

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**
(Н И У « Б е л Г У »)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ
**Кафедра дошкольного и специального (дефектологического)
образования**

**ПРОФИЛАКТИКА АКУСТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ
НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

Выпускная квалификационная работа
обучающегося по направлению подготовки 44.03.03 Специальное
(дефектологическое) образование, профиль Логопедия
заочной формы обучения, группы 02021460
Дружининой Галины Геннадьевны

Научный руководитель
к.п.н., доцент
И.Н. Карачевцева

БЕЛГОРОД 2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ПРОФИЛАКТИКИ АКУСТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	
1.1. Условия успешного формирования навыков письма.....	6
1.2. Особенности письма у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.....	13
1.3. Состояние профилактической работы по предупреждению дисграфии у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи	21
ГЛАВА II. ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОФИЛАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ АКУСТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	
2.1. Исследование состояния фонематических процессов у первоклассников с фонетико-фонематическим недоразвитием	28
2.2. Методические рекомендации по профилактике акустической дисграфии у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.....	33
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	40
СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	42
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	45

ВВЕДЕНИЕ

В последние годы значительно возросло количество детей, сталкивающихся с различными трудностями обучения в начальной школе. Одна из самых актуальных проблем – это нарушение письма – дисграфия.

Письмо является «базовым» навыком, т.е. навыком, на котором практически строится все дальнейшее обучение, а значит ребенок, не освоивший его вовремя, непременно будет отставать в учебе и не только по русскому языку, но и по другим смежным предметам. Процесс овладения навыком письма очень сложен и включает в себя полноценное и своевременное формирование коры головного мозга, органов слуха и зрения, артикуляции, общей и мелкой моторики.

Нарушения процесса овладения письменной речью в настоящее время рассматриваются в различных аспектах: клиническом, психологическом, нейропсихологическом, психолингвистическом, педагогическом (Т.В. Ахутина, Л.Н. Ефименкова, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Е.А. Логинова, Н.А. Никашина, Л.Г. Парамонова, И.Н. Садовникова, Л.Ф. Спирина, О.А. Токарева, М.Е. Хватцев, С.Н. Шаховская, А.В. Ястребова). Специфические расстройства письма (дисграфии) влекут за собой нарушения в овладении орфографией (О.И. Азова, Р.И. Лалаева, Л.Г. Парамонова, И.В. Прищепова), часто являются причиной стойкой неуспеваемости, отклонений в формировании личности ребенка.

Известно, что любое заболевание легче предупредить, чем лечить, поэтому необходимо обратить особое внимание на раннее выявление и раннюю профилактическую коррекционную помощь, которую необходимо проводить в младшем школьном возрасте. Ведь самый благоприятный период для развития и профилактики - это именно школьный возраст, когда по мере овладения речью формируется психика ребенка, его мышление, познавательные процессы, общие и специфические способности.

Однако системный подход к изучению логопедической работы по профилактике акустической дисграфии у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием требует поиска эффективных путей.

Поэтому проблема профилактики нарушений письма все еще остается актуальной. Это связано с недостаточной эффективностью традиционных методик профилактики дисграфии, с увеличением числа учащихся с нарушением письма, а также с усложнением симптоматики и механизмов этого нарушения.

В связи с этим одной из актуальных задач логопедии остается поиск оптимальных путей профилактики дисграфии.

Таким образом, значимость данного вопроса для совершенствования логопедической работы по профилактике дисграфии и недостаточная его изученность определяют актуальность проблемы.

Проблема исследования: совершенствование логопедической работы по профилактике акустической дисграфии у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием.

Цель исследования – разработать систему логопедической работы по профилактике акустической дисграфии у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием.

Объект исследования – фонематические предпосылки формирования письма у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием.

Предмет исследования – методические рекомендации организации логопедической работы, направленной на профилактику дисграфии у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием.

Мы высказали **гипотезу:** логопедическая работа по профилактике акустической дисграфии будет эффективной, если:

- 1) профилактическая работа будет проводиться с учетом принципов последовательности, систематичности и научности, на различных этапах работы;
- 2) использование игровых приемов работы.

Задачи исследования:

1. На основе изучения и анализа специальной литературы теоретически обосновать проблему профилактики нарушений письма у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием.

2. Определить состояние фонематических процессов у первоклассников с фонетико-фонематическим недоразвитием.

3. Разработать методические рекомендации организации логопедической работы, направленной на профилактику акустической дисграфии у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием.

Теоретико-методологической основой исследования явилась теория фонологического дефицитарного развития в возникновении нарушений письменной речи Р.Е.Левиной; труды Л.Г.Парамоновой в области овладения умениями и навыками ребенка по формированию орфографии.

Для решения поставленных задач были использованы следующие **методы исследования:**

- теоретические: анализ научной, учебно-методической литературы по проблеме исследования;
- эмпирические: констатирующий этап;
- метод количественного и качественного анализа результатов исследования.

База исследования: 2 класс МОУ «Начальная школа п. Новосадовый» Белгородского района, Белгородской области.

Структура исследования: выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы и приложения.

ГЛАВА I ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ПРОФИЛАКТИКИ АКУСТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

1.1. Условия успешного формирования навыка письма

По мнению ученых, успешное обучение детей во многом будет зависеть от овладения ими письмом, которое представляет собой сложный многофункциональный психофизиологический процесс (Б.Г. Ананьев, Т.А. Ахутина, Л.С. Выготский, Р.И. Лалаева, Е.А. Логинова, А.Р. Лурия, Л.Г. Парамонова и др.) (1).

М.М. Безруких определяет письмо как особую форму речи, при которой ее элементы фиксируются на бумаге путем начертания графических символов, соответствующих элементам устной речи. Русское письмо – звукобуквенное. Основной единицей обучения является формирование графического навыка письма.

Овладение навыком письма происходит на базе устной речи и во многом зависит от ее сохранности (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, В.Я. Ляудис, Л.С. Цветкова и др.). Акт письма является сложной комплексной деятельностью (Т.В. Ахутина, А.Р. Лурия), в которую, наряду с устной речью, включены зрительные, зрительно-пространственные и двигательные ее компоненты (3).

Письмо как вид деятельности, по А.Н. Леонтьеву, включает три основные операции:

- а) символическое обозначение звуков речи, то есть фонем;
- б) моделирование звуковой структуры слова с помощью графических символов;
- в) графомоторные действия.

Каждая из них является как бы самостоятельным навыком (подсистемой) и имеет соответствующее психологическое обеспечение (20). Исходя из такой структуры, можно выделить следующие предпосылки формирования письма:

- а) навык символизации;
- б) развитое фонематическое восприятие;
- в) владение фонематическим анализом и синтезом;
- г) сформированность графомоторных навыков.

А.Р. Лурия в работе «Очерки психофизиологии письма» определял следующие операции письма. Письмо начинается с побуждения, мотива, задачи. Человек знает, для чего пишет: чтобы зафиксировать, сохранить на определенное время информацию, передать её другому лицу, побудить кого-то к действию и т.д. Человек мысленно составляет план письменного высказывания, смысловую программу, общую последовательность мыслей. Начальная мысль соотносится с определённой структурой предложения. В процессе письма пишущий должен сохранить нужный порядок написания фразы, сориентироваться на том, что он уже написал и что ему предстоит написать (23).

Нейропсихологический анализ письма, проведенный А.Р. Лурией, показывает, что в функциональную систему письма входят следующие компоненты:

- процессы переработки слухоречевой информации (звуковой анализ услышанного, слухоречевая память);
- дифференциация звуков на основе кинестетической информации;
- актуализация зрительных образов букв;
- ориентация элементов буквы, строки в пространстве;
- моторное (кинетическое) программирование графических движений;
- планирование, реализация и контроль акта письма;
- поддержание рабочего состояния, активного тонуса коры.

Как отмечала И.Н. Садовникова, процесс письма связан с деятельностью всех участков коры головного мозга, хотя их роль в различных видах письма неодинакова. К школьному возрасту у ребенка еще не все участки коры головного мозга морфологически и функционально развиты, особенно лобные доли, что в свою очередь, затрудняет процесс овладения письмом (26).

Как указывал Л.С. Выготский, «...к началу обучения письменной речи все основные психические функции, лежащие в ее основе, не закончили и даже еще не начали настоящего процесса своего развития; обучение опирается на незрелые, только начинающие первый и основной циклы развития психические процессы» (6). Этот же автор отмечал, что «письмо вызывает к жизни развитие всех тех функций, которые у ребенка еще не созрели» и что обучение письменной речи формирует у детей способность произвольного оперирования собственными умениями, осознания и произвольного владения речью (6). А это является важнейшим условием формирования и самой письменной речи.

Готовность к обучению письму, как утверждает М.М. Безруких, включает сформированность:

- устной речи, фонетико-фонематического восприятия;
- зрительного, зрительно-пространственного восприятия и зрительной памяти;
- моторных функций и сложнокоординированных графических движений;
- интегративных функций – зрительно – моторных и слухо – моторных координаций (4).

интегративных функций – зрительно-моторных и слухо-моторных координаций.

Автор также определяет следующую психофизиологическую структуру деятельности в процессе письма (см. рис. 1.1).



Рис. 1.1 Психофизиологическая структура деятельности в процессе письма

В табл. 1.1 представлены уровни формирования навыка письма, выделенные М.М. Безруких.

Таблица 1.1

Уровни формирования навыка письма

1 уровень Элементарного письма	2 уровень Грамотного письма	3 уровень Грамотной письменной речи
<ul style="list-style-type: none"> – формирование зрительного и двигательного образа букв, их различие и дифференцировка; – звукобуквенный анализ, перевод фонемы в грамму; – свободное и правильное выполнение всех графических элементов, букв, буквосочетаний; – связанное письмо букв в словах, письмо слов, предложений; 	<ul style="list-style-type: none"> – письмо текста под диктовку – (осознанное использование звукобуквенного анализа); – способность изложения простой собственной мысли в письменном виде; – использование основных элементарных правил правописания, орфографии, пунктуации; – понимание и использование разнообразной лексики; 	<ul style="list-style-type: none"> – понимание особенностей и использование разных жанров письменной речи; – структурированное, последовательное, грамотное составление письменного текста в соответствии с заданной темой (сочинение); – использование в письменной речи выразительных средств языка; – эффективное использование словарей;

<p>– соблюдение графических норми правил письма (ширины, высоты, наклона, соотношения элементов и т.д.)</p>	<p>– создание собственных письменных текстов (изложение на основе рассказанного или прочитанного текста);</p> <p>– формирование образной грамотной письменной речи;</p> <p>– понимание различий и использование разных форм письменной речи;</p> <p>– описание;</p> <p>– повествование;</p> <p>– рассуждение.</p>	<p>– понимание особенностей и грамотное составление кратких письменных сообщений (СМС, электронная почта).</p>
---	---	--

Предпосылки формирования письменной речи охарактеризованы в трудах Л.С. Выготского, А.Р. Лурии, Л.С. Цветковой и других ученых (6). Авторы выделяют два уровня предпосылок формирования данного навыка у детей.

Первый уровень раскрывает нейрофизиологическую основу овладения письмом. В структуре данного уровня рассматривается функциональная состоятельность анализаторных систем мозга к усвоению письма: речеслухового, речедвигательного, речезрительного и общедвигательного анализаторов. Согласно этому уровню для полноценного овладения письмом у ребенка должно быть сформировано зрительное и слуховое восприятие, моторные функции, полноценно осуществляться слухо-зрительно-моторное взаимодействие.

Ко второму уровню предпосылок относится психологическая готовность ребенка к произвольному овладению сложным навыкам письма. На данном уровне рассматриваются сформированность, тех психических функций и процессов, которые обеспечивают акт письма. К ним относятся такие психические процессы как память, внимание, мышление. Кроме того, ведущими элементами организации любого вида деятельности являются мотивация, волевое усилие и произвольная саморегуляция. В понятие психологической готовности к обучению письму входит и лингвистическая готовность ребенка к овладению новым и наиболее сложным видам речевой

деятельности. Для того чтобы осознанно выполнять языковые операции (в частности, отбор языковых единиц – предложений, слов, их анализ и символизацию с помощью букв), у ребенка должна быть хорошо развита устная речь. Его словарный запас, способность к актуализации слов и продуцированию предложений, грамматическое оформление речи должны соответствовать возрастным нормам.

По Л.С. Выготскому, овладеть письменной речью можно «...только при условии, если в первые школьные годы ребенок усвоил и выработал ряд приемов, вплотную подведших его к процессу письма, подготовивших и неимоверно облегчивших для него владение идеей и техникой записи» (, с. 189). То есть, при обучении письму и чтению должно идти освоение технической стороны этих навыков, но «обучение письму как навыку приводит именно к нежизненному письму, к гимнастике пальцев, а не к культурному развитию ребенка» (6).

Б.Г. Ананьев, П.К. Анохин отмечают, что выполнение такого сложного процесса, как письмо, возможно лишь при совместной работе ряда мозговых зон, каждая из которых имеет свою функцию и обеспечивает то или иное условие (компонент) формирования и протекания письма (1).

В.С. Гербач утверждал, что обучение письму должно возбуждать интерес к учению, помогать развитию у детей самостоятельности, пробуждать способность наблюдать, запоминать, сравнивать. Он предлагал строить обучение таким образом, чтобы ученики самостоятельно выводили ряд букв, основываясь на изученных элементах, умели разлагать буквы на составные части и определять их взаимное соотношение. Достоинством этой системы являлась её стройность, введение последовательного обучения от простого к сложному (8).

Анализ исследований позволяет нам выделить следующие условия успешного формирования навыка письма:

- учет психофизиологических механизмов и закономерностей формирования навыков, а также механизмов их развития в процессе

обучения. Это означает, необходимость отойти от принципа механического копирования;

– учет степени сформированности познавательных функций и механизмов организации деятельности ребенка на определенном этапе возрастного развития. Ключевым вопросом здесь является определение возраста начала обучения;

– выстраивание методики обучения так, чтобы несовершенная (несформированная) техника письма не тормозила развитие письменной речи – умения письменно выражать свои мысли. А само «письмо должно быть осмысленно для ребенка, должно быть вызвано естественной потребностью, надобностью, включено в жизненную, необходимую для ребенка задачу. Только тогда мы можем быть уверены, что оно будет развиваться у ребенка не как привычки руки и пальцев».

Таким образом, из выше сказанного можно сделать вывод, что письмо является одним из сложнейших психических процессов по способу и времени возникновения, по связи с высшими психическими функциями, по структуре и психологическому содержанию, по его формированию у детей, по мозговым механизмам, лежащим в его основе. Условиями успешного формирования навыка письма является учет психофизиологических механизмов и закономерностей формирования навыков, степени сформированности познавательных функций и механизмов организации деятельности ребенка на определенном этапе возрастного развития, выстраивание методики обучения, сформированность предпосылок навыка письма.

1.2. Особенности письма у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием

Содержание термина «дисграфия» в современной литературе определяется по-разному. Приведем несколько наиболее известных определений.

Р.И. Лалаева дает следующее определение: дисграфия – это частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма (16).

И.Н. Садовникова определяет дисграфию как частичное расстройство письма, основным симптомом которого является наличие стойких специфических ошибок. Возникновение таких ошибок у учеников общеобразовательной школы не связано ни со снижением интеллектуального развития, ни с выраженными нарушениями слуха и зрения, ни с нерегулярностью школьного обучения (26).

А.Н. Корнев называет дисграфией стойкую неспособность овладеть навыками письма по правилам графики (т.е. руководствуясь фонетическим принципом письма) несмотря на достаточный уровень интеллектуального и речевого развития и отсутствие грубых нарушений зрения и слуха (13).

А.Л. Сиротюк определяет дисграфию как частичное нарушение навыков письма вследствие очагового поражения, недоразвития или дисфункции коры головного мозга (27).

Симптомами дисграфии принято считать стойкие ошибки в письменных работах детей школьного возраста, которые не связаны с незнанием или неумением применять орфографические правила.

Степень недостаточности межанализаторных связей коррелирует со степенью и характером затруднений в овладении письменной речью, а преимущественное нарушение того или иного анализатора позволило

исследователям выделить виды дисграфии, например, О.А. Токарева выделяет моторную, акустическую и оптическую дисграфию (28).

Акустическая дисграфия сопряжена с недостаточностью фонематического слуха, при которой страдает дифференциация фонем, нарушается установление правильных звукобуквенных соответствий.

Моторная дисграфия обусловлена неполноценной деятельностью двигательного анализатора, которая сопровождается развитием патологической инертности в формировании двигательных стереотипов. Вследствие этого у детей возникают трудности движения руки во время письма, не вырабатываются двигательные формулы букв.

Оптическая дисграфия связывается с недоразвитием у детей зрительных систем коры головного мозга. Неполноценность оптического анализатора может проявляться в нарушении целостного восприятия, дифференцированных зрительных представлений, зрительной памяти.

А.Н. Корнев выделяет несколько категорий дисграфических ошибок:

- ошибки звукобуквенной символизации (замены букв, фонематически или графически близких);
- ошибки графического моделирования фонематической структуры слова (пропуски, перестановки, вставки букв, ассимиляции, персеверации);
- ошибки графического маркирования синтаксической структуры предложения (отсутствие точек в конце предложения, заглавных букв в начале его, отсутствие пробелов между словами или создание неадекватных пробелов в середине слов) (13).

Так как, речевая готовность является важным аспектом в освоении младшими школьниками письменной речи.

При этом в настоящее время наблюдается рост количества детей с особенностями в развитии в общеобразовательной школе, в частности детей с нарушениями письменной речи.

Однако специфическим симптомом нарушения письменной речи является ошибки письма как «сигналы шва» в речевом механизме. При

анализе письменных работ выявляется, что природа ошибок гораздо разнообразнее, и именно, в отношении нарушения письма требуется дифференциация ошибок (25).

Кроме того в русском языке отношение графемы и фонемы определяют принципы правописания (фонетический, морфологический и традиционный). Усвоение каждого из этих принципов предполагает наличие соответствующих предпосылок (умений и навыков), приобретаемых еще до начала обучения письму.

Так как фонетический принцип, по мнению Р.Е.Левиной, является самым основным в формировании навыка письма у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием, и он отражает написание слов в полном соответствии с их звучанием, не основанным на знании грамматических правил, необходим ряд предпосылок:

1. необходимость передачи слышимого звука соответствующей буквой;
2. необходимость правильного проговаривания слов в процессе их записывания;
3. необходимость безошибочного определения количества и порядка звуков в слове, предполагаемом к записи;
4. необходимость обозначения записываемого звука определённой графемой.

Л.Г. Парамонова, основываясь на исследованиях Р.Е.Левиной, выделила умения и навыки, которыми должен обладать ребёнок, чтобы успешно овладеть фонетическим принципом орфографии:

- четкое и безошибочное дифференцирование всех звуков речи.
- правильное «чистое» произношение всех звуков.
- владение звуковым анализом и синтезом слов.
- знание букв, четкое различение их по виду.

По мнению Л.Г.Парамоновой основные трудности при обучении письму, которые возникают при несформированности этих предпосылок:

- неразличение на слух акустически схожих фонем.

- наличие звуковых замен в устной речи.
- затруднение в звуковом анализе и синтезе слов.
- наличие трудностей в усвоении букв (т.е. запоминание их начертания) проявления, которые возникают при этих трудностях:
 - дисграфические ошибки (замены букв, соответствующих не дифференцируемым звукам).
 - дисграфические ошибки (замены букв, соответствующие заменам звуков устной речи).
 - дисграфические ошибки (пропуски, вставки, перестановки букв (слов)).
 - дисграфические ошибки оптического характера, проявляющиеся в недописывании элементов букв, в добавлении лишних элементов, в замене сходных по начертанию букв, в «зеркальном» изображении букв (25).

С учетом принципов орфографии можно сделать вывод, что дисграфия преимущественно связана с нарушением реализации фонетического принципа который построен на ряде фонематических процессов и может встречаться у детей с акустической дисграфией.

К сожалению, в течение последних лет в школе наблюдается тенденция неспособности поступивших в школу детей в полной мере овладеть процессом письма на этапе всего букварного периода. Связано это с тем, что значительная часть детей, при поступлении в школу имеет различные нарушения в развитии устной речи или отдельных ее компонентов. А, как правило, все недостатки устной речи, если их вовремя не устранить, обязательно переходят в письменную речь и в дальнейшем формируются вторичные речевые дефекты – нарушения письма.

Чаще всего неспособность к письму известная под названием дисграфии, обусловлена тем, что у ученика недостаточно развит фонематический слух (фонематическое восприятие) и он страдает фонематическим недоразвитием речи (ФН) или фонетико-фонематическим недоразвитием речи (ФФН). Специфика детей с ФН и ФФН речи заключается

в следующем: ребенок плохо различает и узнает фонемы в звуковой структуре слова, не представляет себе звукового и слогового состава слова и не чувствует звуковой ткани языка, с трудом овладевает навыками языкового анализа и синтеза, необходимыми для формирования полноценных процессов письма.

Так как, фонетико-фонематическое недоразвитие речи – это нарушение процессов формирования произношения у детей с различными речевыми расстройствами из-за дефектов восприятия и произношения фонем.

То Р.Е.Левина, Н.А.Никашина, Р.М.Боскис, Г.А.Каше отводят большую роль формированию фонематического восприятия, т.е. способности воспринимать звуки речи (фонемы) (17).

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.

Без достаточной сформированности фонематического восприятия невозможно становление его высшей ступени - звукового анализа. Звуковой анализ – это операция мысленного деления на составные элементы (фонемы) разных звукокомплексов: сочетаний звуков, слогов и слов.

Р.Е.Левина писала, что «узловым образованием, ключевым моментом в коррекции речевого недоразвития является фонематическое восприятие и звуковой анализ» (17).

В результате на письме у таких детей появляются специфические ошибки, не связанные с применением орфографических правил русского языка. Автор приводит примеры таких ошибок:

- пропуск гласных и согласных букв (день - днь, между - межу);

- перестановка букв, лишние буквы (лу́жа - ну́лжа);
- пропуск слогов, лишние слоги (доро́жке - до́жке, ти́шина - ти́шинына);
- замены гласных в ударном положении (за́дача - за́доча);
- замены йотированных гласных (и́дёт - и́дут, посе́лок - пося́лок);
- замены согласных:
- свистящих - шипящих (золотистый - жо́лотистый);
- парных по звонкости - глухости (картофе́ль – картове́ль, ду́пло - ту́бло);
- сонорных (ржи - лжи, мебе́ль - небе́ль);
- аффрикатов (пти́цы - пти́чы, цве́ты - чве́ты);
- обозначение твердости - мягкости согласных на письме гласными (кру́гом - крjúгом, лю́ди - луд́и);
- обозначение мягкости при помощи "Ь" (васи́льки - васи́лки, бо́льшие - бо́лшие);
- недописывание слов (мышка - мышк);
- замены слов, искажение слов (ми́шка - кни́жка, лепе́чут - тре́бпечут);
- раздельное написание приставок и слитное написание слов, предлогов (по́ лицу - по́лицу, сто́лбом - с то́лбом).

Все рассмотренные выше ошибки являются проявлением дисграфии обусловленной недостаточной сформированностью у школьников фонетико-фонематических процессов. Раннее выявление детей с фонетико-фонематическим недоразвитием является необходимым условием для успешной коррекции недостатков в школьном возрасте и предупреждения нарушений письма. Если фонетико-фонематическое недоразвитие речи не было откорректировано в дошкольном возрасте, то оно может перерасти в нарушение письменной речи по типу фонетико-фонематического недоразвития, так как в младшем школьном возрасте ФФН отражается на письме и чтении.

Проявление фонетико-фонематического недоразвития речи у младших школьников разнообразное. (Л. С. Волков, И. Н. Садовникова, А. В. Ястребова)(5).

По мнению авторов, дети, у которых нарушения произношения (смещения и замены фонем) сочетаются с недостаточностью фонематического восприятия, составляют 20 - 25 % от общего числа детей, зачисляемых на школьные логопедические пункты. У них возникают трудности в овладении звуковым анализом и синтезом слова, а как результат - неуспеваемость по русскому языку. Характер ошибок, связанный с неправильным произношением и нарушением фонематического восприятия, у учащихся разнообразен: замены, пропуски согласных и гласных, пропуски слогов и частей слова, перестановки, добавления, отдельное написание частей слова. В основе таких ошибок лежат трудности дифференциации фонем, имеющих акустико-артикулярное сходство. В устной речи недифференцированность фонем ведет к заменам и смещениям звуков. Применительно к письму мы в подобных случаях обнаруживаем смешение букв, но не замену, что означало бы полное исключение из письма одной из смешиваемых букв, чего не происходит. 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:

1. Нестойкости соотнесения фонемы с графемой, когда не упрочилась связь между значением и зрительным образом буквы.
2. Нечетком различении звуков, имеющих акустико-артикуляционное сходство.

У детей с фонетико-фонематическим недоразвитием наблюдается общая смазанность речи, "сжатая" артикуляция, недостаточная выразительность и четкость речи. Для них характерна неустойчивость внимания, отвлекаемость. Они хуже, чем нормально говорящие дети, запоминают речевой материал, с большим количеством ошибок выполняют задания, связанные с активной речевой деятельностью. Характер ошибок,

связанных с неправильным произношением и нарушением фонематического восприятия, у учащихся разнообразны: замены, пропуски согласных и гласных, пропуски слогов и частей слова, перестановки, добавления, раздельное написание частей слова.

Правомерно рассматривать у учащихся младшего школьного возраста нарушение произношения и восприятия звуков как фонетико-фонематическое недоразвитие лишь до момента овладения грамотой, т. е. в течение I полугодия нулевого или I класса. Далее следует квалифицировать этот вид речевой недостаточности как нарушение письма и чтения, обусловленное фонетико-фонематическим недоразвитием.

Ребенок пишет не то, что ему говорят, а то, что он услышал. Слово «щетка» пишется как «четка», слова «копия» и «копья» звучат и пишутся одинаково. Частая ошибка – замена гласных даже в ударном положении. Что-то ребенок понимает точно, а что-то очень приблизительно. Возникают трудности и при усвоении правил правописания, так как ребенок не слышит всех изменений звука при грамматическом изменении слов, не делает необходимых обобщений и не чувствует связи слов.

Таким образом, как показал анализ литературы, к числу типичных недостатков письма у таких детей относятся:

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

- пропуски гласных;
- пропуски согласных в их стечении;
- слияние слов на письме;
- раздельное написание частей одного слова;
- пропуски, наращивания или перестановки слогов;
- орфографические ошибки.

1.3. Состояние профилактической работы по предупреждению дисграфии

Одним из наиболее важных вопросов современной теоретической и практической логопедии является профилактика нарушений речи у детей-это работа с детьми, не имеющими речевых нарушений и не занимающихся с логопедами. Выше уже говорилось о том, что между характеристиками устной и письменной речи нет однозначно прямой зависимости. Сложности овладения письмом и в дальнейшем низкое качество его реализации отнюдь не всегда связаны с неполноценностью у детей устной речи и языковых способностей. Письмо — сложный психический процесс, в котором участвуют не только вербальные, но и невербальные формы психической деятельности, поэтому профилактика дисграфии не может ограничиваться кругом детей с нарушениями речи. Практика свидетельствует о том, что большинству современным школьникам не помешало бы полноценное взаимодействие с логопедом независимо от того, есть ли у ребенка дефекты речи или выраженные нарушения ее развития (9).

Этот аспект логопедического воздействия мало освещен в специальной литературе. Отчасти это объясняется тем, что работа по профилактике дисграфии необыкновенно широка и неотделима от гармонизации развития личности ребенка в целом.

Письмо – сложный вид психической деятельности, требующий полноценного формирования и взаимодействия сенсомоторных высших психических функций, мыслительной операции и речи.

В понятийно-терминологическом словаре логопеда, профилактика (греч. *prophylactics* – предохранительный) определяется как «совокупность предупредительных мер, направленных на сохранение и укрепление здоровья» (В.Н.Селиверстов).

Очевидно, что это достаточно общее определение, должно быть конкретизировано с учётом специфики и темы научного исследования.

В нашем случае под профилактикой правомерно понимать совокупность предупредительных мер направленных на предотвращения дисграфии у младших школьников с фонетико фонематическим недоразвитием.

Наиболее подготовленными специалистами для осуществления профилактики дисграфии являются детские логопеды, главными задачами которых являются профилактика нарушений речи и ее недоразвития у школьного и младшего дошкольного возраста; профилактика нарушений письма и чтения у детей среднего и старшего дошкольного возраста.

Работа с детьми, предполагает не только формирование у ребенка «инвентаря» языковых средств и совершенствование их использования в речи. Эта работа направлена и на всестороннее развитие психики ребенка, его внимания, памяти, интеллекта, эмоционально-волевой сферы, т. е. тех функций и качеств, без которых невозможны полноценное речевое поведение и речемыслительная деятельность, а также переход на новый качественный уровень речевого и интеллектуального развития — овладение письменной речью. Так, логопед, работающий с младшими школьниками, обязательно уделяет внимание развитию двигательных функций рук и графомоторных навыков, формированию у них навыков языкового анализа и синтеза (29).

Иначе говоря, в правильно организованной работе логопеда с детьми младшего школьного возраста, затронуты все направления профилактики дисграфии. При этом работа логопеда тем эффективнее, чем ранее она была начата, поскольку с возрастом возможности гибкого изменения состояния ребенка и компенсации дефекта уменьшаются.

Индивидуальные различия детей, особенности их психической зрелости и психической активности мало учитываются как в массовых детских садах, так и в процессе обучения ребенка в массовой школе. Следствием этого могут являться сначала затруднения и отставание в формировании письма, а затем появление стойкой дисграфии.

Профилактика дисграфии у детей, заключается, прежде всего, в своевременной диагностике предрасположенности к нарушениям письменной речи. Такая диагностика должна осуществляться не позднее начала поступления ребенка в школу. И в случае если у ребенка выявляются какие-либо слабые звенья в совокупности предпосылок формирования письма, он должен получить коррекционно-развивающую помощь от специалиста. Однако в решении вопросов диагностики и организации профилактического воздействия возникает целый ряд проблем, которые требуют рассмотрения как с позиции теории, так и практики.

Существующие диагностические методики, направленные на выявление предрасположенности ребенка школьного возраста к возникновению дисграфии, единичны (А. Н. Корнев, Л. Г. Парамонова) и не всегда могут быть использованы, поскольку функции логопеда обычно ограничиваются кругом детей с нарушениями устной речи. Наличие в детском саду логопеда, целенаправленно занимающегося профилактикой дисграфии со всеми детьми, — явление редкое (13).

По мнению Л.Г.Парамоновой в профилактике дисграфии у младших школьников можно выделить базовые направления. Профилактическое воздействие может осуществляться избирательно, на основании диагностики. Анализ литературы позволяет выделить следующие направления работы по профилактике дисграфии у младших школьников (25).

1. Развитие сенсорных функций и психомоторики (зрительного и слухового восприятия, зрительных и слуховых дифференцировок; пространственных представлений; кинетической и кинестетической организации движений, конструктивного праксиса, условно-двигательных реакций и графоизобразительных способностей).

2. Развитие межанализаторного взаимодействия, сукцессивных функций (слуходвигательных, зрительно-двигательных, слухозрительных связей; способности запоминать и воспроизводить пространственную и временную последовательность стимулов, действий или символов).

3. Развитие психических функций (зрительного и слухового внимания, памяти).

4. Развитие интеллектуальной деятельности (мыслительных операций: сравнения, сериации, сопоставления, классификации, символизации, анализа и синтеза, абстрагирования, обобщения; формирование навыков планирования деятельности, самоконтроля и самокоррекции в деятельности; воспитание мотивов к учебной деятельности).

5. Развитие речи и формирование навыков произвольного анализа и синтеза языковых единиц (развитие связной монологической речи, способности к суждениям и умозаключениям; совершенствование лексико-грамматического и фонетического оформления речи).

Естественно, для каждого возрастного периода должны быть подобраны соответствующие диагностические задания.

Отдельно следует сказать о том, что профилактика дисграфии может осуществляться не только силами логопедов. С высокой эффективностью она может быть осуществима в системе коррекционно-развивающей работы практических психологов и нейропсихологов. Современные психологические и нейропсихологические методики работы с младшими школьниками, направленные на гармонизацию развития ребенка и полноценное обучение в школе, очень многогранны. В процессе их реализации решаются задачи совершенствования речемыслительной деятельности ребенка, повышения уровня его языкового развития и формирования навыков произвольных действий с языковыми единицами.

Вместе с тем, необходимость профилактической работы в практике логопеда уже давно отмечается ведущими специалистами. Так Г.А. Каше (12) одна из первых указала на необходимость проведения коррекционной работы направленной на необходимость проведения коррекционной работы направленной на предупреждение возникновения дисграфии.

Решением проблем дисграфии у детей является ее профилактика. Профилактика акустической дисграфии направлена на воспитание слуховой

дифференциации той или иной пары звуков самым важным является подчёркивание всеми возможными способами имеющихся между этими звуками различий. Ребёнка необходимо убедить в том, что здесь не один, а два разных звука.

Поскольку ребёнок не различает звуки на слух, что является в данном случае наиболее слабым звеном, на первых порах лучше опереться на какие – то более сохранные у него функции, в частности на зрение. Ведь любая пара звуков различается не только по звучанию, но и по артикуляции, то есть по положению артикуляторных органов при их произнесении. Именно в силу различного положения этих органов и «получается» это разное звучание. Поэтому и нужно сначала привлечь внимание ребёнка к различию в положении органов артикуляции (хотя бы видимых), а не начинать сразу с различения звуков на слух.

Дальнейшая задача – как можно ярче подчеркнуть разницу в звучании звуков. Для этого лучше всего сначала отвлечься от похожих (для ребёнка) речевых звуков и отождествить их с теми звуками, которые часто приходится слышать в природе. При этом произносить эти «природные» звуки нужно утрированно, подчёркнуто и достаточно длительно.

После многократного и понятного для ребёнка объяснения и демонстрации различий в звучании этих двух пар звуков различение остальных смешиваемых пар пойдёт уже значительно легче, поскольку ухо ребёнка «настроится» на «дифференцировочную работу».

Затем можно переходить к дифференциации речевых звуков, которая теперь окажется для ребёнка гораздо более доступной. Здесь также используются самые разнообразные приёмы подчёркивания различий в звучании звуков. Все указанные звуки сразу связываются с соответствующими печатными буквами, что очень важно с точки зрения профилактики дисграфии.

Однако научить ребёнка различать на слух только изолированно произносимые звуки – этого недостаточно. Он обязательно должен научиться

«чувствовать» эти звуки и в составе слова, поскольку это необходимо как для правильного употребления их в устной речи, так и для письма.

О полном овладении ребёнком слуховой дифференциацией звуков можно говорить лишь в том случае, если он сможет успешно выполнить все задания. Когда это будет достигнуто, то для акустической дисграфии (или дисграфии на почве нарушения фонемного распознавания) уже не останется никакой почвы. Раз ребёнок научился распознавать все фонемы, то это означает, что имевшиеся у него ранее предпосылки акустической дисграфии полностью исчезли и данный вид дисграфии ему уже не угрожает.

Единственная возможность предупреждения этого вида дисграфии состоит в том, чтобы сформировать у ребёнка простейшие виды звукового анализа слов, которыми он должен владеть в старшем дошкольном возрасте. То есть речь опять – таки идёт о выравнивании «запаздывающего звена», или об устранении уже имеющихся предпосылок дисграфии.

Для этой цели используются те же самые упражнения, они рассчитаны на то, чтобы привлечь внимание ребёнка к звуковому составу слова, дать ему возможность внимательно вслушаться в отдельные составляющие слово звуки, выделить в нём хотя бы некоторые из них.

А далее самым первым шагом на пути к полному звуковому анализу слова может стать следующий. Произносим сочетание, состоящее из двух гласных звуков и имитирующее крик «А-У!» в лесу. Каждый из звуков произносится длительно. Ребёнок должен определить, какой из звуков он слышал первым, а какой – вторым. Если дошкольник справится с этой задачей, то звуки затем меняются местами (У-А!) и имитируют плач ребёнка. Снова предлагается определить последовательность звуков.

Далее переходим к звуковому анализу обратного слога, состоящего из гласного и согласного звуков (типа АХ, ОХ, УХ, УС). При успешном выполнении этого задания можно попытаться предъявить для анализа и прямые слоги – ХА, СА, МА и другие, где на первом месте находится согласный звук.

Если ещё в дошкольном возрасте ребёнок овладеет хотя бы этими «подступами» к предстоящему ему в дальнейшем полному звуковому анализу слов, то в процессе обучения грамоте он уже не встретится с непреодолимыми трудностями, приводящими к появлению рассматриваемого здесь вида дисграфии. Её предпосылки будут ликвидированы (8).

Таким образом, в работе по профилактике дисграфии ряд ученых предлагают использовать разнообразные методы и приемы, а также различные направления работы, поэтому вопрос профилактической работы по предупреждению дисграфии остается важным в практике работы логопеда

Анализ специальной литературы по проблеме исследования позволяет сделать следующий **вывод по первой главе:**

1. Дисграфия является одной из распространенных проблем среди младших школьников. Большое количество детей имеет ярко выраженную дисграфию .

2. Важным условием в становлении письма, являются сформированность фонетико-фонематической стороны речи.

3. Профилактика акустической дисграфии должна осуществляться не позднее начала поступления ребенка в школу. Профилактическая работа должна осуществляться с учетом ведущего вида деятельности, а также использования в логопедической работе разнообразных методов и приемов организации профилактики дисграфии.

ГЛАВА II СИСТЕМА ПРОФИЛАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ АКУСТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

2.1. Исследование состояния фонематических процессов у первоклассников с фонетико-фонематическим недоразвитием

В данной части нашего исследования содержится описание организации и методики проведения первого этапа экспериментальной работы **целью**, которой было изучить состояние фонематических процессов у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием.

Исходя из цели констатирующего этапа экспериментальной работы, нами были выведены следующие **задачи**:

- подбор диагностических методик по изучению состояния фонематических процессов у младших школьников с ФФН;
- проведение анализа полученных данных по методике.

Наше исследование проводилось на базе МОУ «Начальная школа п. Новосадовый» Белгородского района, Белгородской области.

В ходе исследовательской работы были обследованы 8 учащихся второго класса:

Таблица 2.1

Список детей

№ п/п	И.Ф. ребёнка	Заключение ПМПК
1.	Вика Б.	ФФН
2.	Кирилл Т.	ФФН
3.	Кристина С.	ФФН
4.	Надя З.	ФФН
5.	Степа Х.	ФФН
6.	Лена С.	ФФН
7.	Даниил А.	ФФН
8.	Гена П.	ФФН

При обследовании фонематических процессов была использована методика Л.Г. Парамоновой (Говори и пиши правильно) (24).

Для исследования уровня развития дифференциации схожих фонем у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием были предложены следующие задания:

I. различение звуков на фоне слогов:

Инструкция: прослушай внимательно, хлопни в ладоши, когда услышишь лишний слог при вторичном повторении слогов.

II. различение исследуемых звуков среди пар слов

Инструкция: слушай внимательно и повтори за мной.

III. раскладывание картинок в два ряда

Инструкция: внимательно рассмотри полученные картинки, разложи :

1. свистящие-шипящие;
2. соноры;
3. мягкие-твёрдые;
4. глухие-звонкие.

Оценка результатов:

высокий уровень – 76% - 100% (3 балла)

средний уровень – 51% - 75% (2 балла)

низкий уровень – 26% - 50% (1 балл)

критический уровень – 0% - 25% (0 баллов).

Результаты исследования состояния фонематических процессов у первоклассников с фонетико-фонематическим недоразвитием представлены в табл. 2.2 и рис.2.1.

Таблица 2.2

**Результаты исследования состояния фонематических процессов у
первоклассников с фонетико-фонематическим недоразвитием**

Список детей	Различение звуков на фоне слогов	Различение исследуемых звуков среди пар слов	Раскладывание картинок в два ряда	Среднее арифметическое	Уровень
Вика Б.	67%	67%	64%	66%	Средний
Гена П.	20%	23%	20%	21%	Критический
Данил А.	76%	48%	43%	56%	Средний
Кирилл Т.	59%	64%	67%	63%	Средний
Кристина С.	59%	20%	23%	34%	Низкий
Лена С.	23%	59%	49%	44%	Низкий
Надя Э.	49%	76%	78%	68%	Средний
Степа Х.	48%	58%	59%	55%	Средний

В результате обследования «различение звуков на фоне слогов» мы выяснили, что один ребенок имеет высокий уровень, три ребенка средний уровень, два низкий уровень и два обучающихся критический уровень. У Кристины С. возникли трудности при дифференциации звуков *с-щ* так как звук *щ* она часто определяет как *ч*, и дифференциации звуков *ч* и *ть* - звук *ч* она также часто определяет как *ть*. При этом проблем с восприятием слоговой цепочки *Ра-ла-ро, ла-ло-ра, ру-ра-ла* девочка не испытывал. С такими же проблемами столкнулся Гена П. При обследовании дети внимательно слушали задания, но часто ошибались, не замечая своих ошибок.

Анализируя данные обследования «различение исследуемых звуков среди пар слов», можно сделать вывод, что дифференциация схожих на слух звуков на фоне слов у данной группы недостаточно развита и имеет отклонения, в дальнейшем будет являться одной из причин нарушения письма. Низкий показатель был выявлен у Гены П. и Кристины С.. Дети часто путались, задания выполняли с большим количеством ошибок или вовсе не могли выполнить правильно, были невнимательны. Сложности были с заданиями на

дифференцировку таких звуков в словах: щёлка – тёлка, чёлка – тёлка, тачка – дачка.

По результатам обследования «раскладывания картинок в два ряда» получены такие данные: дети испытывали затруднения при отборе картинок, как на нарушенные в речи звуки, так и на звуки произношение которых соответствует норме. Так Кристина С. на звук с отобрала кроме верных картинок еще - *школа, карандаш, , шмель, сова*; на звук ч - *туфли, петух, стол, стул*; на звук з - *самолет, сосна, собака, цапля, огурец*; на звук ж (нормальное произношение)- *груша, карандаш, клещи, ящик*. Отмечается нарушение дифференциации *щ-ш-с, з-с-ц, ж-ш-щ*. А на звук л заменяемый в речи на *йот* все картинки были отобраны верно. Гена П., кроме верных картинок отобрал: на звук р - *лапа, пила, стол, палатка, бутылка*; на звук г - *карандаш, корова, курица, кошка, камыш, клещи*; на звук д - *топор, петух, стул, самолет, пастух, туфли, цапля*.

Обобщая результаты по трем заданиям, делаем вывод, что для 12,5% характерен критический уровень сформированности фонематических процессов у первоклассников с фонетико-фонематическим недоразвитием, для 25% - низкий уровень, у 62,5% младших школьников был отмечен средний уровень.

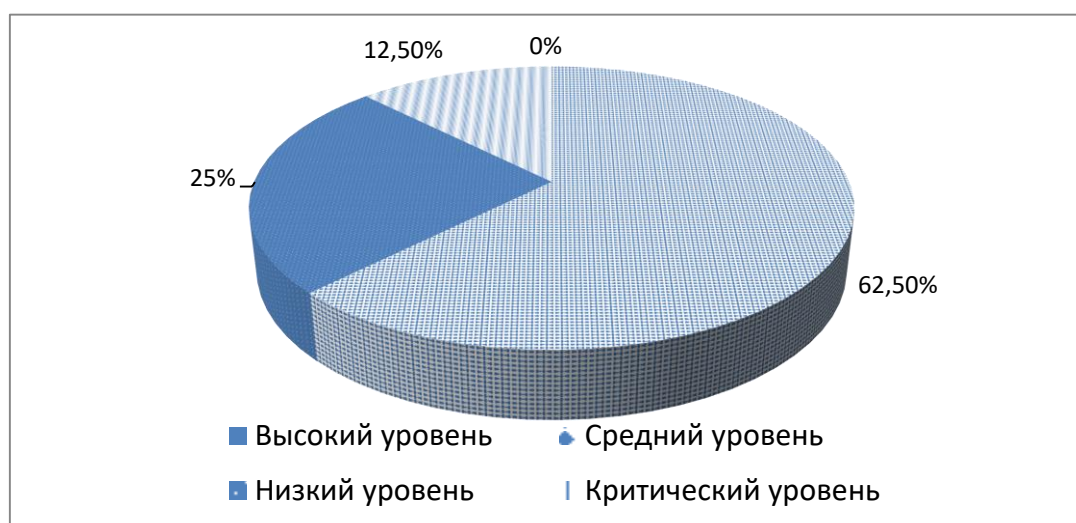


Рис.2.1 Результаты исследования состояния фонематических процессов у первоклассников с фонетико-фонематическим недоразвитием

В ходе констатирующего этапа было выявлено, что у большинства детей нарушена дифференциация схожих на слух фонем, что является предпосылкой для возникновения акустической дисграфии. Исходя из этого, необходимо провести логопедическую работу по профилактике акустической дисграфии, для предупреждения и устранения причин нарушения письменной речи у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием. В ходе обследования нами были разработаны уровни развития фонематической дифференциации смешиваемых фонем. В результате, чего было определено исходное состояние и перспектива развития фонематической дифференциации схожих фонем.

Программа логопедической работы будет строиться на основе полученных результатов. По результатам констатирующего эксперимента мы получили такие данные: нарушение фонематической дифференциации смешиваемых фонем распространяется не на все звуки, которые отсутствуют, заменяются или смешиваются в речи конкретного ребенка. Наиболее часто наблюдается затруднения при дифференциации звуков (свистящие - шипящие [с- т], [с-ш], [ц -т], [ш -ч], [ч-щ], [ч -ть], [щ - т] и звонкие -глухие [ш-ж]. Гена П., Кристина С.- это дети с критическим уровнем развития готовности к овладению навыками самостоятельной письменной речи Лена С. это ребёнок который показал низкий уровень развития, дифференциации смешиваемых фонем и нуждаются в логопедической работе по профилактике дисграфии, направленном на формирование специфических операций и функций, в наибольшей степени «ответственных» за письменно-речевую деятельность. Вика Б., Кирилл Т., Степа Х., Даниил А.и это группа детей со средним уровнем развития. Надя З. это ребёнок показал высокий уровень развития фонематической дифференциации смешиваемых фонем.

Таким образом, полученные результаты исследования позволяют отметить, что использование методики оценки состояние дифференциации смешиваемых фонем у младших школьников с фонетико-фонематическим

недоразвитием, позволило не только оценить уровень готовности, но и выявить потенциальные возможности учащихся, составить дифференцированную программу по состоянию сформированности письменной речи и осуществить пропедевтику ее нарушений на разных этапах развития.

2.2. Методические рекомендации по профилактике акустической дисграфии у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи

При разработке методических рекомендаций по профилактике акустической дисграфии у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи за основу были взяты следующие принципы:

- комплексности – предполагает медико-психолого-педагогическое воздействие на детей с нарушениями чтения и письма;
- системности – а) должна быть системной профилактическая работа, методы должны быть целенаправленны, б) работа над устной и письменной речью осуществляется в строгой системе, во взаимосвязи, в) учет связи между различными компонентами речи;
- развития – не только коррекция, но и развитие сохранных функций;
- учета зоны актуального и ближайшего развития;
- минимального усложнения заданий или речевого материала. Ребенок может не справиться с большими трудностями;
- поэтапности – в работе выделены определенные этапы, на каждом этапе выделяют цели, задачи, подготавливают к переходу к последующему этапу;
- учета поэтапности формирования умственной деятельности: предварительное представление о задании, материализация действий (во внешнем плане) – наглядно-действенное мышление, выполнение действий в плане громкой речи, выполнение действий в умственном плане, закрепление, автоматизация действий в умственном плане;

- учета симптоматики, степени тяжести;
- учета механизмов нарушения – при одной и той же симптоматике, механизмы нарушений могут быть разными;
- опоры на сохранные анализаторы (звенья речевой функции). Опора на кинестетические ощущения, зрительное восприятие и т.д., что сохранно);
- индивидуального подхода;
- доступности;
- наглядности – должна быть максимальна, чтобы облегчить ребенку задачу обучения;
- связи в работе логопеда и учителя.

Выделим следующие задачи по профилактике акустической дисграфии у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи:

- 1) развитие фонематического восприятия;
- 2) обучение простым и сложным формам звуко-буквенного анализа и синтеза слов;
- 3) уточнение и сопоставление звуков в произносительном плане с опорой на слуховое и зрительное восприятие, а также на тактильные и кинестетические ощущения;
- 4) выделение определенных звуков на уровне слога, слова, словосочетания, предложения и текста;
- 5) определение положения звука по отношению к другим звукам.

Нами выделены направления работы по профилактике акустической дисграфии у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи:

1. Работа над слого-звуковым составом
2. Звуко-буквенный анализ слова
3. Дифференциация гласных звуков
4. Дифференциация согласных звуков (смешиваемых по звонкости-глухости)

5. Дифференциация согласных звуков (смешиваемых по акустико-артикуляционным свойствам)

В табл. 2.3 описали содержание работы по профилактике акустической дисграфии у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи по каждому направлению.

Таблица 2.3

Содержание работы по профилактике акустической дисграфии у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи

Направления	Содержание
Работа над слогово-звуковым составом (Приложение 1)	<ul style="list-style-type: none"> • Звуковой состав слова. • Гласные и согласные звуки. • Гласные звуки. • Выделение гласных звуков 1 ряда из слогов и слов. • Слоговой состав слова. Слогообразующая роль гласных. • Слоговой анализ слова (по 13 классам слоговой структуры). • Слоговой синтез слова (по 13 классам слоговой структуры). • Образование гласных 2 ряда. • Выделение гласных 2 ряда из слогов и слов. • Мягкие согласные звуки. • Мягкие согласные звуки. Обозначение на письме гласными 2 ряда. • Мягкие согласные звуки. Обозначение на письме буквой Ъ. • Дифференциация твердых и мягких согласных звуков.
Звуко-буквенный анализ слова (Приложение 2)	<p>При выполнении звукового анализа любого слова необходимо в первую очередь поставить ударение, далее разделить его на слоги. Потом выяснить, сколько букв в слове и сколько звуков. Следующим шагом будет постепенный анализ каждого звука. После этого подсчитывается, сколько в анализируемом слове гласных и сколько согласных.</p>
Дифференциация гласных звуков (Приложение 3)	<p>Обязательна работа над дифференциацией гласных 1 и 2 ряда, а также Ё-Ю, которые часто смешиваются на письме. Ученики смешивают не графический образ гласных (графемы), а их фонетическое звучание, не соотносят с твердостью и мягкостью согласных. По этой причине представляется нецелесообразным дифференцировать гласные в начальной позиции и после гласных. Нельзя обойти вниманием тему «Ъ разделительный», в недостаточной степени сформировано слуховое восприятие, дети не чувствуют присутствие маленькой паузы перед гласными 2 ряда в словах с Ъ разделительным. Поэтому в работу над каждой парой гласных включаются задания на формирование умения слышать в слове мягкий согласный звук и небольшую паузу перед полным звучанием последующего гласного 2 ряда и навыка правильного написания слов с Ъ</p>

	<p>разделительным.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Дифференциация А-Я. 2. Дифференциация О-Ё. 3. Дифференциация У-Ю. 4. Дифференциация Ы-И. 5. Дифференциация Э-Е. 6. Дифференциация Ё-Ю.
<p>Дифференциация согласных звуков (смешиваемых по звонкости-глухости) (Приложение 4)</p>	<p>Причиной смешения согласных звуков является несформированность фонематических процессов. Сначала ведется работа над звонкими и глухими согласными. В работе опираемся на 1 – кинестетическое ощущение голосовых связок, 2 – на слуховое восприятие. Работаем над каждым звуком отдельно, затем над дифференциацией. Целесообразно начинать с таких звуков, при произнесении которых наиболее легко ощущается работа голосовых связок. Внимание на идентичность артикуляционного уклада и разницу в работе голосовых связок. Далее – работа на уровне слога - выработать умение услышать и выделить звуки в слогах и звукосочетаниях, а не механическое повторение слогов с этими звуками, слова, словосочетания, предложения и текста. Устная работа сочетается с письменной.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Звук С. 2. Звук З. 3. Звуки С-З. 4. Звук Ш. 5. Звук Ж. 6. Звуки Ш-Ж. 7. Звук Ф. 8. Звук В. 9. Звуки Ф-В. 10. Звук П. 11. Звук Б. 12. Звуки П-Б. 13. Звук Т. 14. Звук Д. 15. Звуки Т-Д. 16. Звук К. 17. Звук Г. 18. Звуки К-Г. <p>При работе над дифференциацией на слух согласных по звонкости-глухости следует учитывать определенную последовательность, а именно:</p> <ul style="list-style-type: none"> - знакомство со звуками (<i>произнесение звуков вслух</i>). - сравнение артикуляции и характеристик звуков; - дифференциация звуков в слогах (<i>воспроизведение слоговых рядов, преобразование слоговых рядов</i>); - дифференциация звуков в словах, в словосочетаниях; - дифференциация звуков во фразах; - дифференциация звуков в чистоговорках.
<p>Дифференциация согласных звуков</p>	<p>При работе над акустически сходными звуками опираемся на разницу в артикуляционном укладе и на слуховое восприятие.</p>

(смешиваемых акустико-артикуляционным свойствам) (Приложение 5)	по <ol style="list-style-type: none"> 1. Звуки З-Ж. 2. Звук Ц. 3. Звуки С-Ц. 4. Звуки С-Ш. 5. Звук Ч. 6. Звуки С-Ч. 7. Звуки Ц-Ч. 8. Звуки Ч-Т. 9. Звук Щ. 10. Звуки Ч-Щ. 11. Звуки С-Щ. 12. Звуки СЪ-Щ. 13. Звуки Ш-Щ. 14. Звуки Ч-Ш. 15. Звуки Р-Л
---	---

Своевременное выявление и устранение акустической дисграфии облегчает в дальнейшем учебно-познавательную деятельность учащихся.

Учитель-логопед всегда находится в тесном сотрудничестве с учителями начальных классов. Учителям необходимо помнить, что все ошибки, которые можно отнести к дисграфии, специфичны и носят стойкий характер. Как правило, коррекцию нарушения письменной речи выполняют логопеды. Но и учителя начальных классов заинтересованы в результате своей работы. Они ищут возможность подобрать нужные упражнения для детей с дисграфией.

Важным условием для успешного усвоения материала является разнообразие видов работы, включение игровых моментов, использование дидактического и раздаточного материала, включение физминуток, что на уроках всегда использует учитель.

Один из важных разделов работы учителя-логопеда – это организация взаимодействия с родителями детей.

Можно выделить следующие задачи работы с родителями:

1) ознакомление родителей с приемами выявления нарушений речи и предупреждения возможных вторичных дефектов, вызванных уже имеющимися речевыми нарушениями;

2) обучение родителей использованию специальных игр, упражнений и заданий для благополучной профилактики акустической дисграфии у детей;

3) пропаганда коррекционно-логопедических знаний среди родителей.

Формы работы логопеда с родителями:

- обучающие семинары;
- практические занятия;
- совместная разработка логопедических игр и их апробация;
- круглый стол «Сундучок с играми» (любимые детские игры и их значение для профилактики акустической дисграфии);
- индивидуальные консультации;
- распространение дидактических, речевых игр, логопедических заданий и упражнений.

Таким образом, целенаправленная работа по профилактике акустической дисграфии у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи будет способствовать преодолению трудностей, возникающих у детей, при обучении в школе. Выделенные направления работы: работа над слого-звуковым составом, звуко-буквенный анализ слова, дифференциация гласных звуков, дифференциация согласных звуков (смешиваемых по звонкости-глухости), дифференциация согласных звуков (смешиваемых по акустико-артикуляционным свойствам), - позволяют устранить ошибки, которые могут возникать у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи. Целенаправленное осуществление комплексного подхода и максимальная направленность на устранение причин акустической дисграфии повышает эффективность процесса коррекции и профилактики данного нарушения.

Выводы по второй главе:

При обследовании фонематических процессов была использована методика Л.Г. Парамоновой. Для исследования уровня развития дифференциации схожих фонем у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием были предложены следующие задания: различение звуков на фоне слогов, различение исследуемых звуков среди пар слов, раскладывание картинок в два ряда.

Результаты констатирующего этапа показали, что для 12,5% характерен критический уровень сформированности фонематических процессов у первоклассников с фонетико-фонематическим недоразвитием, для 25% - низкий уровень, у 62,5% младших школьников был отмечен средний уровень.

Нами выделены направления работы по профилактике акустической дисграфии у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи: работа над слоگو-звуковым составом, звуко-буквенный анализ слова, дифференциация гласных звуков, дифференциация согласных звуков (смешиваемых по звонкости-глухости), дифференциация согласных звуков (смешиваемых по акустико-артикуляционным свойствам).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

На основании изученной логопедической, коррекционно-педагогической и методической литературы по теме: «Профилактика акустической дисграфии у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием», можно сделать вывод, что одна из самых актуальных проблем в современной логопедии является нарушение письма – дисграфия.

Письмо является «базовым» навыком, т.е. навыком, на котором практически строится все дальнейшее обучение, а значит ребенок, не освоивший его вовремя, непременно будет отставать в учебе и не только по русскому языку но и по другим предметам. Нарушения письменной речи являются распространенным речевым расстройством, имеющим разнообразный и сложный патогенез.

У детей с речевыми нарушениями дисграфия проявляется в разном виде, в различных формах.

Одним из наиболее важных коррекционных-педагогическим воздействий на дисграфию в современной теоретической и практической логопедии, является профилактика. В нашем случае под профилактикой правомерно понимать совокупность предупредительных мер направленных на предотвращения дисграфии у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием. Этот аспект логопедического воздействия мало освещен в специальной литературе. Отчасти это объясняется тем, что работа по профилактике дисграфии необыкновенно широка и неотделима от гармонизации развития личности ребенка в целом. Профилактическое воздействие может осуществляться избирательно, на основании диагностики.

В ходе исследования состояния фонематических процессов при дифференциации схожих фонем у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием на констатирующем этапе, были выявлены проблемы в распознавании смешиваемых фонем на фоне слогов, в определении места звука в слове, различение исследуемых звуков среди пар слов.

В ходе констатирующего этапа было выявлено, что у большинства детей нарушена дифференциация схожих на слух фонем, что является предпосылкой для возникновения акустической дисграфии. В результате обследования «различение звуков на фоне слогов» мы выяснили, что один ребенок имеет высокий уровень, три ребенка средний уровень, два низкий уровень и два обучающихся критический уровень. Анализируя данные обследования «различение исследуемых звуков среди пар слов», можно сделать вывод, что дифференциация схожих на слух звуков на фоне слов у данной группы недостаточно развита и имеет отклонения, в дальнейшем будет являться одной из причин нарушения письма. По результатам обследования «раскладывания картинок в два ряда» получены такие результаты: дети испытывали затруднения при отборе картинок, как на нарушенные в речи звуки, так и на звуки, произношение которых соответствует норме.

Для 12,5% детей характерен критический уровень сформированности фонематических процессов у первоклассников с фонетико-фонематическим недоразвитием, для 25% - низкий уровень, у 62,5% младших школьников был отмечен средний уровень.

При разработке методических рекомендаций по профилактике акустической дисграфии у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи за основу были взяты принципы: комплексности, доступности, наглядности, системности, учета симптоматики, степени тяжести, индивидуального подхода и др. Нами выделены следующие направления работы по профилактике акустической дисграфии у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи: работа над слоگو-звуковым составом, звуко-буквенный анализ слова, дифференциация гласных звуков, дифференциация согласных звуков (смешиваемых по звонкости-глухости), дифференциация согласных звуков (смешиваемых по акустико-артикуляционным свойствам).

Таким образом, все задачи решены, цель исследования достигнута.

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ананьев, Б.Г. Восстановление функций при аграфии и алексии травматического происхождения [Электронный ресурс]. URL: http://elib.gnpbu.ru/textpage/download/html/?book=ananyev_psihologia-roznaniya_1960&bookhl (дата обращения: 12.03.2017)
2. Анохин, П.К. Узловые вопросы теории функциональной системы [Электронный ресурс]. URL: <http://www.lifeinhockey.ru/metodiki/metodicheskie-knigi/352-p-anokhin-uzlovyie-voprosy-teorii-funktsionalnykh-sistem> (дата обращения: 06.02.2017)
3. Ахутина, Т.В. Нарушения письма: диагностика и коррекция [Текст] // Актуальные проблемы логопедической практики / Отв. ред. М.Г. Храковская. – СПб., 2004. – С. 78-85.
4. Безруких, М.М. Этапы формирования навыка письма [Текст] / М.М. Безруких. – М.: Просвещение, 2003. – 125 с.
5. Волкова, Л.С. Нарушения письменной речи. Дислексия. Дисграфия. Логопедия [Текст]: Методическое наследие Книга IV. – М., 2003. – 164 с.
6. Выготский, Л.С. Избранные психологические исследования [Текст]: Мышление и речь. – М.: Академия пед. наук, 1999. – 124 с.
7. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] / А.Н. Гвоздев. – М.: Просвещение, 2000. – 264 с.
8. Гербач, В.С. Методическое руководство к обучению письму [Электронный ресурс]. URL: <http://www.twirpx.com/file/2069104/> (дата обращения: 18.02.2017)
9. Ефименкова, Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов [Текст] / Л.Н. Ефименкова. – М.: Просвещение, 2004. – 115 с.
10. Ефименкова, Л.Н. Формирование речи у дошкольников [Электронный ресурс]. URL: http://pedlib.ru/Books/1/0383/1_0383-1.shtml (дата обращения: 18.02.2017)

11. Казанская, В.Л. Шматко, Н.Д. Дидактические игры и упражнения по развитию слухового восприятия [Текст] // Дефектология. – 2002. – № 5. – С. 75-86.
12. Каше, Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи [Текст]. – М., 2012. – 241 с.
13. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей [Текст]. — СПб., 2003. – 135 с.
14. Лалаева, Р.И., Бенедиктова, Л.В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников [Текст]: Учебно-методическое пособие. – СПб.: СОЮЗ, 2001. – 136 с.
15. Лалаева, Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах [Текст]. – М.: Владос, 1998. – 124 с.
16. . Лалаева, Р.И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников [Текст]. – СПб., 1998. – 124 с.
17. Левина, Р.Е. Недостатки чтения и письма у детей [Электронный ресурс]. URL: <http://www.studfiles.ru/preview/5799932/page:4/> (дата обращения: 16.03.2017)
18. Леонтьев, А.А. Некоторые вопросы лингвистической теории письма // Вопросы общего языкознания [Электронный ресурс]. URL: https://superinf.ru/view_article.php?id=185 (дата обращения: 21.03.2017)
19. Леонтьев, А.Н. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста: [Текст]/Под ред. Леонтьева А.Н и Запорожца А.В [Электронный ресурс]. URL: http://pedlib.ru/Books/6/0112/6_0112-112.shtml (дата обращения: 03.04.2017)
20. Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность [Текст]. – М.: Красанд, 2010. – 236 с.
21. Логинова, Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: Учебное пособие [Текст] / Под ред. Л.С. Волковой. – СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2004. – 241 с.

22. Логопедия: Учеб. для студ. дефектол. фак-тов пед. вузов [Текст] / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М., 2003. – 134 с.
23. Лурия, А.Р. Язык и сознание / Под ред. Е.Д.Хомской [Электронный ресурс]. URL: <http://pedlib.ru/Books/1/0170> (дата обращения: 24.01.2017)
24. Ляудис, В.Я., Негурэ, И.П. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников [Электронный ресурс]. URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1986/863/863176.htm> (дата обращения: 13.03.2017)
25. Парамонова, Л. Г. Логопедия для всех [Текст] / Л. Г. Парамонова. – СПб. : Питер, 2004. – 352 с.
26. Садовникова, И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников [Текст]. – М., 1998. – 135 с.
27. Сиротюк, А.Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения [Текст]. – М., 2003. – 231 с.
28. Токарева, О.А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии) // Расстройства речи у детей и подростков [Электронный ресурс]. URL: <http://www.studfiles.ru/preview/5799932/page:27/> (дата обращения: 21.01.2017)
29. Филичева, Т.Б., Чевелёва, Н.А., Чиркина, Г.В. Основы логопедии [Электронный ресурс]. URL: http://pedlib.ru/Books/2/0032/2_0032-1.shtml. (дата обращения: 23.01.2017)
30. Филичева, Т.Б., Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение [Текст]. – М., 1999. – 268 с.
31. Хватцев, М.Е. Логопедия [Текст]. – М: АСТ, 2005. – 258 с.
32. Чиркина, Г.В. Особенности логопедической работы с детьми [Текст]: Учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ. – М, Арктика 2003. – 241 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

РАБОТА НАД СЛОГО-ЗВУКОВЫМ СОСТАВОМ

Выделение гласных первого ряда из других звуков

Логопед произносит гласные и согласные звуки вперемешку. Ученики на гласный звук: а) показывают красный кружок б) соответствующую букву, в) записывают в тетрадь гласную букву.

А, м, п, у, с, т, ы, р, л, э, о, к, т, у, л, э, п, о.

Выделение гласных первого ряда из слогов

Логопед называет слог, выделяя голосом гласный звук, ученики: а) называют гласный, б) показывают соответствующую букву.

Ам, ум, ым, ус, оп, ыр, ал, ыс, ак, от;

Ма, му, мы, су, по, ры, ла, сы, ка, то.

Выделение гласных первого ряда из слов

1. Выделите начальную гласную из слов, запишите соответствующую букву. Аня, Оля, утка, Эля, осы, Ася

2. Выделите гласную из середины слов, запишите ее.

лак, дым, суп, рот, сок, пар, луч, бык, сам, мак

3. Назовите картинки. Выделите гласный звук из названий этих картинок. Запишите соответствующую гласную букву.

Приблизительный перечень картинок, подбираемых логопедом: жук, мох, зуб, сук, сыр, рак.

4. Выделите гласную из данных слов, запишите ее.

крот, куст, стол, шкаф, плыл, слух, град, гнул, брось, кто

5. Назовите картинки. Выделите гласный звук из их названий. Запишите соответствующую букву.

Приблизительный перечень картинок, подбираемых логопедом: кран, стул, волк, гусь, хвост, клык, слон, мост, глаз, бровь.

Слоговой состав слова

Работа с двусложными словами.

Знакомство со слогом

Логопед произносит слог ра и спрашивает, понятно ли, что он хотел сказать. Ученики отвечают, что непонятно. Аналогично логопед работает со слогом ма. Затем произносит по Слогам слово ра-ма.

Логопед. Сначала были произнесены части слова, поэтому было непонятно/Когда части соединились, получилось слово. Часть слова называется слогом.

Подобным же образом логопед строит работу со словами мука, лапа и т. п.

Деление слов на слоги.

Ученикам предлагается отхлопать количество слогов в словах, произнести эти слова по слогам и назвать первый и второй слог, муха, ваза, роза, сани, вата, лужа, рыба

Графическое изображение слогов.

Логопед. Поставьте вопрос к слову рыба. Что обозначает (это слово? (Рыба — кто это? Слово «рыба» обозначает предмет.) Ученики на доске и в тетрадях изображают слово рыба графически (одной чертой). Затем логопед вместе с учениками устанавливает, что в слове рыба две части, т.е. два слога. Графическое изображение делится вертикальной чертой на две части.

Аналогично изображаются графически слова, состоящие из двух открытых слогов: соки, липа, нога, луна, рука, Валя, Миша, Лида.

Работа с трехсложными словами.

Логопед просит учеников определить количество слогов в слове рыба и спрашивает: кто ловитрыбу? (Рыбаки.) Какой новый слог появляется в слове рыбаки? (ки.) Логопед предлагает ученикам хлопками выделить слоги слов машина, береза, лимоны, малина, пижама, газета, назвать слоги по порядку, посчитать количество слогов.

Графическое изображение трехсложных слов.

Логопед предлагает ученикам графически изобразить слово малина. Затем обращает внимание учеников, что в этом слове три слога и что в схеме это тоже надо показать.

Определение количества слогов в словах.

Логопед называет попеременно двух и трехсложные слова. Ученики поднимают соответственно схему двух или трехсложного слова: куры, курица, лужа, лужица, мыла, вымыла, водила, возили, мыло

Слогообразующая роль гласных

Деление слов на слоги и выделение голосом гласных:

а) из двусложных слов. Логопед произносит слово горы по слогам, выделяя голосом гласные:

«Го - какой вы слышите гласный в этом слоге? (о), ры(ы). Сколько слогов в слове горы? (Два.) Сколько гласных звуков в этом слове? (Два.) Назовите еще раз гласные в слове горы (о, ы)».

Аналогично разбираются еще два-три слова. Логопед обращает внимание учеников на то, что в словах количество гласных соответствует количеству слогов;

б) из односложных слов. Логопед произносит слово дом. Ученики выделяют голосом гласную и определяют количество слогов. Затем логопед спрашивает учеников, как они догадались, что в слове один слог;

в) из трехсложных слов. Логопед произносит слово малина. Ученики считают слоги, выделяют голосом гласные из каждого слога, определяют количество гласных.

Логопед. Что вам помогло определить количество слогов в слове? (Количество гласных.) Затем логопед вместе с учениками делает вывод: «Количество слогов в словах зависит от количества гласных, а количество гласных должно соответствовать количеству слогов в слове».

Гласные второго ряда

1. Прослушайте слова, выделите голосом начальную гласную, покажите букву, запишите ее в тетрадь.

- а) яма, Яша, якорь, ясно, ястреб
- б) еж, елка, ерш, елочка, ежится
- в) Юра, Юля, юг, юркий, южный, юрта
- г) ель, ем, ели, едут, ехать
- д) Ира, имя, Инна, игры, икры, искры
- е) якорь, ежик, юрта, ели, иглы

2. Прослушайте слова, выделите голосом гласную из конца слова, запишите соответствующую букву. (Логопед голосом выделяет гласную, стоящую в конце слова.)

- а) моя, твоя, Зоя, Рая
- б) пою, мою, рою, свою, твою
- в) мое, твое, свое, белье, старье
- г) мне, тебе, себе, везде
- д) пою, мои, спи, твое, белье

3. Назовите картинку. Выделите голосом гласные второго ряда из начала слова, запишите соответствующие буквы. (Логопед показывает картинку, не называя ее, ученики называют, выделяют гласные и записывают их в тетрадах.)
Примерный перечень картинок: ежик, яблоко, елка, юрта, искры.

Дифференциация твердых и мягких согласных звуков.

Логопед предлагает учащимся прослушать сказку про двух медведей.

Жили-были два медведя. Один медведь был большой, другой — маленький. Оба медведя любили петь песенки. Сиделись на пенек и пели. Большой медведь пел: «Та-та-та», а маленький: «Тя-тя-тя».

Вспомните, как пел большой медведь и как пел маленький.

Песенки похожи, но медведи их пели по-разному.

Чем отличались эти песенки? (Большой медведь пел грубым, твердым голосом, а маленький — ласковым, мягким голоском.)

Логопед. В песенке большого медведя согласный т звучал твердо, а в песенке маленького медведя т звучал мягко.

Обозначение мягкости согласных при помощи мягкого знака. (Мягкий согласный в конце слова.)

Задание 1. Прослушайте пары слов. Сравните их по смыслу. Чем отличаются эти слова при написании?

угол — уголь ел — ель мел — мель

брат — брать топ — топь хор — хорь

Задание 2. Прочитайте пары слов. Сравните их по написанию, угол — уголь брат — брать хор — хорь

Логопед объясняет ученикам: согласный в конце слова звучит мягко потому, что его смягчает мягкий знак, и затем спрашивает учеников:

Как произносится согласный в конце слова, если после него стоит мягкий знак?

Задание 3. Прослушайте слова. Назовите в слове согласный, который звучит мягко. Объясните, почему этот согласный-звучит мягко.

сталь, пыль, гусь, жарь, цепь, соль, былль, пузырь, огонь

Мягкий согласный в середине слова

Задание 1. Прослушайте слова. Сравните их по смыслу и звучанию.

булка — Булька, полка — полька

Задание 2. Прочитайте слова из задания 1. Сравните их по написанию.

Ответьте на вопросы:

- Что повлияло на смягчение согласного в середине слова? j
- Как произносится согласный в середине слова, если после него

стоит мягкий знак?

Задание 3. Прослушайте слова. Назовите в словах согласный, который звучит мягко.

горько, мыльный, больно, больше, пальто, полька, долька, пыльно, калька

Задание 4. Замените твердый согласный в конце слова на мягкий.

Произнесите получившееся слово.

Образец: жар — жарь.

стал, брат, ел, лез, любит, хор, мел, угол, вес

ЗВУКО-БУКВЕННЫЙ АНАЛИЗ СЛОВА

Ударение

Логопед для практического усвоения темы «Ударение» предлагает ученикам выполнить различные упражнения. При выполнении этих упражнений дети сначала отхлопывают ритмический рисунок слова, соотносят его с самим словом. Научившись выделять ударный слог в слове, ученики легко находят ударную гласную.

Задание 1. Прослушайте и отхлопайте ритмические рисунки.

- а) х-х-х, х-х-х, х-х-х
- б) Х-х, Х-х, Х-х и т. д.
- в) х-Х, х-Х, х-Х и т. д.
- г) х-Х-х, х-Х-х, х-Х-х и т. д.
- д) Х-х-х, Х-х-х, Х-х-х и т. д.
- е) х-х-Х, х-х-Х, х-х-Х
- ё) х-х-Х-х, х-х-Х-х, х-х-Х-х

Задание 2. Прослушайте и повторите слова, отхлопайте ритмический рисунок слов. (Логопед называет слово, выделяя голосом ударный слог, учащиеся отхлопывают ритмический рисунок слова, громким хлопком показывают ударный слог, например:

рыба — Х-х.

а) рыба, липа, горе, соки, заяц, тихо, руки, земли, ходит, водит, светит, греет, красный, синий, горький, лепит, нежный, птица б) рука, дубы, лицо, лиса, валы, цветы, снега, окно; пятно, село, шаги, плечо, бегут, несут, ковры, столы, стакан в) ракета, лимоны, бумага, сугробы, веселый, цыпленок, выходит, столица, корзина, туманы, рубашка, ребенок г) бабушка, дедушка, курица, зеркало, белочка, мельница, солнышко д) петушок, гребешок, крокодил, проводник, пулемет, сапоги, попугай, самолет, стрекоза, телефон, провода, рассказы, положи е) календарик, попугайчик, сарафаны, крокодилы, переплеты, загородка

Задание 3. Прослушайте и повторите слова, выделите голосом ударный слог, затем ударную гласную. Начертите схему слова, обозначьте ударение.

Образец: руки ру, у (Можно использовать лексический материал предыдущего задания.)

Символы, применяемые для выполнения звуко-буквенного анализа слова

	- гласный
	- мягкий согласный звук
	- твердый согласный звук
	- глухой согласный звук
	- звонкий согласный звук
	- смягчает звук
	- переход для смягчения звука
	- оглушение звонкого согласного звука

Алгоритм выполнения звуко-буквенного анализа слов

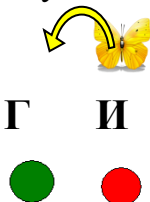
Звуко-буквенный анализ слова *ГИРИ*.

1. Слово делим на слоги: г и / р и

2. В первом слогe находим гласную букву, на букве и сидит бабочка.

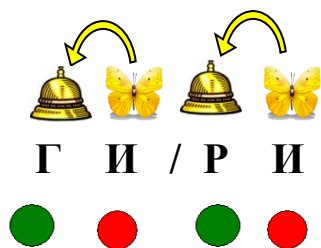
Она перелетает на букву *ь* И

смягчает её:



3. Во втором слогe проходит такая же работа.

4. Затем разбираем звуки по звонкости и глухости: «одеваем» на них шапочки. Работа выглядит так:



5. В этом слове 4 буквы, 4 звука.

ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ГЛАСНЫХ ЗВУКОВ

1. Дифференциация А-Я.

Игра «Скажи наоборот»

Логопед называет слог с гласной Я, а дети – с гласной А и наоборот:

МА – МЯ

ТА - ...

АР - ...

ЛА - ...

НЯ - ...

ЯЧ - ...

ФА - ...

АМ - ...

Физминутка «Яблоко»

Руку протяни, яблоко сорви.

Стал ветер яблоко качать,

Трудно яблоко сорвать.

Подпрыгну, руку протяну –

Быстро яблоко сорву. Дети декламируют стихи и выполняют движения по тексту.

- Вы запоминаете слоги, которые я произнесу, повторяете, а потом записываете в тетрадь.

ПА – ПЯ – ПЯ

- Зелёной пастой подчеркните, где согласный мягкий.

ДЯ – ДА – ДА – ДЯ

ТСА – СТЯ

Игра «Парашютисты»

- С неба спускаются парашютисты. У них на парашютах нарисованы разные картинки. Посмотрите на картинки и помогите парашютистам опуститься на полянки: если в слове – названии картинки – есть буква Я – на

полянку с написанной на ней буквой Я, если есть буква А – на поляну с буквой А, а если есть буквы А – Я – на поляну с буквами А – Я.

Картинки: арбуз, маяк, автомат, мост, земляника, моряк, аист, яблоко, обезьяна.

- Какое слово лишнее? Почему? (Мост.) В каких словах гласная Я не служит для смягчения согласных? (Яблоко, обезьяна, маяк.)

2. Дифференциация О-Ё.

Ослик и ёжик предлагают вам немного поиграть и хотят узнать, кто из вас самый внимательный?

Если в слове гласный звук «О», дети хлопают 1 раз; гласный «Ё» - 2 раза.

Сом, мёд, лом, лёд, лодка, вёсла, ёрш, лошадь, волк, бочка, лён, перепёлка.

Игра «Разложи в два столбика» (работа с предметными картинками).

Ослик и ёжик очень любят природу, ухаживают за деревьями, цветами.

А вы, ребята, заботитесь о природе? Расскажите, пожалуйста, как вы это делаете.

Давайте узнаем, что растёт у ослика, а что у ёжика. А для этого нужно правильно расставить картинки с деревьями.

Как вы думаете, у ослика растут деревья, в названии которых встретится какой звук? (О), а у ёжика деревья со звуком? (Ё)

3. Дифференциация У-Ю.

«Послушайте слова и назови первый звук»

Улица, юбка, юла, юноша, уборка, юрта, крюк, южный, юмор, улитка, умница, утюг, утка, Ульяна,

«Прочитайте и повторите слоги»

Му, мю, ну, ню, пу, пю, су, сю, ку, кю, ду, дю, ту, тю, ру, рю, гу

«Послушайте слоги и запишите их»

а) Послушайте слоги и запишите их

б) Послушайте слоги и запишите их в два столбика: в первый — с буквой у, во второй — с буквой ю

- Мю-му

ну-ню

пу-пю

сю-су

кю-ку

- ду-дю-ду

тю-тю-ту

гу-гю-гу

ну-ню-ну

пу-пу-пю

кю-кю-ку

«Сравните пары слов по звучанию»

Лук — люк

тук — тюк

суда — сюда

круг - крюк

4. Дифференциация Ы-И.

«Скажи наоборот»: мы-ми, ды-...; им-ым...

Взрослый предлагает ребенку сравнить пары слов, понаблюдать за изменением твердости — мягкости согласного звука, который стоит перед звуками [И] — [Ы]; объясняет ребенку правило: звук [И] придает мягкость предыдущему согласному; просит составить с этими словами предложения: быть — бить; выть — вить; забыть — забить; мыла — Мила.

«Назови лишнее слово». Взрослый произносит ряд слов, ребенок слушает внимательно и называет лишнее слово в ряду.

И: дыня, рис, Рита, кит;

Ы: дым, сыр, пыль, липа.

Взрослый называет слова, а ребенок поднимает или пишет букву И или Ы из этого слова: Дима, дым; мишка, мышка; Мила, мыло.

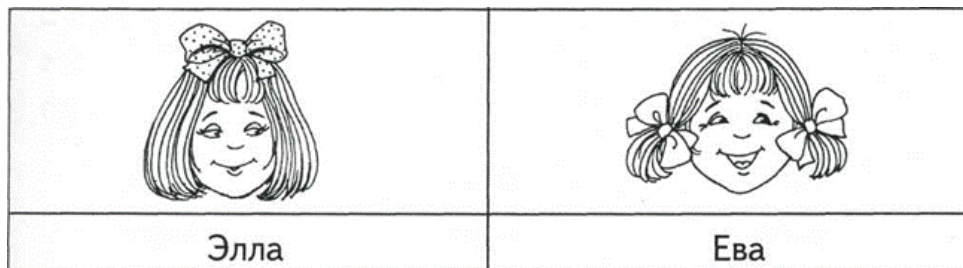
«Выбери букву»

Дети слушают слова и поднимают соответствующую карточку.

Пыль, пил, кит, сын, мыть, ты, мы, Дима, липа, дым.

5. Дифференциация Э-Е.

Прочитай имена девочек



Назови первые буквы в именах.

Отличаются ли они по звучанию и написанию?

Какую гласную э или е легче произнести?

Спиши слова, не деля их на слоги. Проговаривай каждый слог.

э-та-жи э-та-лон е-же-ви-ка

е-но-ты э-ше-лон эс-те-ти-ка

ез-ди-ли е-ра-лаш эс-та-ка-да

Ев-ро-па э-пи-зод эк-за-ме-ны

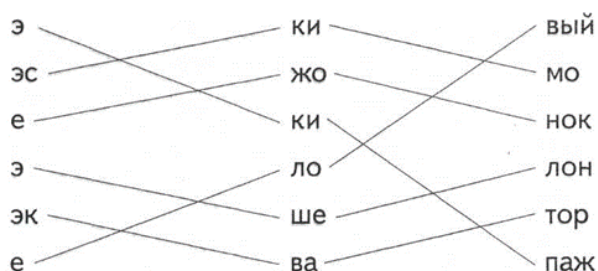
Спиши слова, деля их на слоги. Проговаривай каждый слог.

Образец: Э-ТИ-кет.

этикет, экземпляр, элемент, эстафета, экзерсис, ежели, ежегодник, этажерка, еженедельник, поэзия

Подчеркни букву э одной красной чёрточкой, букву е — двумя красными чёрточками.

Соедини слоги. Напиши получившиеся слова.



6. Дифференциация Ё-Ю.

Поднять соответствующую букву

Ёлка, ёжик, южный, юла, юбка, приём, таёжный, союз, орёл, юрта, каюта, каёмка, салют, юный, бельё, ружьё, уют, приют, прилёт, уютный, съёжился, плёнка, плюшевый, клён, клюшка, плёл, плюс, цвёл, любит, повсюду, лётчик, ключ, далёкий.

Изменить слова по образцу, наблюдая чередование ё — ю в окончаниях глаголов.

Образец: Я даю-он даёт Мы даём - они дают

Я пою — ... Мы поём — ...

Я шью — Мы шьём —

Составить предложения с данными словами и словосочетаниями.

Подчеркнуть буквы ё, ю: на землю, над землёй; всё поле, всю речку; всё море, всю землю; всю дорогу, всё время; всю сметану, всё масло.

ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ СОГЛАСНЫХ ЗВУКОВ (СМЕШИВАЕМЫХ ПО ЗВОНКОСТИ-ГЛУХОСТИ)

Дифференциация звуков [Б]-[П]

Логопед: У нас в гостях 2 собачки Булька и Пулька. Посмотри внимательно на них, погладь, потрогай. Как ты думаешь, похожи они друг на друга? Чем они отличаются? В кличке Булька какой первый звук? [Б]. А в кличке Пулька? [П]. Сегодня Булька и Пулька будут нам помогать *различать 2 звука [Б] и [П]*.

1. Произнесение звуков Б, П.
2. Сравнение артикуляции и характеристик этих звуков.

Давай произнесем с тобой звук Б, а теперь П. Чем похожи друг на друга эти 2 звука? (*Согласные, твердые, губные*) А чем отличаются? (*звонкий – глухой*)

3. Воспроизведение слоговых рядов:

Булька и Пулька умеют играть на барабане. Пулька бьет тихо, а Булька – громко. Они играют в барабан по очереди. Па-па-па – играет Пулька, ба-ба-ба – играет Булька. А теперь они играют вместе. Послушай, как у них получается и повтори.

Па-па-ба ба-па-ба зба-спа-спа

Па-па-ба ба-ба-па зба-зба-спа

Па-па-ба ба-па-па зба-спа-зба

4. Преобразование слоговых рядов, слов - Игра «Наоборот», «Дразнилки»:

Булька с Пулькой дразнят друг друга. Они хотят и с тобой поиграть в «Дразнилки». Сначала дразнит Пулька: па-па-па, а ты отвечай наоборот: ба-ба-ба, а теперь - Булька - ба-ба-ба, а ты отвечай наоборот.

бо-бо-бо, бу-бу-бу, бы-бы-бы

спа-спа-спа, зба-зба-зба, збо-збо-збо, спу-спу-спу, спы-спы-спы.

А теперь я буду тебе называть слова со звуком Б, а ты замени Б на П и назови другое слово: Я говорю БАК, а ты -.... (*пак*)

бас-пас, бух-пух, был-пыль, балка-палка, бочка-почка, бабочка- папочка.

Булька и Пулька хотят послушать как ты умеешь придумывать новые слова. Я буду говорить часть слова, а ты добавляй Ба или Па.

Жа-ба, шай-ба, ре-па, бом-ба, ли-па, ры-ба, ла-па, шля-па, шу-ба.

6. Отбор картинок на П-Б.

Перед тобой сидят Пулька и Булька. Разложи картинки со звуком Б Бульке, а со звуком П - Пульке (после выполнения задания попросить запомнить, что нарисовано и положить карточку вниз картинкой) (*палка, банка, батон, пушка, капуста, бусы, подушка, кабачок*).

7. «Бабушкина игра»

Я буду задавать тебе вопросы. Отвечать на вопросы нужно полным предложением. Тебе бабушка прислала на наряды сто рублей.

Что хочешь, покупай, но наряды выбирай лишь со звуком Б в названии. Приготовились. Внимание!

Ты наденешь юбочку с блузкой или платье?

Ты выберешь шубу или пальто?

На голове будет бант или шляпа?

А, может быть, тюрбан или платок?

На шею наденешь бусы или цепочку?

На юбочке будет бахрома или пампушки?

Что ты выберешь, брошь или клипсы?

Блузку украсит булавка или пуговицы?

Платочек будет из полотна или батиста?

Жилетка будет из бархата или плюша?

Карточки-задания на дифференциацию согласных

<p style="text-align: center;">«ХЛОПНИ – ТОПНИ»</p> <p style="text-align: right;">П-Б – 1</p> <p>Цель: развитие фонематического восприятия. Задание: Я буду произносить звуки, а ты хлопни в ладоши, когда услышишь звук [б], и топни, когда услышишь звук [п].</p> <p style="text-align: center; font-weight: bold;">П Т Б Б М П Ф П Г Б</p>	<p style="text-align: center;">«ХЛОПНИ – ТОПНИ»</p> <p style="text-align: right;">П-Б – 2</p> <p>Цель: развитие фонематического восприятия. Задание: Я буду произносить звуки, а ты хлопни в ладоши, когда услышишь звук [б], и топни, когда услышишь звук [п].</p> <p style="text-align: center;">ПО — ЛО — БА — РА — ТУ — БО — СА — ПУ</p>																				
<p style="text-align: center;">«ХЛОПНИ – ТОПНИ»</p> <p style="text-align: right;">П-Б – 3</p> <p>Цель: развитие фонематического восприятия. Задание: Я буду произносить слова, а ты хлопни в ладоши, когда услышишь слово со звуком [б], и топни, когда со звуком [п].</p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%;">поле</td> <td style="width: 50%;">мыло</td> </tr> <tr> <td>лопата</td> <td>прут</td> </tr> <tr> <td>бумага</td> <td>бульон</td> </tr> <tr> <td>петух</td> <td>скрип</td> </tr> <tr> <td>таблетка</td> <td>сова</td> </tr> <tr> <td>каблук</td> <td>танк</td> </tr> </table>	поле	мыло	лопата	прут	бумага	бульон	петух	скрип	таблетка	сова	каблук	танк	<p style="text-align: center;">«ДОБАВЬ СЛОГ»</p> <p style="text-align: right;">П-Б – 4</p> <p>Цель: развитие фонематического восприятия. Задание: Я буду произносить начала слов, а ты добавь слог <i>-бок</i> или <i>-пок</i>.</p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%;">гри...</td> <td style="width: 50%;">ду...</td> </tr> <tr> <td>зу...</td> <td>чере...</td> </tr> <tr> <td>коро...</td> <td>хло...</td> </tr> <tr> <td>погре...</td> <td>шле...</td> </tr> </table>	гри...	ду...	зу...	чере...	коро...	хло...	погре...	шле...
поле	мыло																				
лопата	прут																				
бумага	бульон																				
петух	скрип																				
таблетка	сова																				
каблук	танк																				
гри...	ду...																				
зу...	чере...																				
коро...	хло...																				
погре...	шле...																				
<p style="text-align: center;">«ЗАМЕНИ ПЕРВЫЙ ЗВУК»</p> <p style="text-align: right;">П-Б – 9</p> <p>Цель: развитие фонематического восприятия. Задание: Заменяй в слове первый звук на звук [б] или [п]. Какое слово у тебя получилось?</p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%;">мышка – ...ышка</td> <td style="width: 50%;">кровь – ...ровь</td> </tr> <tr> <td>норы – ...оры</td> <td>ранка – ...анка</td> </tr> <tr> <td>сорт – ...орт</td> <td>срок – ...рок</td> </tr> <tr> <td>мушка – ...ушка</td> <td>рот – ...от</td> </tr> <tr> <td>халаты – ...алаты</td> <td>лапка – ...апка</td> </tr> </table>	мышка – ...ышка	кровь – ...ровь	норы – ...оры	ранка – ...анка	сорт – ...орт	срок – ...рок	мушка – ...ушка	рот – ...от	халаты – ...алаты	лапка – ...апка	<p style="text-align: center;">«ВЫБЕРИ СЛОВО»</p> <p style="text-align: right;">П-Б – 10</p> <p>Цель: развитие фонематического восприятия. Задание: Повтори слова только со звуком [б] (или только со звуком [п]).</p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%;">багет – пакет</td> <td style="width: 50%;">болит – палит</td> </tr> <tr> <td>брык – прыг</td> <td>блок – плот</td> </tr> <tr> <td>купол – кубок</td> <td>бледный – пленный</td> </tr> <tr> <td>блошки – плошки</td> <td>быль – пыль</td> </tr> </table>	багет – пакет	болит – палит	брык – прыг	блок – плот	купол – кубок	бледный – пленный	блошки – плошки	быль – пыль		
мышка – ...ышка	кровь – ...ровь																				
норы – ...оры	ранка – ...анка																				
сорт – ...орт	срок – ...рок																				
мушка – ...ушка	рот – ...от																				
халаты – ...алаты	лапка – ...апка																				
багет – пакет	болит – палит																				
брык – прыг	блок – плот																				
купол – кубок	бледный – пленный																				
блошки – плошки	быль – пыль																				
<p style="text-align: center;">«ПОВТОРИ СЛОВА ПАРАМИ»</p> <p style="text-align: right;">П-Б – 11</p> <p>Цель: развитие фонематического восприятия. Задание: повтори слова парами.</p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%;">бас – пас</td> <td style="width: 50%;">балка – палка</td> </tr> <tr> <td>бар – пар</td> <td>бока – пока</td> </tr> <tr> <td>борт – порт</td> <td>бочка – почка</td> </tr> <tr> <td>блеск – плеск</td> <td>бабочка – папочка</td> </tr> </table>	бас – пас	балка – палка	бар – пар	бока – пока	борт – порт	бочка – почка	блеск – плеск	бабочка – папочка	<p style="text-align: center;">«ПОВТОРИ СЛОГИ»</p> <p style="text-align: right;">П-Б – 12</p> <p>Цель: Дифференциация звуков [б] и [п] в интервокальной позиции. Задание: повтори слоги, чётко проговаривая звуки [б] и [п].</p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%;">аба – апа – аба</td> <td style="width: 50%;">обо – обо – опо</td> </tr> <tr> <td>убу – упу – упу</td> <td>ыбы – ыпы – ыбы</td> </tr> <tr> <td>эбэ – эпэ – эбэ</td> <td>абы – апы – абы</td> </tr> </table>	аба – апа – аба	обо – обо – опо	убу – упу – упу	ыбы – ыпы – ыбы	эбэ – эпэ – эбэ	абы – апы – абы						
бас – пас	балка – палка																				
бар – пар	бока – пока																				
борт – порт	бочка – почка																				
блеск – плеск	бабочка – папочка																				
аба – апа – аба	обо – обо – опо																				
убу – упу – упу	ыбы – ыпы – ыбы																				
эбэ – эпэ – эбэ	абы – апы – абы																				

<p style="text-align: right;">Г-К – 5</p> <p style="text-align: center;">«ДОБАВЬ СЛОГ»</p> <p>Цель: развитие фонематического восприятия. Задание: я буду произносить начала слов, а ты добавь слог <i>-ган</i> или <i>-кан</i>.</p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="padding: 5px;">ста...</td> <td style="padding: 5px;">тара...</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">кап...</td> <td style="padding: 5px;">ура...</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">пели...</td> <td style="padding: 5px;">хули...</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">на...</td> <td style="padding: 5px;">вели...</td> </tr> </table>	ста...	тара...	кап...	ура...	пели...	хули...	на...	вели...	<p style="text-align: right;">Г-К – 6</p> <p style="text-align: center;">«ДОБАВЬ СЛОГ»</p> <p>Цель: развитие фонематического восприятия. Задание: я буду произносить начала слов, а ты добавь слог <i>-гон</i> или <i>-кон</i>.</p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="padding: 5px;">бал...</td> <td style="padding: 5px;">дра...</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">за...</td> <td style="padding: 5px;">ва...</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">фур...</td> <td style="padding: 5px;">бе...</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">по...</td> <td style="padding: 5px;">у...</td> </tr> </table>	бал...	дра...	за...	ва...	фур...	бе...	по...	у...
ста...	тара...																
кап...	ура...																
пели...	хули...																
на...	вели...																
бал...	дра...																
за...	ва...																
фур...	бе...																
по...	у...																
<p style="text-align: right;">Г-К – 7</p> <p style="text-align: center;">«ПОВТОРИ ЦЕПОЧКУ СЛОГОВ»</p> <p>Цель: развитие фонематического восприятия. Задание: повтори цепочки слогов со звуками [к] и [г].</p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="padding: 5px;">га – га – ка</td> <td style="padding: 5px;">гу – ку – ку</td> <td style="padding: 5px;">ку – гу – ку</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">га – ка – га</td> <td style="padding: 5px;">гэ – кэ – гэ</td> <td style="padding: 5px;">кы – гы – гы</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">го – го – ко</td> <td style="padding: 5px;">ко – ко – го</td> <td style="padding: 5px;">кы – гы – кы</td> </tr> </table>	га – га – ка	гу – ку – ку	ку – гу – ку	га – ка – га	гэ – кэ – гэ	кы – гы – гы	го – го – ко	ко – ко – го	кы – гы – кы	<p style="text-align: right;">Г-К – 8</p> <p style="text-align: center;">«ПОВТОРИ СЛОГИ»</p> <p>Цель: Дифференциация звуков [г] и [к] в слогах со стечением согласных. Задание: повтори слоги, чётко проговаривая звуки [г] и [к].</p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="padding: 5px;">мга – мка – мга</td> <td style="padding: 5px;">мгу – мку – мгу</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">нка – нга – нка</td> <td style="padding: 5px;">нко – нко – нго</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">сгэ – скэ – сгэ</td> <td style="padding: 5px;">ткы – тгы – ткы</td> </tr> </table>	мга – мка – мга	мгу – мку – мгу	нка – нга – нка	нко – нко – нго	сгэ – скэ – сгэ	ткы – тгы – ткы	
га – га – ка	гу – ку – ку	ку – гу – ку															
га – ка – га	гэ – кэ – гэ	кы – гы – гы															
го – го – ко	ко – ко – го	кы – гы – кы															
мга – мка – мга	мгу – мку – мгу																
нка – нга – нка	нко – нко – нго																
сгэ – скэ – сгэ	ткы – тгы – ткы																
<p style="text-align: right;">С'-З' – 7</p> <p style="text-align: center;">«ПОВТОРИ СЛОГИ»</p> <p>Цель: Дифференциация звуков [с'] и [з'] в интервокальной позиции. Задание: повтори слоги, чётко проговаривая звуки [с'] и [з'].</p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="padding: 5px;">озё – осё – озё</td> <td style="padding: 5px;">эзе – эсе – эсе</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">азя – ася – азя</td> <td style="padding: 5px;">ызи – ызи – ыси</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">ую – ую – ую</td> <td></td> </tr> </table>	озё – осё – озё	эзе – эсе – эсе	азя – ася – азя	ызи – ызи – ыси	ую – ую – ую		<p style="text-align: right;">С'-З' – 8</p> <p style="text-align: center;">«ПОВТОРИ СЛОГИ»</p> <p>Цель: Дифференциация звуков [с'] и [з'] в слогах со стечением согласных. Задание: повтори слоги, чётко проговаривая звуки [с'] и [з'].</p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="padding: 5px;">мси – мзи – мси</td> <td style="padding: 5px;">мсю – мзю – мсю</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">мзё – мзё – мсё</td> <td style="padding: 5px;">нси – нзи – нси</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">мсе – мзее – мзе</td> <td style="padding: 5px;">нся – нзя – нзя</td> </tr> </table>	мси – мзи – мси	мсю – мзю – мсю	мзё – мзё – мсё	нси – нзи – нси	мсе – мзее – мзе	нся – нзя – нзя				
озё – осё – озё	эзе – эсе – эсе																
азя – ася – азя	ызи – ызи – ыси																
ую – ую – ую																	
мси – мзи – мси	мсю – мзю – мсю																
мзё – мзё – мсё	нси – нзи – нси																
мсе – мзее – мзе	нся – нзя – нзя																
<p style="text-align: right;">С'-З' – 9</p> <p style="text-align: center;">«ЗАМЕНИ ПЕРВЫЙ ЗВУК»</p> <p>Цель: развитие фонематического восприятия. Задание: Замени в слове звук [з'] на звук [с'] или наоборот. Какое слово у тебя получилось?</p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="padding: 5px;">зима – Сима</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">зев – сев</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">вези – веси</td> </tr> </table>	зима – Сима	зев – сев	вези – веси	<p style="text-align: right;">С'-З' – 10</p> <p style="text-align: center;">«ВЫБЕРИ СЛОВО»</p> <p>Цель: развитие фонематического восприятия. Задание: Повтори слова только со звуком [з'] (или только со звуком [с']).</p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="padding: 5px;">беседа – газета</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">зима – семена</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">озёра – гусёнок</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">носилки – веселье</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">звери – слива</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">сметана – музей</td> </tr> </table>	беседа – газета	зима – семена	озёра – гусёнок	носилки – веселье	звери – слива	сметана – музей							
зима – Сима																	
зев – сев																	
вези – веси																	
беседа – газета																	
зима – семена																	
озёра – гусёнок																	
носилки – веселье																	
звери – слива																	
сметана – музей																	

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

**ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ СОГЛАСНЫХ ЗВУКОВ (СМЕШИВАЕМЫХ ПО
АКУСТИКО-АРТИКУЛЯЦИОННЫМ СВОЙСТВАМ)**

Замени звук

- Я буду говорить слова. Замените в них звук [Р] на [Л], а звук [Л] на [Р].

БУРКА – БУЛКА

ТЁРКА – ТЁЛКА

БЛОШКИ – БРОШКИ

БОРТ – БОЛТ

ПАРКА — ПАЛКА

ЛОЖКИ — РОЖКИ

ЖАРКИЙ — ЖАЛКИЙ

СВАРКА — СВАЛКА

КОПИРКА — КОПИЛКА

Добавь букву

- Прочитайте слова. Добавьте пропущенные буквы Р и Л. Запишите слова в столбик.

П__ОШ__ОГОДНИЙ ЖЕ__ЕЗНОДО__ОЖНЫЕ __АВНОСТО__ОННИЙ
ФА__ФО__ОВАЯ __АСК__АДНОЕ БЫСТ__ОК__Ы__ЫЙ ОСТ__АЯ
ТА__АНТ__ИВАЯ ОГ__ОМНЫЙ

Произносить (читать) слоги, слова парами

жа-за

жал-зал

пожар-базар

лужайка-зайка

жара-заря

жалей-залей

держатъ-дерзатъ

баржа-база

жакет-закат

бежать-вязать

лёжа-берёза

лежать-лизать

сажать-сказать

Придумать слова со звуками [З] и [Ж] в начале и в середине слова, составить схемы

Образец:

З

Газон

	З	
--	---	--

Зайка

З		
---	--	--

Ж

Ножик

	Ж	
--	---	--

Желток

Ж		
---	--	--

Если ребенок не знает буквы, нарисовать картинку и закрасить соответствующую клеточку (место звука в слове) синим цветом.

Произносить слова, различая звуки [С], [Ц].

Лисица, лестница, спица, синица, гусеница, ресницы, солнце, месяц, песцовый, свинцовый.

Овца — оса Ресницы — волосы

Цапля — сабля Ценный — осенний

Кольцо — колесо Цены — сено

Произносить предложения, различая звуки [С], [Ц].

Гусеницы питаются листвой. Сахарница стоит на столе. У Алисы длинные ресницы. Солнце спряталось за свинцовую тучу. Лисица притаилась под сосной. На ясене скворцы клюют гусениц. У овец куцые хвосты. В саду цветёт акация. Сеня пас овец.