим слухом зачисляются в логопедические группы со сроком обучения на 10 месяцев, при наполняемости 12 человек. [30]

Система обучения детей с ФФНР включает:

- коррекцию звукопроизношения,
- формирование фонематического восприятия,
- подготовку к обучению грамоте (Г. А. Каше, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, Т. В. Туманова).

Коррекционное обучение также предусматривает:

- Уточнение, обогащение и активацию лексического запаса в процессе нормализации звуковой стороны речи.
- Формирование морфологической и синтаксической сторон речи.
- Развитие диалогической и монологической форм речи (в соответствии с возрастными и произносительными возможностями детей).

В процессе обучения проводятся три типа занятий: индивидуальные, подгрупповые, фронтальные.

В коррекционном обучении можно выделить три раздела:

I раздел работы - артикуляторный (подготовительный) предполагает уточнение артикуляционной основы сохранных и легких в артикуляции звуков в целях развития фонематического восприятия и звукового анализа.

II раздел работы - дифференцировочный, в котором выделяются 2 этапа.

На первом этапе дифференциации каждый правильно произносимый звук сравнивается на слух со всеми артикуляционно или акустически близкими звуками. Большое внимание уделяется уточнению дифференциации гласных звуков, от четкости произношения которых, прежде всего, зависит внятность речи и анализ звуко-слогового состава слова.

После усвоения артикуляции второго из пары взаимозаменяющихся в речи звуков дифференциация производится не только на слух, но и в произношении, - это второй этап дифференциации.

III раздел работы - формирование звукового анализа и синтеза состоит в следующем:[16]

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

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

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

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

- Анализ и синтез обратного слога типа [ап].

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

- Выделение начальных согласных в словах типа сок.

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

- Анализ и синтез прямого слога типа [са].

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

– Полный звукослоговой анализ и синтез слов со стечениями согласных в составе односложных слов типа «стол», «стул», двухсложных с закрытым слогом типа «кошка», трехсложных типа «панама», произношение которых не расходится с написанием.

– Преобразование слов путем замены отдельных звуков: «сок» - «сук».

– Знакомство с буквами, объединение букв в слоги и слова.

Анализ литературных источников позволяет сделать следующие выводы:

а) Ключевым моментом в коррекции речевых нарушений являются фонематическое восприятие и звуковой анализ.

б) Необходимо разграничивать термины фонематическое восприятие и звуковой анализ.

в) Звуковой анализ и синтез должен базироваться на устойчивом фонематическом восприятии.

г) Развитие фонематического восприятия положительно влияет на формирование всей фонетической стороны речи и слоговой структуры слов. Несомненна связь в формировании лексико-грамматических и фонематических представлений.

д) Система обучения детей дошкольного возраста с ФФНР включает: коррекцию звукопроизношения, формирование фонематического восприятия, подготовку к обучению грамоте и проводится по специальной коррекционной программе в логопедических группах.

Таким образом, чтобы процесс письма был сформирован необходима своевременная коррекционная работа. Современные подходы коррекционной работы с детьми с фонетико-фонематическим недоразвитием ставят следующие задачи:

-коррекция звукопроизношения;

- развитие фонематического восприятия;

- формирование звукового анализа и синтеза.

## Выводы по первой главе

Проанализировав психолого-педагогическую литературу, мы выявили, что:

1. Речевые предпосылки - это компоненты речи, которые осуществляются совместной деятельностью речеслухового и речедвигательного анализаторов. Для успешного овладения процессом письма у первоклассников должны быть сформированы: звуковой анализ структуры слова, фонематический слух, звукопроизношение.

2. У детей с фонетико-фонематическим недоразвитием наблюдаются нарушения фонетико-фонематического и лексико-грамматического компонентов речевой системы, обусловленные трудностями внимания, памяти и мыслительных процессов.

3. у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием наблюдаются нарушения устной речи, которые являются причиной трудностей освоения письменной речи.

4. Для успешного формирования процесса письма необходима своевременная коррекционная работа. Современные подходы коррекционной работы с детьми с фонетико-фонематическим недоразвитием ставят следующие задачи:

- коррекция звукопроизношения;
- развитие фонематического восприятия;
- формирование звукового анализа и синтеза.

## **ГЛАВА II. Экспериментальное изучение нарушений письма у первоклассников с фонетико-фонематическим недоразвитием**

### **2.1. Организация констатирующего эксперимента и методика исследования**

Экспериментальная часть исследования проводилась на базе Муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Лицей № 7 имени Героя Советского Союза Б.К. Чернышева» г.Красноярска. В исследовании приняли участие 10 обучающихся 1 класса. Все дети имели логопедическое заключение: ФФН.

Целью констатирующего эксперимента являлась: изучение сформированности речевых предпосылок для овладения письмом у обучающихся первого класса с фонетико-фонематическим недоразвитием.

Исследование проводилось с каждым ребенком индивидуально. Каждое задание предполагало предварительное инструктирование.

Констатирующий эксперимент включал в себя несколько взаимосвязанных этапов.

На 1 этапе осуществлялось исследование состояния звукопроизношения.

На 2 этапе проводилось исследование состояния фонематических процессов.

На 3 этапе исследовалось состояние лексико-грамматического строя устной речи.

Нами были использованы традиционные в логопедии методики исследования.

#### **I БЛОК. Исследование состояния звукопроизношения.**

##### **Задание 1.**

*Цель исследования:* исследование звукопроизношения через отраженное проговаривание специально подобранных слов/

*Ход исследования:* экспериментатор произносит слова и просит ребенка повторить за ним.

*Инструкция:* « Повторяй за мной слова:



*Собака – маска - нос*

- собака, маска, нос; сено, косить, высь; замок, коза; зима, ваза;
- шуба, кошка, камыш; жук, ножи;
- цапля, овца, палец; щука, вещи, лещ; чайка, очки, ночь;
- река, варенье, дверь;
- лампа, молоко, пол; лето, колесо, соль.

*Оценка:*

1 балл (низкий уровень) - отказ от выполнения задания или ошибки во всех пяти группах слов.

2 балла (уровень ниже среднего) - правильно повторяет 1-2 группы слов.

3 балла (средний уровень) - правильно произносит 3 группы слов и допускает 1-2 ошибки

4 балла (уровень выше среднего) - допускает ошибки только в одной группе слов, все остальное произносит верно.

5 баллов (высокий уровень) - все группы слов произносит верно.

**Задание 2**

*Цель исследования:* исследование состояния звукослоговой структуры слова.

*Ход исследования:* экспериментатор произносит слова и просит ребенка повторить за ним.

*Инструкция:* «Повторяй за мной слова:

Скакалка, танкист, космонавт, милиционер, сковорода, кинотеатр, баскетбол, перепорхнуть, аквалангист, термометр.

*Оценка:*

1 балл (низкий уровень) - невыполнение задания или грубые нарушения слоговой структуры всех слов (пропуски, вставки, персеверации)

2 балла (уровень ниже среднего) - искажение звуко-слоговой структуры слов (пропуски, перестановки, искажения звуков и слогов внутри слова)

3 балла (средний уровень) - замедленное, напряженное или послоговое воспроизведение, но без нарушения структуры

4 балла (уровень выше среднего) - допускает ошибки в 1-2 словах

5 баллов (высокий уровень) - четкое и правильное воспроизведение слов в предъявленном темпе

### **Задание 3**

*Цель исследования:* исследование состояния артикуляционной моторики

*Ход исследования:* экспериментатор показывает движения и цепочки движений и просит

*Инструкция:* «Повторяй за мной движения:

Губы выдвинуты вперед «трубочкой». «Лопаточка», «Чашечка». Упражнение «маятник». Упражнение «качели». Чередование движений губами: «улыбка» - «трубочка».

*Оценка:*

1 балл (низкий уровень) - невыполнение задания

2 балла (уровень ниже среднего) - выполняет с ошибками 1-2 действия

3 балла (средний уровень) - выполнение с ошибками – длительный поиск позы, неполный объем движения, отклонения в конфигурации, синкинезии, гиперкинезы

4 балла (уровень выше среднего) - замедленное и напряженное выполнение

5 баллов (высокий уровень) - правильное выполнение движений с точным соответствием всех характеристик предъявленному.

### **Задание 4**

*Цель исследования:* исследование произношения фонетически сходных букв в цепочках слогов.

*Ход исследования:* экспериментатор показывает движения и цепочки движений и просит

*Инструкция:* : «Повторяй за мной слоги:.

Ба - па, па - ба; са - за, за - са; са - ша, ша - са; ла - ра, ра - ла; ма - на - ма, на - ма - на; да - та - да, та - да - та; га - ка - га, ка - га - ка; за - са - за, са - за - са; жа - ша

- жа, ша - жа - ша; са - ша - са, ша- са - ша; ца - са - ца, са - ца - са; ра - ла - ра, ла - ра - ла»

*Оценка:*

- 1 балл (низкий уровень) - невыполнение задания
- 2 балла (уровень ниже среднего) - неточное воспроизведение обоих членов пар с перестановкой слогов, их заменой и пропусками;
- 3 балла (средний уровень) - первые пары воспроизводятся правильно, вторые уподобляются первому (ба – па – ба – па);
- 4 балла (уровень выше среднего) - 1-2 пары цепочек произнесены с ошибками
- 5 баллов (высокий уровень) - точное и правильное воспроизведение в темпе предъявления.

## **II БЛОК. Исследование состояния фонематических процессов, анализа и синтеза.**

### **Задание 5**

*Цель исследования:* исследование фонематического восприятия.

*Стимульный материал:* серия предметных картинок. (см. Приложение 1)

*Ход исследования:* перед ребенком выкладываются картинки с изображением разных предметов. Экспериментатор просит разложить картинки на две группы в зависимости от заданных звуков.

*Инструкция:* «Назови картинки и определи отличия в названиях»

Бочка-почка, коза-коса, дом-дым. уши-усы.

*Оценка:*

- 1 балл (низкий уровень) - невыполнение задания
- 2 балла (уровень ниже среднего) - не различает слова.
- 3 балла (средний уровень) - допускает ошибки в 2-3 парах слов
- 4 балла (уровень выше среднего) - не различает 1 пару слов
- 5 баллов (высокий уровень) - все задания выполняет правильно.

### **Задание 6**

*Цель исследования:* исследование фонематического восприятия.

*Ход исследования:* экспериментатор читает предложение и предлагает ребенку назвать слова, в которых есть заданный звук.

*Инструкция:* «Я произнесу предложение, а ты внимательно послушай и скажи, в каком из слов есть звук»

**В** Бабушка сварила грибной суп.

У Веры новый велосипед.

**С** Санки стояли у сарая.

У стола стояло сломанное кресло.

**Ш** Вера купила красивую шубу.

У меня в мешке сушки и шишки.

*Оценка:*

- 1 балл (низкий уровень) - невыполнение задания
- 2 балла (уровень ниже среднего) - называл 3-4 слова или называет неверные слова
- 3 балла (средний уровень) - назвал 7-9 слов правильно
- 4 балла (уровень выше среднего) - назвал 10-12 слов правильно
- 5 баллов (высокий уровень) - все задания выполняет правильно.

### **Задание 7**

*Цель исследования:* исследование звукового анализа и синтеза.

*Стимульный материал:* серия предметных картинок.

*Ход исследования:* экспериментатор показывает ребенку картинку, ребенок называет предмет, определяет количество слогов, звуков и характеристику каждого звука.

*Инструкция:* «Определи количество слогов, гласных, согласных звуков, определить их место и последовательность».

*Мак, перо, молоток, трамвай, милиционер*

*Оценка:*

- 1 балл (низкий уровень) - невыполнение задания

2 балла (уровень ниже среднего) - определил верную характеристику 1-2 простым словам.

3 балла (средний уровень) - определил верную характеристику 2-3 простым словам

4 балла (уровень выше среднего) - допустил ошибки в одном слове.

5 баллов (высокий уровень) - все задания выполняет правильно.

### **Задание 8**

*Цель исследования:* исследование звукового анализа и синтеза.

*Стимульный материал:* серия картинок с изображением животных.

*Ход исследования:* экспериментатор показывает ребенку картинку, ребенок называет в слове последовательно каждый звук.

*Инструкция:* «Давай «спасем животного». Ты спасешь, если назовешь все звуки подряд в его названии»

*Рысь, слон, жираф, лиса*

*Оценка:*

1 балл (низкий уровень) - невыполнение задания

2 балла (уровень ниже среднего) - правильно назвал только одно слово

3 балла (средний уровень) - правильно назвал два слова

4 балла (уровень выше среднего) - допустил ошибки в одном слове.

5 баллов (высокий уровень) - все задания выполняет правильно.

**III БЛОК. Исследование состояния лексики и грамматического строя речи.**

### **Задание 9**

*Цель исследования:* исследование состояние лексики.

*Стимульный материал:* серия предметных картинок. (см. Приложение 1)

*Ход исследования:* экспериментатор называет предмет, а ребенок находит его на картинке и показывает.

*Инструкция:* «Назови и покажи, где картина, абжур, клубок, погony, клумба, памятник»

*Оценка:*

- 1 балл (низкий уровень) - невыполнение задания
- 2 балла (уровень ниже среднего) - правильно показал 1-2 картинки.
- 3 балла (средний уровень) - правильно показал 3-4 картинки
- 4 балла (уровень выше среднего) - не показал только 1 предмет
- 5 баллов (высокий уровень) - все задания выполняет правильно.

### **Задание 10**

*Цель исследования:* исследование состояния наполняемости словаря.

*Ход исследования:* экспериментатор описывает предмет и просит ребенка назвать его.

*Инструкция:* «Угадай, что это:

- 1) Мягкая мебель, служащая для отдыха сидя.
- 2) Здание, где люди смотрят спектакли.
- 3) Место, где растут овощи.
- 4) Группа родственников.
- 5) Место, где растет много деревьев.

*Оценка:*

- 1 балл (низкий уровень) - невыполнение задания
- 2 балла (уровень ниже среднего) - правильно назвал только 1 слово
- 3 балла (средний уровень) - правильно назвал 2-3 слова
- 4 балла (уровень выше среднего) - назвал слова
- 5 баллов (высокий уровень) - правильно назвал все слова.

### **Задание 11**

*Цель исследования:* исследование состояния понимания отношений, выраженных предлогами.

*Стимульный материал:* книга, карандаш.

*Ход исследования:* экспериментатор располагает предметы и предлагает ребенку назвать отношения предметов друг к другу с помощью предлогов.

*Инструкция:* «Посмотри, где лежит карандаш? (На книге)

Куда я убрала карандаш? ( в книгу)

Куда спрятала карандаш? (под книгу)

Как я положила карандаш? (около книги)

Где я держу карандаш? (над книгой)

*Оценка:*

- 1 балл (низкий уровень) - невыполнение задания
- 2 балла (уровень ниже среднего) - правильно назвал только 1 предлог
- 3 балла (средний уровень) - правильно назвал 2-3 предлога
- 4 балла (уровень выше среднего) - правильно назвал 4 предлога
- 5 баллов (высокий уровень) - выполнил задание без ошибок

### **Задание 12**

*Цель исследования:* исследование образования предметов множественного числа, прилагательных от существительных.

*Ход исследования:* экспериментатор называет предмет, ребенку по инструкции предлагается назвать предмет во множественном числе и образовать прилагательное.

*а) Инструкция:* «Я буду говорить про один предмет, а ты про множество - рука-руки

*коза, глаз, стул, отряд, лоб, ухо.*

*б) Инструкция:* «Кукла из бумаги - она бумажная...

варенье из вишни – кисель из клюквы -

варенье из яблок – салат из моркови -

варенье из сливы –

*Оценка:*

- 1 балл (низкий уровень) - невыполнение задания
- 2 балла (уровень ниже среднего) - правильно назвал 2-3 слова
- 3 балла (средний уровень) - правильно назвал 4-6 слов
- 4 балла (уровень выше среднего) - правильно назвал 7-9 слов
- 5 баллов (высокий уровень) - выполнил задание без ошибок

**IV БЛОК. Исследования письменной речи.****Задание 13**

*Цель:* исследование письма слов различной слоговой структуры на слух.

*Инструкция:* «Я буду диктовать слова, а ты записывай»

*Куст, щука, грач, утка, природа, лыжи, шарф, сильный, пружина, старушка, чтение, заснуть, перепрыгнуть*

**Задание 14**

*Цель:* исследование письма предложений на слух.

*Инструкция:* «Запиши предложения»

*На лужайке зеленая трава.*

*Космонавт управляет космическим кораблем.*

*Оценка:*

- 1 балл (низкий уровень) - невыполнение задания
- 2 балла (уровень ниже среднего) - допущено 6 и более ошибок.
- 3 балла (средний уровень) - допущено 4-5 ошибок
- 4 балла (уровень выше среднего) - допущено 2-3 ошибки
- 5 баллов (высокий уровень) - выполнил задание без ошибок или допущена 1 ошибка.



## 2. 2. Анализ констатирующего эксперимента

С целью выявления ошибок при письме на основе нарушений фонемного распознавания у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи диагностическая работа выстраивалась в четыре этапа.

Обобщив результаты выполнения диагностических заданий I блока, направленного на исследование состояния сформированности звукопроизношения у обучающихся класса с фонетико-фонематическим недоразвитием, мы получили следующие результаты.

С заданием 1 (повторение слов) справились все обучающиеся. Половина испытуемых (60 %) показали средний уровень сформированности звукопроизношения, 30% - выше среднего и 10% - низкий уровень.

Основные нарушения, зафиксированные при выполнении данного задания - искажения и замены звуков (замок - «самок», шуба - «суба»).

При выполнении задания 2 на исследование сформированности звукослоговой структуры слова большинство детей произносили слова немного замедленно. Трудность вызвали незнакомые слова со сложной слоговой структурой («перепорхнула», «аквалангист»).

С заданием на артикуляционную моторику на высоком уровне справились 50 % обучающихся, 30 % выполняли действия напряженно и замедленно. У остальных 20% наблюдались трудности длительного поиска позы и ее удержания.

При исследовании фонетически сходных звуков в цепочках слогов было выявлено, большая часть обучающихся (60%) - средний уровень, 10% - выше среднего, 20% - низкий. при повторении цепочек слогов очень часто первую пару произносили правильно, а вторую уподобляли первой (са - ша - са - ша вместо са-ша-ша-са). Один обучающийся на данном задании показал уровень ниже среднего.

Таким образом, на первом этапе большая часть детей имеет средний уровень сформированности звукопроизношения.(см. Рисунок 1)

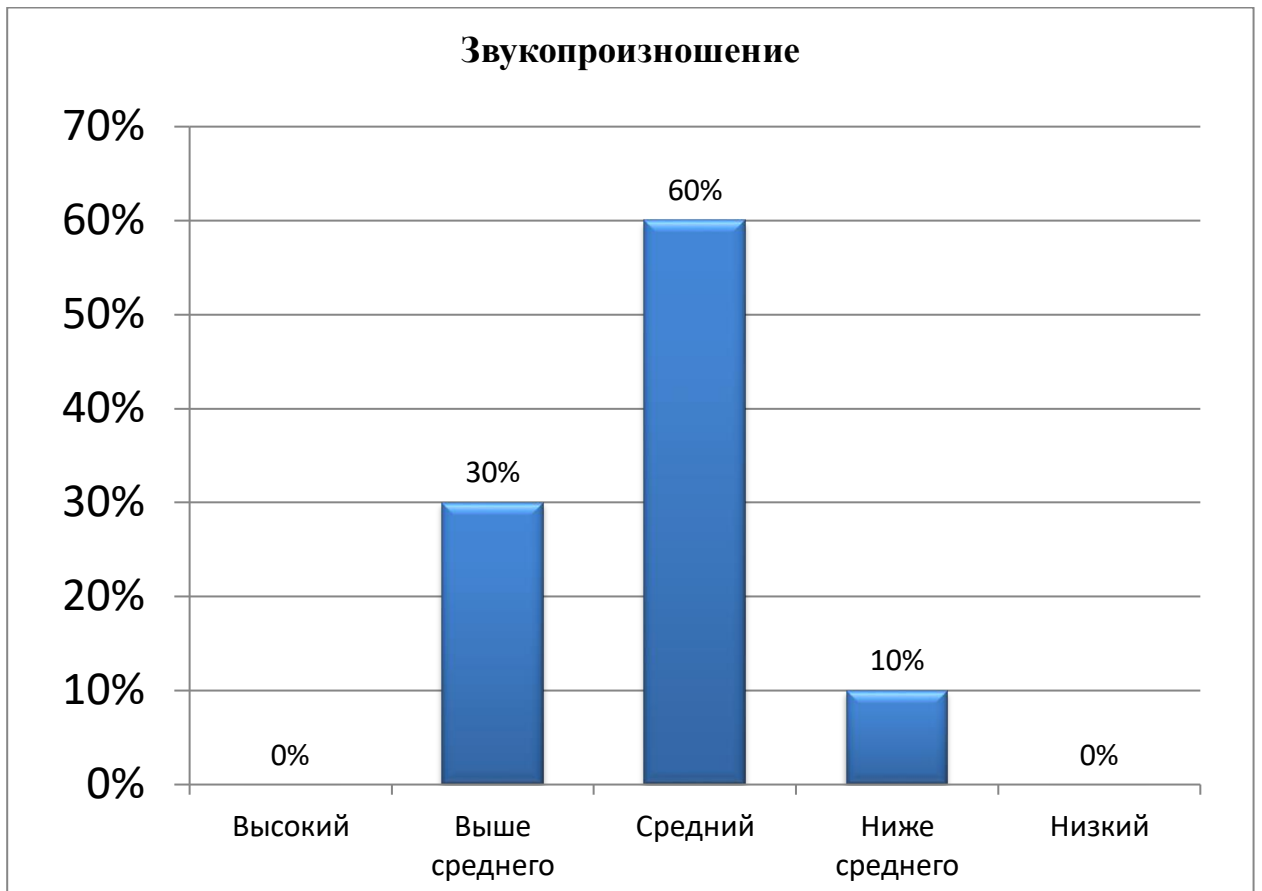


Рисунок 1

На втором этапе мы исследовали уровень сформированности фонематических процессов, фонематического анализа и синтеза. Проведенное исследование фонематических процессов выявило значительное их недоразвитие.

При выполнении *задания 5* было выявлено, что недифференцированность фонематического восприятия ярко проявляется при различении звуков близких по артикуляторным и акустическим признакам, что свидетельствует о недостаточно сформированном представлении о фонеме и связи звуков (фонемы) с буквой (графемой).

Исследование *фонематического анализа и синтеза* показало, что 40% детей имеют низкий уровень, 30% - средний, 10% - ниже среднего и 10% - выше среднего. Дети затруднялись в анализе услышанного и его воспроизведении на уровне слов и показали серьезные недостатки в овладении звуковым анализом и синтезом слова

, наблюдаются ошибки в различении сходных звуков, определении количества гласных, согласных в слове.

Результаты представлены ниже (см. Рисунок 2)

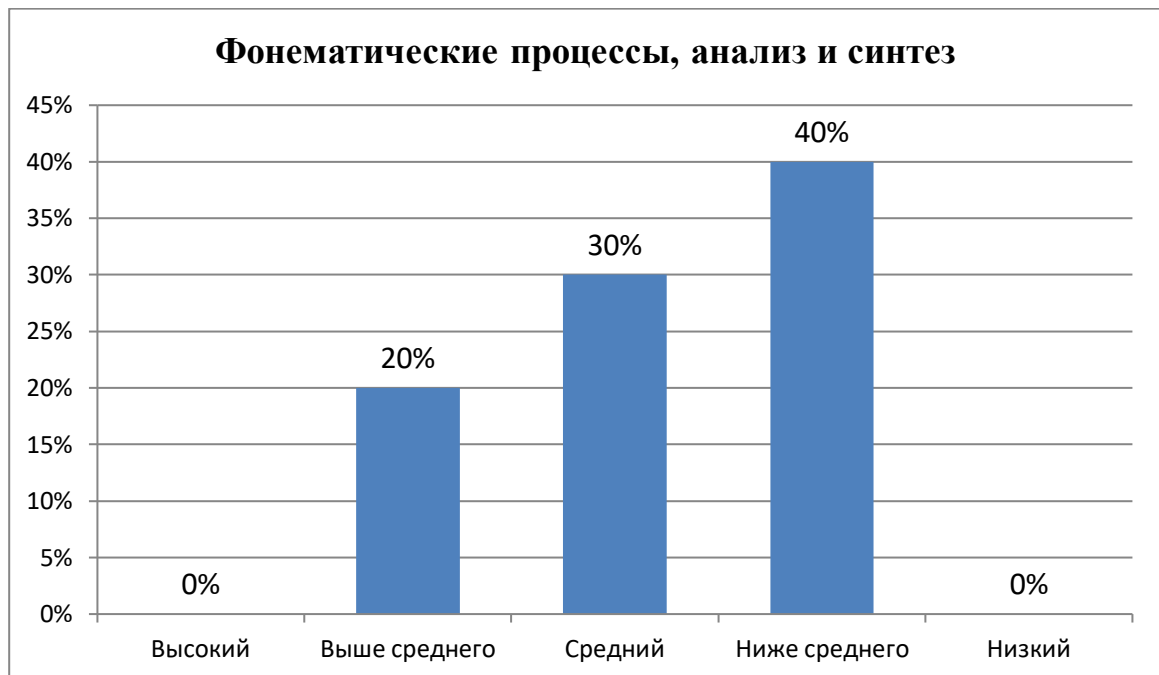


Рисунок 2

На третьем этапе мы исследовали особенности словаря и лексико-грамматического строя речи детей.

Таким образом, можно констатировать, что дети не осознают в необходимой мере звуковой и морфологический состав слова. В их речи постоянные недочеты в грамматическом оформлении. Уровень сформированности звуковых и морфологических обобщений значительно ниже того, который необходим для продуктивного усвоения программы по родному языку.

Итак, школьники допускают стабильные ошибки в процессе использования словарного запаса, грамматических категорий и синтаксических конструкций. Дети с трудом называли слова, обозначающие абстрактные понятия и сложные синтаксические конструкции.

В ситуации обусловленной речи обнаруживается несовершенство лексической и грамматической сторон речи. Данный феномен обусловлен тем, что детям трудно распределять внимание между новыми для них видами речевой деятельности (выводы, обобщения, доказательства) и поисками адекватных для их

реализации языковых средств.

Кроме того, ими нарушается синтаксическая связь между словами, отмечаются застревания на отдельных словах и мыслях, повторения отдельных частей предложений, что находит свое выражение в незаконченности предложений, измерениях порядка слов. Нередки случаи употребления слов в несвойственном им значении, что, по-видимому, объясняется бедностью словаря, непониманием значения используемых слов, неумением уловить их стилистическую окраску.

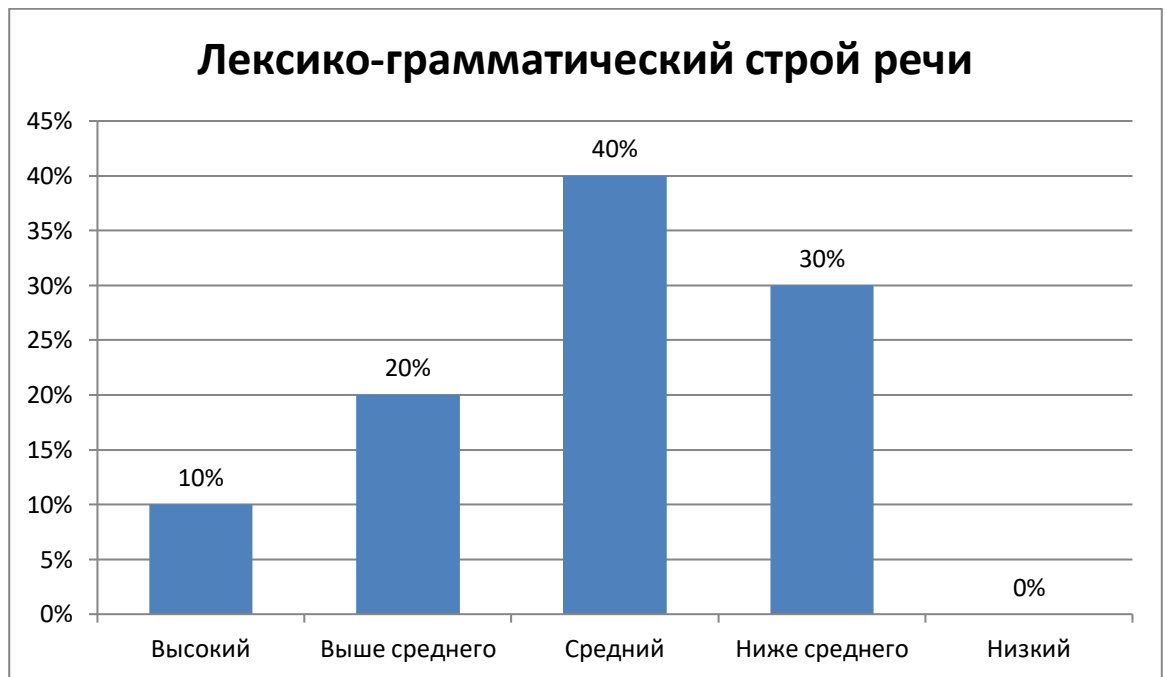


Рисунок 3

На четвертом этапе мы исследовали особенности письма. Нами было проанализировано десять письменных работ.

Качественный анализ письменных работ показал, что 100% детей допустили такие виды ошибок – акустико-фонематические, ошибки на основе нарушений фонемного анализа и синтеза, орфографические ошибки (см. Рисунок 5)

С целью выявления ошибок при письме на основе нарушений фонемного распознавания и звукопроизношения у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи нами были использованы традиционные логопедические методики, направленные на исследование особенностей письма,

фонематических процессов, разработанные О.Е. Грибовой, В.И. Прищеповой, Т.В. Ахутиной, Т.А. Фотековой, Р.Е. Левиной.

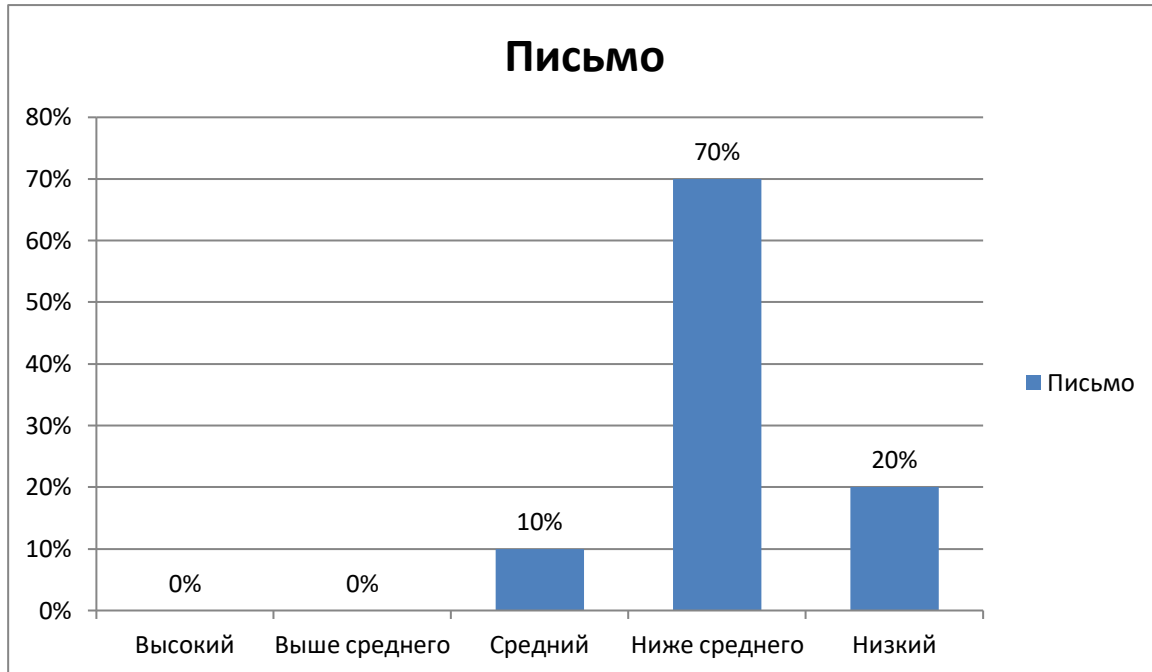


Рисунок 5

В ходе исследований было установлено, что у некоторых первоклассников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи имеют место нарушения звукопроизношения - замены, искажения, смешение звуков. Кроме того, недоговаривание окончаний, пропуски и нечеткое проговаривание букв, неправомерное редуцирование слогов. Эти особенности произношения обнаруживаются и в процессе чтения. Чтение лишено необходимой интонационной выразительности. Оно часто носит угадывающий характер.

При обследовании фонематического восприятия было обнаружено, что большинство обучающихся не умеет быстро выделять заданные звуки, определять их число и последовательность в слове. Многие испытывают затруднения при необходимости воспроизводить структурно сложные слова и дифференцировать звуки отличающиеся тонкими акустико-артикуляционными признаками

В устных высказываниях детей в пределах близкой им тематики

аграмматизмов почти не наблюдается. В ситуации же обусловленной речи (учебная деятельность и учебные действия с различным программным материалом; выполнение специальных заданий), требующей использования определенных языковых средств или соблюдения определенных условий (придумывание примеров к правилам), имеют место специфические для данного уровня речевого развития ошибки. Эти ошибки выражаются в форме нарушения связи слов в предложении «В ящике много помидоры», «Белка на деревьях ищет птичьи гнезда и таскает, себе на обед птенцов и яиц»

Как же соотносится установленный уровень развития устной речи с ее письменной формой?

Прежде всего, следует отметить уровень ниже среднего сформированности письма в целом. Письмо детей отличается большим количеством разнообразных ошибок. Во-первых, это ошибки, обусловленные несформированностью фонематического звукового анализа и синтеза, фонематического восприятия. Они выражаются в заменах и смешениях согласных и гласных звуков, пропусках букв и различных искажениях отдельных слов и предложений. Кроме того, есть ошибки, которые выражаются в нарушениях правил правописания, перестановках, добавлениях, пропусках букв и слогов.

Согласно исследованиям наибольшее число, ошибок падает на замену и смешение согласных букв (34%). При этом характерны замены и смешения внутри определенных звуков: шипящих и свистящих, глухих и звонких, мягких и твердых, р — л.

Анализ письменных работ выявил ряд характерных для рассматриваемой группы детей особенностей.

Прежде всего обращает на себя внимание неправильное построение письменного высказывания. Оно выражается в отсутствии четко выраженных частей в изложениях, нерасчлененности содержания (все работы детей написаны без абзацев, с пропусками в тексте).

Основные синтаксические конструкции — простое распространенное предложение и предложение с однородными членами. В построении этих

предложений имеется немало различного рода недостатков: незаконченность и неполнота мысли; пропуск слов, неправильный их порядок; нарушение связи слов; повторения одних и тех же слов в предложениях.

Рассматриваемая группа детей своеобразно использует предложения сложных синтаксических конструкций. Поскольку обучающиеся только начинают овладевать конструированием сложно - подчиненных предложений, они допускают ряд специфических ошибок в их построении.

Кроме того, в письменных работах содержится довольно большое число ошибок, выражающихся в неправильном согласовании, употреблении видовых и залоговых форм, использовании предлогов и союзов.

Анализ письменных работ младших школьников говорит о замедленном усвоении материала. В работах имеют место частые и регулярные ошибки. Часть из них (преимущественно орфографических) не отличается от ошибок, которые допускают обучающиеся с нормальным речевым развитием в начальном периоде обучения. Кроме того, в анализируемых работах есть специфические ошибки, обусловленные особенностями и развития фонетической и лексико-грамматической сторон речи (замены и смешения букв, связанные с недостаточным различением близких по артикуляционным или акустическим признакам фонем — свистящих — шипящих, звонких — глухих, мягких — твердых и пр.), причем наиболее часто специфические ошибки имеют место в изложениях, сочинениях и экспериментальных заданиях.

В письменных работах много ошибок, связанных с недостаточным развитием навыков анализа звукового состава слова. Письменные работы пестрят бесконечными исправлениями и пометками.

Обучающиеся допускают многочисленные орфографические ошибки. Причем наибольший процент составляют ошибки на правописание безударных гласных, звонких и глухих согласных, сомнительных согласных, мягких согласных, предлогов и приставок.

И это не случайно, поскольку ученики данной группы оказываются не подготовленными к такой сложной речевой деятельности, как подбор

однокоренных слов и выбор из них того слова, которое может выступать в качестве проверочного, т. е. той деятельности, которая опирается на действия, позволяющие выявить отношения между значением и формой слова.

Обилие разнообразных ошибок характерно для детей с отставанием в речевом развитии. Неизбежность появления этих ошибок, по справедливому мнению Р.Е. Левиной, объясняется прежде всего бедностью опыта их речевого общения и недостаточностью звуковых и морфологических обобщений, которые подготавливают ребенка к грамотному письму.

Характеризуя особенности учебной работы рассматриваемой группы обучающихся, в первую очередь следует отметить недостаточную сформированность умения самостоятельно организовывать свою деятельность для выполнения учебной задачи. Проявляется это по-разному. Детям трудно входить в работу (наличие ненужных манипуляций, отодвигающих начало деятельности), проявлять необходимые усилия для преодоления встречающихся трудностей и т. п.

В процессе наблюдений за детьми было выявлено, что при выполнении учебных заданий школьники ориентируются лишь на отдельные элементы задачи, не связывая их между собой. Отсутствие умения самостоятельно выделять учебную задачу отрицательно сказывается на состоянии всей учебной деятельности. Школьники оказываются в состоянии усвоить только легкий материал, на основе использования простых операций.

У детей отмечаются пониженная наблюдательность, отсутствие умения сосредоточиваться на инструкции и осмысливать все ее звенья, низкий уровень самоконтроля. Эти особенности наиболее отчетливо проявляются во время занятий русским языком.

Следует также отметить, что в ряде случаев обучающиеся выполняют учебные задания в замедленном темпе.

Для большинства испытуемых оказывается несформированность слухового внимания и памяти. Это проявляется, как в неспособности повторить инструкцию учителя (после одного прослушивания), так и в низком качестве выполнения предъявляемых в устной форме заданий.



Сопоставление данных обследования с материалом наблюдений за детьми во время коррекционного обучения позволяет высказать предположение о том, что отмеченные особенности учебной работы могли появиться не столько вследствие грубой несформированности произвольной деятельности вообще, сколько в результате своеобразной педагогической запущенности, возникшей уже в начальный период обучения.

Таким образом, у преимущественного большинства изучаемых детей выявлены нарушения звукопроизношения, недоразвитие фонематических процессов, недостаточность словарного запаса, нарушения грамматического строя речи, а также нарушения процесса письма, проявляющиеся в многочисленных ошибках.

### **2.3. Методические рекомендации по профилактике нарушений письма у первоклассников с ФФН**

При разработке методических рекомендаций по предупреждению нарушений письма у младших школьников мы опирались на результаты анализа психолого-педагогической литературы по проблеме исследования проведенного нами констатирующего эксперимента.

Для осуществления разработанных коррекционных мероприятий будут способствовать внедрение и соблюдение **принципов**, обозначенных в психолого-педагогических исследованиях:

- принцип взаимосвязи речи и других психических процессов (Л.С. Выготский, Р. Е. Левина, А.А. Леонтьев, В. И. Лубовский, АА. Люблинская, С. Л. Рубинштейн) – предполагает использование в коррекционно-логопедическом процессе для формирования языковых и логических обобщений воздействия на те или иные психические процессы;

- принцип деятельностного подхода (Б.Г. Ананьев, Л. С. Выготский, П.Я. Гальперин, А. Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин) – предполагает организацию логопедического воздействия не как простую тренировку умений и навыков, а как

целостную, осмысленную деятельность обучающихся, органически вписывающуюся в систему их повседневных жизненных отношений:

- учет ведущей деятельности в младшем школьном возрасте (учебной);
- опора на сохранные формы деятельности (собственная деятельность по усвоению материала на доступном уровне с последующим переходом на более высокий уровень деятельности).

- принцип поэтапного формирования речевой деятельности и коррекции нарушений речи (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина, Д.Б. Эльконин );

- принцип активизации мыслительной деятельности детей, развитие внимания и памяти, которые являются необходимым условием для успешного и разностороннего обучения;

- принцип индивидуализации и дифференциации обучения на основе комплексной диагностики развития школьников;

- разнообразие и вариативность дидактического материала и приемов коррекционной работы логопеда.

В основу логопедического воздействия положен комплексный подход, который можно рассматривать как единый комплекс психолого-педагогических воздействий, логико-грамматических расстройств, специфическое недоразвитие неречевых процессов.

Коррекционная программа направлена на решение следующих **задач**:

- коррекция звукопроизношения;
- формирование и развитие слухового внимания;
- формирование слоговой структуры слова;
- формирование звукового анализа и синтеза;
- развитие лексики, грамматического строя и связной речи;
- формирование орфографических знаний и умений;
- развитие познавательных процессов (мышления, образной, оперативной памяти, слухового и зрительного внимания, а также

способности к концентрации, распределению и переключению внимания);

- совершенствование пространственно-временных ориентировок;
- развитие мелкой моторики рук;
- повышение уровня овладения навыками письма и чтения.

При определении содержания коррекционного обучения учитывались: экспериментальные данные, полученные в результате проведённого логопедического обследования; особенности развития речевой деятельности младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи; закономерности формирования речи в онтогенезе.

При отборе содержания были использованы общепринятые основные положения логопедической работы с детьми с фонетико-фонематическим недоразвитием речи, которые были существенно дополнены специфическим содержанием. В частности, мы опирались на предложенную Л.Н. Ефименковой программу по коррекции устной и письменной речи у учеников начальных классов, на методические разработки по коррекции дисграфий у детей Р.И. Лалаевой, Л.В. Венедиктовой, И.Н. Садовниковой, А.Н. Корнева, Р.Е. Левиной, А.Р. Лурия, Г.А. Каше, Н.А. Никашиной, И.К. Колпаковской, Л.Ф. Спириной. [3,4,16,18,22,24]

Содержание включало четыре основных блока: развитие фонематического слуха; развитие фонематического восприятия; формирование фонематического анализа и синтеза, формирование лексико-грамматических категорий.

Коррекция опирается на данные изучения ребенка. Выясняются затруднения ребенка, причины и время их возникновения, на каком этапе обучения усилились, как они отразились на общем уровне умственного развития, какова структура отклонения (например, первичное нарушение может состоять в низком умственном развитии, а вторичная - в снижении мотивации учения). Например, причинами неуспеваемости могут быть пробелы в знаниях, низкая успеваемость, невладение мыслительными операциями, заблокированные по причине ошибок учителя умственные способности (так называемая «выученная беспомощность»).

Коррекция строилась с опорой на зону ближайшего развития (Выготский

Л.С.), применяя в технологии такие методы как многогранность, процессуальность, разрешение коллизий, вариантность.

Коррекция отклонений в мыслительной деятельности включает в себя создание у ребенка мотива достижения результата, помощь в построении плана будущего действия, обучения мыслительным операциям, сопоставлению различных способов действий и т. д.

В работе со школьниками предусматривались специальные, разделенные на мелкие этапы упражнения с опорой на схемы, проговаривание, применение развернутой инструкции с регулярным контролем; использование не только подсказок, но и стимулирование активности обучающихся, обучение их постановке целей.

С детьми с акцентуациями характера - психотерапевтическая индивидуальная работа, карточки с индивидуальными заданиями, восстанавливая мотивацию, подкрепляя даже небольшие успехи ребенка.

В работе с детьми с низкой мотивацией используется, например, изменение позиции слабого ученика, когда он ведет часть занятия, занимается с более слабым учеником, применяются сначала более слабые, легкие задания, укрепляющие положительную мотивацию к учению.

В последнее время составляются разные стратегии воздействия взрослого на ребенка. Стратегия развития понимается как раскрытие творческого потенциала ребенка, усиление заложенных в нем возможностей, помощь в обретении веры в свои силы, стимулирование активности, самостоятельности, ответственности, т. е. как развитие, идущее изнутри.

Формирование предполагает направленное воздействие на ребенка, но эти воздействия не должны нарушать внутреннего развития ребенка, а учитывать его индивидуальность, предоставлять ему право выбора.

Дать в руки ученика максимум того, что накопило человечество, чтобы он мог осознанно выбрать те средства, которые созвучны его индивидуальности.

Психологической сущностью новых технологий обучения должно стать планирование учебного процесса от ученика, т. е. психологически

ориентированное обучение.

В коррекционной работе мы использовали некоторые задания высокого уровня трудности (Л. В. Занков), «нащупывающие» верхний предел речевых, интеллектуальных, познавательных возможностей ребенка. При необходимости степень трудности заданий снижается, дифференцируется в зависимости от индивидуального уровня развития каждого ребенка. Использовали вопросы, которые активизировали мыслительную деятельность школьников: анализ, сравнение, сопоставление, анализ, обобщение. Например, в процессе работы один ребенок дает ответ, у другого возникает мысль по аналогии, начинается живое, активное обсуждение, а учитель-логопед подхватывает мысль, развивает ее, обобщает.

Занятие могло начаться с нового вопроса, связь которого с прежним опытом дети осознают самостоятельно или с постепенным нарастанием меры помощи со стороны логопеда. Или занятие могло разворачиваться в виде постоянного углубления. Главное - не гладкость занятия, когда дети безошибочно отвечают на вопросы, а естественный процесс развертывания познания - с его ошибками, трудностями, эмоциями удовольствия, радости, огорчения, преодоления инертности и лени. Дети при этом многосторонне раскрываются, следовательно, создаются возможности для их полноценного обучения.

Отношения при этом добрые, доверительные, насыщенные положительными эмоциями; обстановка занятий - радостная, атмосфера увлеченности и удовлетворенности детей процессом учения. Методы должны апеллировать не только к интеллекту, но и к чувствам детей.

Исключительное значение имеет возможность делиться на занятии своими личными наблюдениями.

Л. Г. Выготский обосновал возможность и целесообразность обучения, ориентированного на развитие ребенка. Отказ от сведения развития ребенка к развитию только познавательных функций и выдвигание на первый план процесса его становления как субъекта разнообразных видов и форм человеческой деятельности.

Обеспечение условий для становления ребенка как субъекта учебной деятельности, заинтересованного в самоизменении и способного к нему, - такова исходная задача развивающего обучения. Качественное усвоение детьми достаточно сложной системы понятий, опираясь на учебную деятельность репродуктивного типа, невозможно. Ученик должен понимать, почему он делает именно так, а не иначе.

Основной метод - учебное исследование. Любое исследование по своей природе коллективно, оно предполагает сопоставление позиций, методов, результатов.

Организация занятий проводится в форме развернутого коллективного учебного диалога. Единственно возможной является позиция делового партнера, активно сотрудничающего с детьми в процессе решения учебных задач.

Необходимым условием эффективной коррекционной работы является создание условий, вызывающих положительные эмоции. Успешное обучение при безразличном отношении к работе невозможно, поэтому необходимо обеспечить личностную включенность ребенка в работу. Переживание маленьких успехов в учебе, удовольствие от хорошо проделанной работы, достаточно быстрое достижение изменений в учении лично включает ребенка в занятия, что и является основным условием успеха.

Итак,

**1 блок. Развитие фонематического слуха.** Он состоит из пяти последовательных этапов:

- I.** Оpozнание звука в тексте.
- II.** Оpozнание звука в предложении.
- III.** Оpozнание звука в ряде слов.
- IV.** Оpozнание звука в ряде слогов.
- V.** Оpozнание звука в ряде звуков.

**I.** Оpozнание звука в тексте.

Цель: учить опознавать звук в тексте.

## Задание

«Послушай стих. Какой звук повторяется почти во всех словах?»

Гроза

Гром гремит, грозит, грохочет –

Напугать гроза нас хочет!

Небо было голубое –

Стало грозное, стальное...

Град горошинами бьет,

Град гулять нам не дает!

Но гроза все дальше, тише,

Глуше гром, и небо чище...

Загорелась полукругом

Радуга-дуга над лугом!

Друг за другом выбегаем –

В догонялки мы играем!

Гомоним, галдим, гогочем,

Прыгаем, гремим, грохочем!

## II. Оpozнание звука в предложении.

Цель: учить опознавать звук в предложении.

## Задание

«Послушай внимательно предложения и скажи, есть ли в них слова со звуком [к]. Назови их».

На голове у клоуна кепка.

Кира испекла сладкий кекс.

На солнце греется пушистая киса.

У Вики и Нины билеты в кино.

На книжной полке много книг.

В комнате много цветов.

### III. Оpozнание звука в ряде слов.

Цель: учить опознавать звук в ряде слов.

#### Задание

«Подними карточку со звуком [с], если услышишь слово с этим звуком».

Малина, солнце, стена, нора, костюм, сад, осы, постель, яблоко, картина, диван, часы, книга, квас, брюки, бумага, кактус, ручка.

### IV. Оpozнание звука в ряде слогов.

Цель: учить опознавать звук в ряде слогов.

#### Задание 1

«Топни ногой, когда услышишь слог «ха» среди других слогов».

Бо, ха, ми, ру, ха, ха, ут, ын, ям, фи, та, ша, са, бе, ха.

#### Задание 2

«Подними фишку, если услышишь слог со звуком [д]».

Ко, ну, ди, да, фи, то, де, ни, до, ма, до, ду, ба, га, са, да, дя, ка.

### V. Оpozнание звука в ряде звуков.

Цель: учить опознавать звук в ряде звуков.

#### Задание 1

«Положи в коробочку горошину, если услышишь гласный звук [а] среди других гласных».

у, а, а, о, ы, и, о, а, я, ы, э, ё, у, е, а, и, о, ю, е, а, я, и, а.

#### Задание 2

«Улыбнись, если услышишь согласный звук [ц] среди других согласных».

ц, п, м, к, т, р, ц, б, ц, х, щ, ф, м, ц, ц, ш, с, ч, в, л, ц, т.

**2 блок. Развитие фонематического восприятия.** Он включает пять последовательных этапов:

**I.** Дифференциация смешиваемых звуков в связной речи.

**II.** Дифференциация смешиваемых звуков в предложениях.



**III.** Дифференциация смешанных звуков в словах.

**IV.** Дифференциация смешанных звуков в слогах.

**V.** Дифференциация смешиваемых звуков в изолированном виде.

**I.** Дифференциация смешиваемых звуков в связной речи.

Цель: учить дифференцировать смешиваемые звуки в связной речи.

#### Задание 1

Составить рассказ по серии сюжетных картинок с использованием слов, включающих звуки [с], [ш].

#### Задание 2

Вставь в текст пропущенные буквы С и Ш.

В на\_ем\_аду кра\_иво. По\_пели кра\_ные ви\_ни. На ветках ви\_ят боль\_ие гру\_и и \_ливы. Деду\_ка хоро\_о ухаживает за \_адом.

**II.** Дифференциация смешиваемых звуков в предложениях.

Цель: учить дифференцировать смешиваемые звуки в предложениях.

#### Задание 1

Повторить предложения со словами, включающими звуки [с] и [ш]. Назвать слова со звуками [с] и [ш].

В лесу шумит сосна.

На деревьях поспели вкусные груши.

У лисы пушистый хвост.

У Наташи длинные косы.

Соня надела красный шарф.

В лесу растут душистые ландыши.

Пастух пригнал большое стадо.

Бабушка подарила Саше самолет.

Дедушка принес большого сома.

Кошка уснула на стуле.

#### Задание 2

По картинкам придумать предложения, в которых есть слова со звуками [с] и [ш]. Примерные картинки: кошка, куст, катушка, совок, сад, мишка, машина. Вначале необходимо определить, какой звук (С или Ш) в названии картинок.

### Задание 3

Выбрать из предложения и записать слова со звуками [с] и [ш] в два столбика.

Солнышко светит ярко.

На ветру шумят сосны.

Дедушка спит на диване.

Миша рвет груши.

Соня кормит кошку.

В пенале красный карандаш.

Лиса поймала мышку.

Петя принес в дом шишки.

## III. Дифференциация смешанных звуков в словах.

Цель: учить дифференцировать смешиваемые звуки в словах.

### Задание 1

Определить какой звук (С или Ш) в словах. Логопед называет слова, в которых звуки [с] и [ш] находятся в начале, а затем в середине и в конце слова.

Слон, сумка, шуба, скатерть, мышка, крыса, колбаса, лошадь, насос, пылесос, карандаш, малыш, шахматы.

### Задание 2

Записать слова в два столбика: в первый – слова со звуком [с], во второй – со звуком [ш].

Скамейка, бабушка, станция, шофер, лапша, сирень, стул, санки, крыша, петушок, мышь, штора, каска, костюм, каша, шар, столб, полоса, кошка, сова, самолет, груша, шкаф.

### Задание 3

Определить значения слов: крыша – крыса, дом – сом, коса – коза, бочка – почка, дочка – точка. Сравнить звучание слов и найти в чем их различие.

#### IV. Дифференциация смешанных звуков в слогах.

Цель: учить дифференцировать смешиваемые звуки в слогах.

##### Задание 1

Повторение слогов со звуками [с] и [ш].

са – шо	шо – со	ши – сы
ша – со	са – ши	су – ша
са – со	ша – сы	шу – са
ша – са	шу – су	сы – ша
са – шу	са – ша	ши – са
ша – су	шо – са	сы – са
саш – шас	сош – шос	суш – шус
сош – шус	шос – суш	шис – сош
Саш – шус	сош – суш	суш – шис

##### Задание 2

Поднять соответствующую букву после произнесения слогов со звуками [с] и [ш]: са, ша, со, шу, ши, сы, ши, ше.

##### Задание 3

Придумать слоги со звуками [с] и [ш].

##### Задание 4

Преобразовать слоги, заменяя звук [с] звуком [ш] и наоборот.

#### V. Дифференциация смешиваемых звуков в изолированном виде.

Цель: учить дифференцировать смешиваемые звуки в изолированном виде.

##### Задание 1

Определить звуки по беззвучной артикуляции.

##### Задание 2

Определить артикуляцию произнесенного логопедом звука.

**3 блок. Формирование фонематического анализа и синтеза.** Он состоит из шести последовательных этапов, которые являются завершающими.

**I.** Выделение (узнавание) звука на фоне слова.

**II.** Вычленение первого звука из слова.

**III.** Вычленение последнего звука из слова.

**IV.** Определение места звука в слове.

**V.** Определение количества звуков в словах.

**VI.** Определение места звука по отношению к другим звукам слова.

**I.** Выделение (узнавание) звука на фоне слова.

Цель: учить определять наличие или отсутствие звука в слове.

#### Задание 1

Поднять знак + или -, если в слове имеется звук [м].

Парус, молоко, морковь, капуста, молоток, балкон, мука, заноза, соловей, монета, букет, журавли, мороз, книга, майка, муравей, мужество;

#### Задание 2

Логопед произносит слова. Дети пишут букву Р в тетради, если в слове есть звук [р]. Если в слове нет звука [р], то ставят черточку. Предъявляются слова, в которых звук произносится в начале, середине, конце.

**II.** Вычленение первого звука из слова.

Цель: учить определять первый звук в слове.

#### Задание 1

Определи первый звук в слове.

Примерный список слов для устных упражнений:

а) начальный гласный в ударной позиции:

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

б) начальный гласный в безударной позиции:

аптека, изюм, идут, ушли, альбом, актер, этаж, узоры, увяли, экзамен,

#### Задание 3

Игра «**Поймай рыбку**» (вытащив картинку, дети называют первый звук слова-названия);

«**Чудесный мешочек**» (дети произносят первый звук названия предмета, который учитель достает из мешочка).

#### Задание 4

Подобрать названия цветов, животных, птиц, посуды, овощей, фруктов и т.д., которые начинаются с заданного звука.

#### Задание 5

Лото «Необычные цветы». На доску прикрепляется контур цветка с прорезями для лепестков и лепестки с изображениями различных предметов. Из предложенных лепестков дети выбирают только те предметные изображения, названия которых начинаются с заданного звука, и прикрепляют их к контуру цветка.

### III. Вычленение последнего звука из слова.

Цель: учить определять последний звук в слове.

#### Задание 1

Определить, какой последний звук в словах: мак, карандаш, дом, аист, палец, танкист, милиционер, радуга, мышонок, медведь, свинья, открытка, сосны, орел, тетрадь, очки.

#### Задание 2

Отгадать загадки. Найти последний звук в отгадках.

Его пинают, а он не плачет!

Его бросают – назад скачет!

(Мяч)

Одной ручкой всех встречает,

Другой ручкой – провожает.

(Дверь)

Уши чуткие торчком,  
Хвост взлохмаченный крючком.

(Собака)

Долговязый Тимошка  
Бежит по узенькой дорожке.

(Дождик)

С ветки на тропинку,  
С травки на былинку.  
Прыгает пружинка –  
Зеленая спинка.

(Кузнечик)

Трещит, а не кузнечик,  
Летит, а не птица,  
Везет, а не лошадь.

(Самолет)

Сижу верхом –  
Не знаю на ком.  
Знакомца встречу –  
Соскочу, привечу.

(Шапка)

#### IV. Определение места звука в слове.

Цель: учить определять место звука в слове (начало, середина, конец).

##### Задание 1

Указать место звука в слове (по слуху, с опорой на цифровой ряд).

##### Задание 2

Вписать по образцу буквы, обозначающие: третий звук в словах: *кусты*, *скорый*, *белка* и др.

##### Задание 3

**«Опорные схемы».** Возьмем предложение. Сначала дети прохлопывают количество слов в предложении, читает предложение и записывает опорную схему на доске:

*Весной лес оживает.*

Е — О И Е.

*Весело щебечут птицы.*

ЕО ЕУ Ы.

*Из берлоги вылезает сонный медведь.*

З ЕИ ЕЕ НН ЕДЬ.

#### Задание 4

Назвать цветы, животных, игрушки, посуду, в названии которых звук [л] в конце или середине слова.

#### Задание 5

Игра в лото. Предлагаются карточки с картинками на звук [л] и картонные полоски, разделенные на три части. На одной трети полоски (в начале, середине или в конце) написана буква. В ходе игры логопед называет слова. Ученики определяют место звука и закрывают картинку соответствующей полоской.

### V. Определение количества звуков в словах.

Цель: учить определять количество звуков в словах.

#### Задание 1

Выбрать предметные картинки, в названии которых определенное количество звуков.

#### Задание 2

Определить сколько звуков в словах: крыша, дым, черемуха, овцы, стена, диктант, телефон, милиционер, телевизор, подушка, роза, сом, кактус, книга, рубашка, волосы.

#### Задание 3

По сюжетной картинке подобрать слова с определенным количеством звуков.

#### Задание 4

Подобрать слова с определенным количеством звуков, например с тремя звуками (дом, кот, мак, рот, дым, сом, сын), с четырьмя звуками (роза, рама, окно, лапа, коса, нора, сова), с пятью звуками (кошка, сахар, стена, груша, банка, кофта, ручка), с шестью звуками (машина, ландыш, солдат, голова, мишура, дерево, огурец), с семью звуками (картина, корзина, галстук, пылесос, ботинок, ромашка, телефон).

## VI. Определение места звука по отношению к другим звукам слова.

Цель: учить определять место звука по отношению к другим звукам слова.

### Задание 1

Какой по счету звук [р] в словах: рыба, пароход, арка, дорога, трава, февраль, завтрак, армия, арбуз, черемуха, пар, тетрадь, ромашка, стрела, рисунок, скатерть, доктор.

### Задание 2

Назови соседей звука [ш] в словах (какой звук слышится перед, после звука [ш]?): кошка, смешно, ушки, пороша, слышно, солнышко, мешочек, воробушек, страшно, машина.

### Задание 3

#### *Игра «Как стать волшебником»*

Хочешь превратить луну в розы! Замените в слове луна 3-й звук согласным ж, вместо у - о и т. д.

Цепочка слов: луна - лужа - ложа - кожа - кожи - козы -розы ...

### Задание 4

#### *Графическое письмо*

Запись букв с определенным звуком; с двумя оппозиционными звуками;

**4 блок. Развитие лексико-грамматических категорий.** Он состоит из трех последовательных этапов:

**I.** Работа по активизации активного словаря.

**II.** Развитие функций словообразования.



### III. Работа над развитием функций словоизменения.

#### I. Работа по активизации активного словаря.

Цель: Обогащать лексический запас путем накопления слов и за счет усвоения детьми богатства и разнообразия связей и отношений между словами, т. е. усвоение групп слов.

#### Задание 1

**Активизации слов, обозначающих действия:** способы передвижения, приема пищи, подачи голоса, рабочие действия и др.

а). Назвать действия (перекидывая мяч):

Метель (что делает?) — метет, гром — ... , солнце - ... , ливень — ... , молния, ветер — ... , мороз

б). *Прослушать загадку, выделить слова, обозначающие голосовые действия.* Объяснить, почему рифмы помогают разгадать эту загадку:

Я лаю со – всякой собакой,

Я вою со всякой совою

и каждую песню твою

я вместе с тобою пою.

Когда же вдали пароход быком на реке заревет,

Я тоже реву: У-у-у!

(Эхо.)

(К. Чуковский.)

#### Задание 2

**Активизация слов, обозначающих признаки предметов:**

а). Назвать другой предмет с тем же признаком:  
Мел белый (и снег белый), пояс узкий (и лента узкая), дыня желтая (и тыква ...), речка быстрая (и ручей ...).

б). Сравнить:

по в к у с у — лимон и мед, лук и виноград;

по цвету — василек и гвоздику, грушу и сливу;  
 по прочности — веревку и нитку, бумагу и ткань;  
 по ширине — дорогу и тропинку, ручей и речку;  
 по высоте — дом и шалаш, куст и дерево.

### Задание 3

#### Работа над синонимами.

##### Слова - «приятели» (синонимы)

а). Из данных ниже слов подобрать парами слова, близкие по значению, хотя и различные по звуковому составу:

- хворостина, печаль, азбука, месяц, врач, конь, твёрдый, раньше, льётся;
- прут, грусть, алфавит, луна, доктор, лошадь, жёсткий, прежде, течёт.

б). Указать *четвертое «лишнее» слово* (с иным, чем у остальных слов, значением):

- грустный, печальный, унылый, глубокий;
- думать, ехать, размышлять, соображать.

в). *Объяснить, какое из слов каждой строки употребляется чаще в разговорной речи, какое — в книжной речи.* Указать слова, имеющие неодобрительный оттенок:

- приехал, прибыл, прикатил;

### Задание 4

#### Работа над антонимами.

а). *Вставить в пословицы пропущенные слова*

... пенёк опрокинул ... воз. ... дело лучше ... безделья. Даже самое ... дерево выросло из ... семени. В ... лодку ... груз не кладут. ... крючком ... рыбу не выудишь.

б). *Подобрать антонимы к выделенным словам:*

Летний день — за ... неделю. У короткого ума ... язык. Ради нового дружка ... не покидай. Ранняя птичка носок прочищает, а ... глазки продирает. Полный колос к земле клонится, а ... к небу тянется. Знай больше, а говори ....

### Задание 5

#### Работа над омонимами.

а). *Прослушать стихотворение:*

Шел я с сумкой за плечом,  
вижу, бьет в овраге ключ.  
Наклонившись над ключом,  
Уронил я в воду ключ.  
Шарю я в ключе по дну,  
над водою спину гну.  
Если ключ я не найду,  
Как домой я попаду?  
(В.Лифшиц.)

- Какие два слова пишутся и произносятся одинаково, но имеют совершенно разные значения?

б). *Из данных словосочетаний составить предложения:*

прозрачный ключ, скрипичный ключ, сломанный ключ;

в). *Найти в тексте слова, которые звучат одинаково. Пересказать текст, заменив одинаковые слова другими, близкими по значению*

г). *Объяснить значения выделенных слов:*

Бегут минуты и часы.

Под кустом ореха норка. (В. Кремнев.)

Им точный счёт ведут часы.

Проживает в норке норка. (С. Косенко.)

Сколько значений у слов? (многозначные слова)

## II. Развитие функций словообразования.

Цель: формирование морфологических обобщений: находить приставку, корень, суффикс, окончание.

### Задание 1

Чтение и письмо слов с одним корнем, но разными приставками.

Поход, уход, приход.

### Задание 2

Чтение и письмо слов с разными корнями, но одинаковой приставкой.  
Приползти, приплыть, принести.

### Задание 3

Чтение и письмо однокоренных слов.  
Море, моряк, морской, заморский.

## II. Развитие функций словоизменения.

Цель: формирование грамматических норм родного языка.

### Задание 1

**«Чья картинка?»**

У детей картинки предметов.

- Про какой из ваших предметов можно сказать синий (-ее, -яя, -ие).

Составьте словосочетания, придумайте с ними предложения.

### **Методика организации занятий.**

Предполагается, что занятия будут соответствовать следующей структуре:

- I. Организационный момент.
- II. Актуализация опорных знаний.
- III. Развитие познавательных процессов.
- IV. Коррекционная работа по теме.  
Презентация новых знаний.
- V. Физминутка.
- VI. Закрепление знаний.
- VII. Итог занятия.

Занятия включали в себя игры на развитие зрительной памяти, внимания, на поддержание интереса к знаниям, развитие мотивации к познанию, например,

Расшифруйте тему сегодняшнего занятия . Читайте «змейкой»,

или сядет тот, кто назовет в ряду лишнее слово

*Вода, водный, водитель, водоросль.*

*Рисовать, рисунок, зарисовка, рис.*

*Сыр, сырой, сырость.*

или сядет тот, кто назовет слово с уменьшительно-ласкательным значением, значением увеличения и другие

или сядет тот, кто соберет слово

Ф С И

К

У С Ф

или

вы прочитаете слова, обозначающие названия профессий, если зачеркнете одинаковые буквы в каждом ряду

Ц Л Е У Б Т Ц Г Ч У И Г Б К

Ж С Е А Д Л О В Ж Н Л И Е К

И Л Н Е О Т К Л О А Т Р Н Ъ

или

если вы зачеркнете непарные согласные по мягкости и твердости, то прочитаете тему занятия

**ЧЙОЧДЩЧНШОКЦОЙЖРЕ  
НШНЫЕ**

Для снятия умственного напряжения на занятиях в качестве физминуток использую любимые детьми пальчиковые игры.

## Заключение

Настоящее исследование посвящено изучению предпосылок овладения письмом первоклассниками с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

По результатам проведенного исследования, мы можем сделать следующие выводы:

Письмо представляет собой сложную форму речевой деятельности, сложный психофизический, многоуровневый процесс. В процессе письма происходит перевод слышимого, произносимого слова в слово видимое. Устная речь зашифровывается, обозначается на письме определенными графическими знаками

Дисграфия у детей является распространенным речевым расстройством, имеющим сложный и разнообразный патогенез. Логопедическая работа носит дифференцированный характер, учитывающий механизм нарушения, его симптоматику, структуру дефекта, психологические особенности ребенка.

Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием речи испытывают серьезное препятствие в овладении грамотой на начальных этапах обучения и в усвоении грамматики родного языка на более поздних

Анализ констатирующего эксперимента показал, что при письме у младших школьников возникают сложности, связанные с нарушением звукопроизношения и фонематического восприятия. Характер ошибок разнообразен: возникают трудности в овладении звуковым анализом и синтезом слова, ошибки в различении сходных звуков, замены букв, близких по артикуляционным и акустическим признакам, а как результат – неуспеваемость по письму.

Эффективность логопедической работы по предупреждению нарушений процесса письма у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи достигается при условии целенаправленной работы по формированию фонематических процессов.

Дифференцированные методические рекомендации по предупреждению нарушений письма у младших школьников с фонетико-фонематическим

недоразвитием речи включают следующие направления: коррекция звукопроизношения, развитие фонематического слуха, развитие фонематического восприятия, формирование фонематического анализа и синтеза, развитие лексико-грамматических категорий.

### Библиографический список

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений. – М., 1983. – Т.4.
2. Егоров Т.Г. Психология овладения процессом письма. М., 1990.
3. Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. Пособие для логопеда – М.: «Владос», 2001г.
4. Ефименкова Л.Н., Садовникова И.Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей. - М.: «Просвещение», 1972.
5. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1961. – 457 с.
6. Гетманский М.И.. Исправление недостатков речи у школьников / Под ред. проф. Р.Е. Левиной: Издательство «Высшая школа», Минск 1970.– 200 с.
7. Городилова В.И., Кудрявцева М.З. Сборник упражнений по исправлению недостатков письма и чтения. – СПб.: КАРО, ДЕЛЬТА, 2005. – 384 с. – (Коррекционная педагогика)
8. Журова Л.Е., Эльконин Д.Б. к вопросу о формировании фонематического восприятия у детей дошкольного возраста. В кн.: «Сенсорное воспитание дошкольников» /Под ред. А.В.Запорожца и А.П.Усовой. – М.: Изд.АПН РСФСР, 1963.
9. Иваненко С.Ф. К диагностике нарушений чтения и письма у младших школьников// Дефектология. – М., 1984.- №1.
10. Иншакова О.Б. Альбом для логопеда. – М.: «Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС», 2005.
11. Каше Г.А. и другие. Исправление недостатков произношения чтения и письма учащихся: Выпуск 2: М.: «Учпедгиз», 1960.
12. Каше Г.А. Исправление недостатков речи у дошкольников. – М., 1971. – 191 с.
13. Каше Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи. – М., 1985. – 207 с.
14. Кобзарева Л.Г., Резунова М.П., Юшина Г.Н. Система упражнений по коррекции письма и чтения детей с ОНР/ Практическое пособие для логопедов, 2006.



15. Колпаковская И.К., Никашина Н.А., Спирина Л.Ф. Нарушение письма у детей с недоразвитием речи // Основы теории и практики логопедии/ Под ред. Р.Е. Левиной. – М., 1968.
16. Колпаковская И.К., Спирина Л.Ф. Характеристика нарушений письма и чтения //Хрестоматия по логопедии том 2. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие – 2-ое издание – СПб.: «Дом», 1997г.
17. Корнев А.Н. Дислексия и дисграфия у детей. – СПб., 1995.
18. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие - 2-ое издание – СПб.: «Дом», 1997г.
19. Настольная книга педагога-дефектолога / Т.Б. Епифанцева. – Изд. 2-е: Феникс, 2006.
20. Нарушение речи школьников. Фуреева Е. П., Шипилова Е.В., Филиппова О.В. Коррекционно-педагогическая работа в массовой школе при общем недоразвитии речи. Феникс, 2006
21. Парамонова Л. Г, говори и пиши правильно. – СПб., «Дельта», 1996.
22. Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция – Ростов н/Д: «Феникс», СПб: «Союз», 2004. – 224 с. (Серия «Коррекционная педагогика»)
23. Лалаева Р.И. Дисграфия //Хрестоматия по логопедии. Учебное пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учебных заведений: В 2 тт. Т. II / Под ред. Л.С. Волковой и В.И. Селиверстова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 656 с.
24. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах: Метод.пособие для учителя-логопеда. – М.: Гуманит.изд.центр «Владос», 2001.
25. Левина Р.Е. Недостатки речи и письма у детей. М., Изд-во АПН РСФСР, 1956.
26. Левина Р.Е. О генезисе нарушений письма у детей // вопросы логопедии. – М., 1959.
27. Левченко И.Ю. Патопсихология: Теория и практика. – М.: Издательский центр «Академия», 2000.
28. Леонтьев А.А. Психолингвистика. Ленинград: Наука, 1967. – 118 с.

29. Логинова Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: учебное пособие/Под ред. Л.С. Волковой. – СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2004. – 208 с.
30. Логопедия. Методическое наследие: Пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой: В 5 кн. Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – Кн. V: Фонетико-фонематическое и общее недоразвитие речи: Нарушения речи у детей с сенсорной и интеллектуальной недостаточности. – 480 с.
31. Логопедия. Методическое наследие: Пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – Кн. IV: Нарушения письменной речи: Дислексия. Дисграфия. – 304 с.
32. Логопедия: Учеб. Для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 680 с.
33. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушение при локальных поражениях мозга. – М.: МГУ, 1969. – 375 с.
34. Лурия А.Р. Мозг человека и психические процессы. Нейропсихологические исследования. М.: АПИРСФСР, 1963. – 322 с.
35. Лурия А.Р. Основные проблемы нейролингвистики. – М.: МГУ, 1975. – 253 с.
36. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. – М.: Издательский центр «Академия», 2003.
37. Лурия А.Р. Очерки психофизиологии письма. М., 1950.
38. Лурия А.Р. Письмо и речь нейропсихолингвистические исследования. Учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений. – М.: АКАДЕМА, 2002 – 352 с.
39. Лурия А.Р. Психологическое содержание процесса письма// Хрестоматия по логопедии. Учебное пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учебных заведений: В 2 тт. Т. II / Под ред. Л.С. Волковой и В.И. Селиверстова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 656 с.
40. Лурия А.Р., Цветкова Л.С. Нейропсихология и проблемы обучения в общеобразовательной школе. – М., 1997.

41. Основы логопедической работы с детьми: учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ / под общ. ред. д. п. н., проф. Г.В. Чиркиной. – 2-е изд., испр. – М.: АРКТИ, 2003 – 240 с.
42. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Т.В. Волосовец, Н.В. Горина, Н.И. Зверева и др.; Под ред. Т.В. Волосовец. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 200 с.
43. Основы теории и практики логопедии / Под редакцией Р.Е. Левина. – М., 1977.
44. Парамонова Л.Г. Как повысить грамотность учащихся.- СПб: КАРО, Дельта, 2005.
45. Парамонова Л.Г. Предупреждение и устранение дисграфий у детей. СПб., 2001.
46. Парамонова Л.Г. Правописание шаг за шагом. Санкт-Петербург, 2004.
47. Парамонова Л.Г. Говори и пиши правильно. – СПб., «Дельта», 1996.
48. Правдина О.В. Логопедия. – М., 1973.
49. Прищепова И.В. Речевое развитие младших школьников с общим недоразвитием речи: Учебно-методическое пособие. –СПб., КАРО, 2005.
50. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников: Учебное пособие – М.: «Гуманит. изд. центр ВЛАДОС», 1997 – 256 с.
51. Селиверстов В.И. Речевые игры с детьми. – М.: Владос, 1995. – 343с.
52. Спирина Л.Ф, Недостатки произношения, сопровождающиеся нарушениями письма // Хрестоматия по логопедии, том 2.
53. Спирина Л.Ф. Особенности звукового анализа у детей с недостатками речи. М., 1957.
54. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников. // Под редакцией Фотековой Т. А. Аркти, 2000
55. Токарева О.А. Расстройства письма у разных групп аномальных детей и принципы в работе по их устранению // Патология речи. М., 1971.

56. Филичева Т.Б., Чевелева Н.А., Чиркина Г.В. Основы логопедии. – М.: «Просвещение», 1989.
57. Швачкин Н.Х. Развитие фонематического восприятия речи в раннем детстве. Известия АПН РСФСР, вып. 13, 1948.
58. Хватцев М.Е. Алексия и дислексия // Хрестоматия по логопедии том 2.
59. Цветкова Л.С. Нейропсихологии счета, письма и чтения: нарушение и восстановление - М.: «Юристъ», 1997. – 256 с.

## **Приложения**

## Приложение 1

