

ГКОУ РО «Ростовская специальная школа-интернат 41»

**Тема: Коррекции устной речи у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи на уроках русского языка**

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ КОРРЕКЦИИ УСТНОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ .....	6
1.1. Сущность и определение понятия «фонетико-фонематическое недоразвитие речи» .....	6
1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей с фонетико- фонематическим недоразвитием речи .....	11
ГЛАВА II. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО КОРРЕКЦИИ УСТНОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ФФН НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА .....	17
2.1. Пути коррекции устной речи у младших школьников с фонетико- фонематическим недоразвитием речи на уроках русского языка .....	17
2.2. Анализ опыта работы педагогов-практиков по проблеме коррекции нарушения устной речи у младших школьников с ФФН .....	24
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	33
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	35

## **ВВЕДЕНИЕ**

В последнее десятилетие в системе образования России сложилась новая модель образования детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Создание специальных условий для получения образования детьми с учетом их психофизических особенностей следует рассматривать в качестве основной задачи в области реализации права на образования детьми с ограниченными возможностями здоровья. Требования к условиям получения образования детьми с ОВЗ отражены в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Анализ реальной ситуации, сложившейся в настоящее время в системе обучения детей школьного возраста, показал, что количество детей, имеющих отклонения в речевом развитии, неуклонно растет. Эти дети составляют основную группу риска по школьной неуспеваемости, особенно при овладении письмом и чтением. Основная причина – недостаточное развитие процессов звуко-буквенного анализа и синтеза. Известно, что звуко-буквенный анализ базируется на четких, устойчивых и достаточно дифференцированных представлениях о звуковом составе слова. Процесс овладения звуковым составом слова, в свою очередь, тесно связан с формированием слухоречедвигательного взаимодействия, который выражается в правильной артикуляции звуков и их тонкой дифференциации на слух.

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в разделе «Требования к результатам освоения АООП НОО для обучающихся с ТНР» дети с фонетико-фонематическим или фонетическим недоразвитием речи относятся к категории обучающихся с тяжелыми нарушениями речи.

**Актуальность проблемы** коррекции устной речи у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи заключается в том, что речь является неотъемлемым компонентом любой формы деятельности человека и его поведения в целом. Несформированность или недоразвитие устной речи

отмечается у всех детей с фонетико-фонематическим нарушением на уроках русского языка, и оказывает отрицательное влияние на развитие, обучение и социализацию ребенка.

Речевое развитие учащихся определяет возможность получения ими образования, помогает актуализировать имеющийся личностный потенциал, сформировать у детей систему ценностей и потребностей. Уровень развития навыков и средств общения определяет дальнейшую коммуникативную деятельность человека. Воспитание речевой культуры, любви к родному слову, формирование познавательной и эмоциональной сферы – неотъемлемые части языкового образования, саморазвития и социализации ребенка.

Изучением данной проблемы занимались многие ученые. Р.Е.Левина определила необходимость системного комплексного подхода к изучению устной речи ребенка. Концепция Р.Е. Левиной о влиянии нарушений устной речи получила распространение, подтверждение и дальнейшее развитие в работах многих отечественных исследователей, таких, как Г.А. Каше, Н.А. Никашиной, Л.Ф. Спириной, Г.В. Чиркиной и других.

**Объект исследования:** коррекционно-образовательная деятельность в начальной школе.

**Предмет исследования:** педагогические условия коррекции устной речи у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи на уроках русского языка.

**Цель исследования:** теоретически обосновать эффективность коррекционной работы с младшими школьниками с фонетико-фонематическим нарушением на уроках русского языка.

**Задачи исследования:**

- изучить сущность понятия «фонетико-фонематическое недоразвитие речи»;
- проанализировать психолого-педагогические особенности детей с фонетико-фонематическим нарушением на уроках русского языка;

- рассмотреть пути коррекции устной речи у младших школьников с фонетико-фонематическим нарушением на уроках русского языка.;
- изучить и проанализировать опыт педагогов-практиков по проблеме коррекции нарушения устной речи у младших школьников с фонетико-фонематическим нарушением на уроках русского языка.

**Гипотеза:** работа по коррекции фонетико-фонематического недоразвития речи будет проходить более успешно, если педагог:

- знает сущность понятия «фонетико-фонематическое недоразвитие речи»;
- учитывает психолого-педагогические особенности детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи;
- систематически проводит коррекционную работу на уроках русского языка.

**Методы исследования:**

- теоретические: изучение и анализ педагогической, методической и специальной литературы по проблеме исследования, подбор диагностик по проблеме исследования;
- эмпирические: изучение позитивного педагогического опыта по теме исследования.

Курсовая работа состоит из введения, двух глав, заключения и списка литературы.

# ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ КОРРЕКЦИИ УСТНОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ

## 1.1. Сущность и определение понятия «фонетико-фонематическое недоразвитие речи»

Язык является средством общения людей в силу своей материальной звуковой природы. Усвоение звуковой системы речи представляет собой ту основу, на которой строится овладение языком как основным средством общения.

В усвоение звуковой стороны языка входят два взаимосвязанных процесса: процесс развития произносительной стороны речи и процесс развития восприятия звуков речи.

Для полноценного усвоения звукослоговой структуры речи большое значение имеет фонематическое восприятие.

Выделяют несколько уровней фонематического развития детей. Первоначально формируется фонематическое восприятие, под которым понимается процесс узнавания и различения звуков речи. При восприятии речи слова не расчленяются, их звуковой состав не осознаётся. Позднее дети овладевают фонематическим анализом и синтезом. [20, с. 21]

Профессор Р.Е. Левина в рамках психолого-педагогической классификации речевых нарушений выделила группу детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи (далее - ФФН). «К этой категории относятся дети с нормальным физическим слухом и интеллектом, у которых нарушены произносительная сторона речи и особый – фонематический – слух». [25, с. 51]

Л.С. Волкова поясняет ФФН как «нарушение формирования произносительной системы родного языка у детей с различными речевыми расстройствами вследствие дефектов восприятия и произношения фонем». [4, с. 491]

В своей работе будем придерживаться понятия ФФН, предложенного Р.Е. Левиной.

Главным определяющим признаком ФФН является незавершенность формирования процессов произношения и восприятия фонем, близких по акустико-артикуляционным характеристикам. ФФН объединяет обширную группу нарушений речи, под которыми понимаются различные расстройства речевой деятельности, препятствующие полноценному речевому общению и социальному взаимодействию. О нарушениях речи говорят в том случае, если имеют место отклонения функционирования психофизиологических механизмов речи; несоответствие уровня речевого развития возрастной норме; недостатки речи не преодолеваются самостоятельно и могут негативно влиять на психическое развитие индивида. Дети с ФФН составляют 20-25 % от общего количества детей с речевыми нарушениями. Исследования ряда психологов, педагогов, лингвистов - Д.Б. Эльконина, А.Р. Лурия, Д.Н. Богоявленского, подтверждают, что элементарное осознание фонетических особенностей звучащего слова влияет и на общеречевое развитие ребёнка – на усвоение грамматического строя, словаря, артикуляции и дикции.

В работах Г.А. Каше, Р.Е. Левиной, Л.Ф. Спириной и других выделены наиболее характерные для детей с ФФН недостатки звукопроизношения, касающиеся, прежде всего, фонем, отличающихся тонкими артикуляционными и акустическими признаками.

Р.Е. Левина в фонетико-фонематическом развитии детей выделяет несколько состояний:

- недостаточное различение и затруднение в анализе нарушенных в произношении звуков. Весь остальной звуковой состав слова и слоговая структура анализируются правильно. Это наиболее легкая степень фонетико-фонематического недоразвития;
- недостаточное различение большого количества звуков из нескольких фонетических групп при достаточно сформированной их артикуляции в устной речи. В этих случаях звуковой анализ нарушается более грубо;

— при глубоком фонематическом недоразвитии ребёнок «не слышит» звуков в слове, не различает отношения между звуковыми элементами, неспособен выделить их из состава слова и определить последовательность. [25, с. 52]

При фонетико-фонематическом недоразвитии несформированность звуковой стороны речи выражается в:

- заменах звуков более простыми по артикуляции;
- искаженном произношении звуков;
- недифференцированном произношении звуков;
- нестойким употреблением звуков, т.е. их смешением, когда изолированно или в простых словах звуки произносятся верно, а в самостоятельной речи или в наиболее сложных словах происходят взаимозамены звуков, относящихся к разным фонетическим группам.

Все вышеперечисленные недостатки произношения свидетельствуют о незаконченности процесса формирования звуков, смешиваемых по акустическим или артикуляционным признакам. В отдельных случаях это явление сопровождается ошибками воспроизведения слов, сложных по слоговой структуре и звукозаполняемости, и редко употребляется в повседневной речевой практике.

У детей с ФФН может наблюдаться вариативно выраженное недоразвитие фонематических процессов: от незначительных трудностей в различении фонем до выраженных затруднений в дифференциации звуков, относящихся к разным фонематическим группам. При этом нельзя говорить о полном соответствии количества плохо произносимых и различаемых звуков.

Р.Е. Левина и В.К. Орфинская на основе психологического изучения детей пришли к выводу о важнейшем значении фонематического восприятия для полноценного усвоения звуковой стороны речи.

Понятие «фонематический слух» следует отличать от понятия «фонематическое восприятие».



Фонематический слух – направлен на соотнесение и сопоставление слышимых звуков с их эталонами. Фонематическое восприятие – это способность различать фонемы и определять звуковой состав слова. [25, с. 50]

Правильное развитие фонематического слуха и фонематического восприятия лежит в основе безошибочного усвоения письма и чтения в процессе школьного обучения.

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 разделения на составные элементы (фонемы) разных звукокомплексов: сочетаний звуков, слогов и слов. [3, с. 31]

Как пишет Р.Е.Левина, «узловым образованием, ключевым моментом в коррекции речевого недоразвития является фонематическое восприятие и звуковой анализ». [3, с. 32]

Л.Ф. Спинова считает, что уровень сформированности действия по выделению последовательности звуков в слове и умение сознательно ориентироваться в звуковых элементах слова находятся в зависимости от степени недоразвития фонематического восприятия и от того, является ли это недоразвитие первичным или вторичным.

При фонематическом недоразвитии нередко наблюдается недостаточная внятность речи и скованность артикуляции. Причиной незаконченности процесса формирования звуков следует считать некоторую двигательную недостаточность артикуляционного аппарата. Затруднения же произносительного характера затормаживают нормальное развитие

фонематического восприятия, нарушается нормальное слухопроизносительное взаимодействие. В таких случаях говорят о вторичном недоразвитии фонематического восприятия.

Если процесс становления звуков затормаживается, даже при отсутствии артикуляционных затруднений говорят о первичном нарушении фонематического восприятия. Предпосылки к овладению звуковым анализом при этом ниже, чем при вторичном нарушении.

У детей с сочетанием нарушения произношения и восприятия фонем отмечается незаконченность процессов формирования артикулирования и восприятия звуков, отличающихся акустико-артикуляционными признаками.

Р.М. Боскис и Р.Е. Левина считают, что при «нарушении артикуляции слышимого звука может в разной степени ухудшаться и его восприятие. Уровень развития фонематического слуха детей влияет на овладение звуковым анализом.

Степень недоразвития фонематического восприятия может быть различна. Можно выделить следующие его уровни:

1. Первичный уровень. Фонематическое восприятие нарушено первично. Предпосылки к овладению звуковым анализом и уровень действий звукового анализа сформированы недостаточно.
2. Вторичный уровень. Фонематическое восприятие нарушено вторично. Наблюдаются нарушения речевых кинестезий вследствие анатомических дефектов органов речи. Нарушено нормальное слухопроизносительное взаимодействие важнейший механизм развития произношения. Характер нарушенного звукопроизношения у детей с ФФНР указывает на низкий уровень развития фонематического восприятия. Они испытывают трудности, когда им предлагают, внимательно слушая, поднимать руку в момент произнесения того или иного звука или слога. Такие же трудности возникают при повторении за учителем слогов с парными звуками, при самостоятельном подборе слов, начинающихся на определённый звук, при выделении начального звука в слове, при подборе картинок на заданный звук». [5, с. 36]

Следовательно, изучив научную литературу, остановимся на таких определениях, которые стали основой данной работы: «фонетико-фонематическое недоразвитие речи - нарушение формирования произносительной системы родного языка у детей с различными речевыми расстройствами вследствие дефектов восприятия и произношения фонем».

Таким образом, фонематическое недоразвитие проявляется в нарушениях фонематического восприятия и фонематического анализа, и синтеза, которые могут быть нарушены избирательно или одновременно. Фонематическое недоразвитие наблюдается как при нарушении произношения, так и при нормальном произношении.

В следующем параграфе нашего исследования мы более подробно остановимся на психолого-педагогической характеристике младших школьников с ФФН.

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

Психолого-педагогическая характеристика детей с недостатками речи представлена в трудах Р.Е. Левиной, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной. У детей с нарушениями речи, в отличие от детей с нормальным речевым развитием, имеются отклонения в речевом и психомоторном развитии.

Речевые нарушения могут затрагивать различные компоненты речи. Одни из них касаются только произносительных процессов и обнаруживаются в снижении внятности речи без сопутствующих проявлений. Другие затрагивают фонематическую сторону языка и выражаются не только в дефектах произношения, но и в недостаточном овладении звуковым составом слова, влекущим за собой нарушения чтения и письма. Третьи представляют собой коммуникативные нарушения, которые могут препятствовать обучению ребенка в школе общего назначения.

Исследователи, изучающие детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи, отмечают, что для таких детей наряду с речевыми

особенностями характерна и недостаточная сформированность процессов, тесно связанных с речевой деятельностью.

Как отмечают методисты, помимо нарушений речевого характера, дети с фонетико-фонематическим недоразвитием имеют особенности в протекании высших психических функций:

- внимание у таких детей может быть неустойчивым, нестабильным и иссякающим, а также – слабо сформированным произвольное внимание, когда ребёнку трудно сосредоточиться на одном предмете и по специальному заданию переключится на другой;
- объем памяти может быть сужен по сравнению с нормой. При этом ребёнку понадобится больше времени и повторов, чтобы запомнить заданный материал;
- отмечаются особенности в протекании мыслительных операций: наряду с преобладанием наглядно-образного мышления дети могут затрудняться в понимании абстрактных понятий и отношений. Скорость протекания мыслительных операций может быть несколько замедленной, вследствие чего может быть замедленным и восприятие учебного материала.

[25, с. 53]

При планировании работы необходимо учитывать связь речи с такими психическими функциями, как восприятие, внимание, память, воображение, мышление, целенаправленное поведение. Это взаимосвязанные процессы. Каждый компонент речи связан с другими сторонами психического развития ребенка специфично и дифференцированно. Так, развитие правильного звукопроизношения зависит как от сохранности двигательной-кинестетической функции речевого аппарата, фонематического восприятия и развития взаимосвязи между ними, так и от аналитико-синтетической деятельности мозга. Это позволяет младшему школьнику постоянно сравнивать свое произношение с эталоном, т.е. с правильным произношением, стремиться к этому эталону.

У детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи нередко наблюдается смазанность речи, "сжатая" артикуляция, а также бедность словаря и некоторая задержка в формировании грамматического строя речи. Это в основном дети с дизартрией, ринолалией и дислалией – акустико-фонематической и артикуляторно-фонематической формы. [4, с. 614]

Состояние звукопроизношения детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи характеризуется отсутствием, заменами, нестойким употреблением, искаженным произнесением звуков. Нередко указанные особенности произношения сочетаются с искаженным произнесением звуков, т.е. звук может произноситься искаженно и в тоже время смешиваться с другими звуками или опускаться. Кроме вышеперечисленных особенностей произношения и различения звуков, для детей с ФФН характерны неустойчивость внимания, отвлекаемость. Они хуже, чем говорящие дети, запоминают речевой материал, с большим количеством ошибок выполняют задания, связанные с активной речевой деятельностью.

Е.А. Стребелева, Е.А. Екжанова отмечают, что «одной из основных особенностей познавательной сферы у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи являются недостаточная сформированность мотивации, недостаточная концентрация и устойчивость внимания, пространственные трудности, слабость в развитии моторики». [8, с. 112] Связь пальцевой моторики и речевой функции была подтверждена исследованиями Института физиологии детей и подростков АПН РФ. М.И. Кольцова, Е.И. Исенина установили, что если движения пальцев соответствуют возрасту, то и речь соответствует возрасту, а если развитие движений отстаёт, то и речь не соответствует возрастным нормам. У значительного большинства детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи пальцы малоподвижны, движения их отличаются неточностью или несогласованностью.

По наблюдениям Е.М. Мастюковой, в группах для детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи встречаются дети, которые, помимо указанного, имеют следующие особенности:

- поведение может быть нестабильным, с частой сменой настроения;
- могут возникать трудности в овладении учебными видами деятельности, т.к. на занятиях дети быстро утомляются, для них сложно выполнение одного задания в течение длительного времени;
- возможны затруднения в запоминании инструкций педагога, особенно – двух-, трех-, четырехступенчатых, требующих поэтапного и последовательного выполнения;
- в ряде случаев появляются особенности дисциплинарного характера.

[25, с. 54]

Нарушение письма, обусловленное фонематическим недоразвитием, как правило, распознается лишь в процессе обучения во 2-3 классах. Между тем своевременное выявление учащихся с этими отклонениями с первых дней пребывания в школе и организация коррекционного обучения, адекватного дефекту, позволяют предупредить нарушения письма и чтения. Это подтверждается многими авторами - Р. Е. Левина, Л. Ф. Спирина, Г. В. Чиркина. [25, с. 48]

Для выявления нарушений речи (при первичном обследовании) необходимо создать следующую речевую ситуацию:

1. Для начала предлагается обратный счет (от 10). Здесь произношение менее автоматизировано, чем при прямом счете. Внимание ребенка больше направлено на уменьшение чисел, он не следит за произношением.

2. Сразу после счета задаются вопросы на определение понятий «больше – меньше», «раньше – позже». Например, ставится вопрос: «Какое число больше: 3 или 5 (4 или 6)?» (в пределах 5 или 10 в зависимости от возраста).

3. Если ребенок отвечает правильно (что характерно для нормально развивающегося), сразу ставится следующий вопрос: «На сколько единиц больше?» Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием в основном лучше

справляются с заданиями подобного типа, чем их сверстники с общим недоразвитием речи.

4. Затем предлагается назвать картинки, содержащие оппозиционные звуки, выделить в слове место звука (согласного, гласного). Ребенок называет картинку, спрашивается: «Какой первый (последний) звук в этом слове?» Или: «Назови картинку, в названии которой есть звук «Ш» в начале слова». Задания, в которых требуется назвать картинки на данный звук или последовательно назвать звуки в слове, обычно вызывают затруднения. Чаще всего дети называют согласный звук, пропуская гласный, не могут выявить согласные при их стечении. Например, когда предлагается назвать последовательность звуков в слове «ЦВЕТОК», ответы могут быть следующими: С, Т, К; или С, В, ТО, К; или С, ТО, К. [3, с. 15]

При первичном обследовании внимание педагога должно быть направлено на выявление количественной и качественной сторон словарного запаса. Очень часто у детей школьного возраста с фонематическим недоразвитием наблюдается задержка речевого развития. Это проявляется в замене одного названия другим, одного слова словом, близким по звучанию или смыслу. Во фразовой речи редко, но допускаются лексико-грамматические ошибки, которые проявляются в несогласовании слов в предложении в роде, числе, падеже. Могут изменить последовательность слов в предложении, что иногда приводит к неправильным высказываниям.

Таким образом, процесс обследования включает в себя три аспекта:

- артикуляционный (выяснение особенностей произношения звуков и функционирования органов артикуляции в процессе разговорной речи);
- фонологический (изучение того, как ребенок различает систему речевых звуков (фонем) в различных фонематических условиях);
- лексико-грамматический (уточнение словарного запаса, умения употреблять слова в нужной форме, правильно строить предложение).

Благодаря такому обследованию, которое занимает не более 2-2,5 мин., можно получить более четкие данные для диагностики фонетико-

фонематического недоразвития. При этом выявляются не только дети, у которых имеется неправильное произношение, но и те случаи, где, на первый взгляд, никаких нарушений не заметно и только при тщательном обследовании можно установить, что у них есть грубые нарушения в фонематическом восприятии и фонематическом анализе и синтезе, которые могут быть нарушены избирательно, но возможно и их одновременное недоразвитие.

Необходимо сделать вывод, что первичное обследование является главным звеном в диагностике детей с фонематическим недоразвитием. На современном этапе требуется тщательное обследование не только детей с неправильным произношением, но и тех, у которых, на первый взгляд, оно не отмечается.



## **ГЛАВА II. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО КОРРЕКЦИИ УСТНОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ФФН НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА**

### **2.1. Пути коррекции устной речи у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи на уроках русского языка**

В основу коррекционно - развивающей работы положен комплексный подход, направленный на решение взаимосвязанных задач, охватывающих разные стороны речевого развития – фонематическую, лексическую, грамматическую и на их основе – задачу развития связной речи. Названные задачи решаются за счет усложнения и различной сочетаемости упражнений.

Фонема – это минимальная языковая единица, представленная в речи группой чередующихся звуков. Все программы графоорфографических действий, которые необходимо выполнять при написании слов, базируются на фонематическом анализе.

В одной из своих работ Д. Б. Эльконин писал, что от уровня осознания ребёнком звуковой действительности языка и строения звуковой формы слова зависит усвоение не только грамоты, но и грамматики и орфографии. [13, с. 152]

Умение осуществлять фонематический анализ формируется на трех уровнях: звуковом, фонемно-буквенном и орфографическом. В подготовительном (добуквенном) периоде ученики анализируют звуковой состав групп звуков и слов. При изучении букв работа переходит на фонемно-буквенный уровень, на соотнесение буквы с фонемой, которую она обозначает, дети знакомятся с мягкими согласными и способами их обозначения, с большой буквой и др. Орфографический уровень подключается, когда школьники изучают ударение, наблюдают в слове ударные и безударные гласные и констатируют факт обозначения одного и того же безударного гласного звука двумя разными буквами. Затем подобные наблюдения осуществляются на материале парных согласных.

Каждый из названных уровней формирования фонематического анализа предусматривает последовательность решения определенных учебных задач и овладение школьниками необходимыми для этого умениями. [13, с. 153]

Задачи звукового уровня:

- различать звуки речи;
- характеризовать их по основным акустическим и артикуляторным признакам;
- выделять в слове ударный и безударные гласные и парные согласные звуки;
- определять количество и последовательность звуков в слове.

Задачи фонемно-буквенного уровня:

- обозначать фонемы соответствующими буквами;
- обозначать мягкость согласных звуков.

Задачи орфографического уровня:

- понимать и определять сильную и слабую позиции звука;
- осознавать орфограмму (опасное место).

Г.Г. Мисаренко выделяет следующие основные фонематические ошибки и пути их коррекции:

#### 1. Смещение понятий «звук» - «буква»

В основе появления таких ошибок лежит тот факт, что зрительные объекты всегда и всеми воспринимаются более отчетливо. Букву можно создать своими руками (т.е. включить наглядно-действенное мышление), буквы могут ассоциироваться с бытовыми предметами. Звуки более абстрактны и не подкреплены столь сильной чувственной основой. Вследствие этого происходит интерференция: более сильный материальный образ буквы подавляет более слабый сенсорный образ звука.

Нередко в возникновении этих ошибок немалую роль играет методический подход, при котором ученикам предлагается сначала прочитать

написанное слово, а затем произвести его фонематический анализ. В этих случаях ребёнок не может ориентироваться на буквенном составе слова.

Отсюда вытекает правило обучения детей фонематическому анализу: слуховое восприятие и анализ звукового состава слова должны предшествовать написанию и чтению его буквенного состава.

Для предупреждения смешения понятий «звук» - «буква» обучение нужно строить таким образом, чтобы фонематический анализ проходил только в условиях аудирования и с использованием схематического обозначения звуков символами. Большое значение для предупреждения и коррекции смешения понятий «звук» - «буква» имеет правильная терминология. В последнее время педагогической практике предложены термины, точно отражающие соотношение звука и буквы. В полном варианте они звучат так: «буква, которой обозначен гласный звук»; «буква, которой обозначен мягкий согласный звук» и т.п. Сегодня, в условиях бурно развивающихся информационных технологий, необходима точная в содержательном отношении терминология.

## 2. Ошибки в характеристике звуков

Часто случается, что ученики правильно выделяют и произносят звук, но делают ошибки в его характеристике, называют гласные звуки согласными, мягкие согласные – твердыми и наоборот.

В основе этих ошибок также могут лежать недостаточно продуманные методические приемы обучения, в частности введение в работу всего спектра характеристик звуков – гласные, согласные, мягкие, твердые, звонкие, глухие - в течение слишком короткого времени. У детей не успевает сформироваться устойчивые ассоциативные связи между акустическим образом звука, его артикуляционным укладом и термином.

Чтобы избежать ошибок такого рода, необходимо уже в I классе поэтапно знакомить учеников с каждым параметром фонетической характеристики и отводить достаточное время для закрепления каждой отдельной связи «звук – артикуляция – термин».

3. Смещение оппозиционных звуков и соответствующих букв [с]-[ш], [с]-[ц], [т]-[ц], [п]-[б], [з]-[з,] и т.п.

Предпосылками смешения звуков могут быть либо нарушения развития речевых анализаторов, либо недостаточное их развитие.

Этот вид ошибок может быть спровоцирован и нечеткой артикуляцией, при которой у ребёнка необязательно оказывается звукопроизношение. Он может произносить звуки правильно, но если артикуляторные движения слабы и вялые, темп речи чересчур замедлен или, наоборот, слишком быстр, если он говорит на вдохе, то и сигналы, поступающие в соответствующие центры коры головного мозга, не обладают достаточной четкостью. Следствием этого становится расплывчатое восприятие соответствующих сигналов, плохое их различение, что в свою очередь ведет к трудностям в выборе букв для их обозначения. [13, с. 154]

Для определения причины смешения звуков учитель направляет ученика на консультацию к логопеду или детскому невропатологу. Самостоятельно он лишь констатирует трудности в фонематическом анализе.

Предупредить подобные ошибки может правильное построение работы на самых первых этапах обучения. Оно заключается в предварительной подготовке артикуляционного аппарата, в упражнениях на развитие речевого дыхания, в развитии у детей способностей слышать себя и ощущать движения своих речевых органов.

В I классе необходимо в течение продолжительного времени учить детей произносить группы звуков и слов, четко артикулируя каждый звук и слегка его протягивая, дать им возможность почувствовать изменения артикуляционных укладов, соответствующие количеству звуков в произносимом слове. Для решения этих задач целесообразно использовать следующую технологическую цепочку упражнений, предложенную Г.Г. Мисаренко. [13, с. 155]

Первое звено – для анализа используются звуки, которые можно тянуть и которые далеки по артикуляционному образу.

Второе – в анализируемую группу включается один краткий звук, например, [к] или [п]. Он обязательно должен быть последним: [лак], [суп].

Третье – краткий звук вводится в середину группы, между двумя контрастными по артикуляции звуками: [аку], [ицо].

Четверное звено – краткий звук дается в начале группы. Здесь возможны два варианта работы: а) методом анализа и б) методом синтеза.

а) детям сообщается, что сейчас они услышат группу из трех звуков, которые им нужно будет повторить по одному. Звуки предъявляются подряд без пауз: [кол];

б) ученикам предъявляются три изолированных звука [п], [о], [л] и предлагается назвать слово, которое из них получится, а затем произнести это слово слитно, отчетливо проговаривая каждый звук. [13, с. 158]

Различение оппозиционных звуков для ребенка весьма затруднительно, если не отрабатывать достаточно хорошо умения чувствовать свои собственные артикуляционные движения.

4. Нарушение последовательности звуков в слове (перестановка и пропуски звуков и букв). Одной из самых существенных и часто встречающихся трудностей младших школьников при записи слов является соблюдение последовательности звуков. Эти ошибки связаны с недостатками взаимодействия слухового восприятия и восприятия движений артикуляционного аппарата.

Система коррекционного обучения детей с фонетико-фонематическим недоразвитием предусматривает единство основных направлений в работе: постановку отсутствующих и неправильно произносимых звуков, введение поставленных звуков в речь и развитие навыков анализа и синтеза звукового состава слов. [15, с. 2]

Постановка звуков проводится общепринятыми в логопедии методами. При этом большое внимание уделяется сознательному закреплению артикуляции звука, что имеет большое значение в развитии аналитико-синтетической деятельности учащихся. Поставленные звуки вводятся в

самостоятельную речь. Чтобы лучше дифференцировать смешиваемые звуки внутри одной группы и создать более прочные связи между слуховыми артикуляционным образом, необходимо сначала научить детей произносить и различать каждый звук в пределах одной фонетической группы. Упражнения подбираются так, чтобы последовательно отрабатывался каждый смешиваемый звук. Работа ведется над несколькими звуками из разных групп (например, ш, р). Упражнения в правильном произношении и различении звуков сочетаются с обучением выделению звуков в словах, определении их последовательности. При этом создается определенная основа для более глубокой работы по анализу и синтезу звуко-буквенного состава слов. Проводится направленная работа по выработке у детей прочных связей между звуками и буквами. Систематическое использование серии упражнений для выработки умений соотносить определенную артикуляцию с соответствующим звучанием и затем акустико-артикуляционный образ звука с буквой предупреждает ошибки на замены сходных букв на письме. [13, с. 160]

Г.Г. Мисаренко предлагает следующие примерные виды заданий и упражнения для коррекции навыка фонематического анализа.

1. Артикуляционная гимнастика: упражнения для губ (закрытые губы плотно сжать, потом расслабить, не открывая; губы вытягиваются в трубочку постепенно и др.) Упражнения для языка (широко распластанный язык неподвижно лежит на нижней губе; язык поочередно упирается кончиком в верхние и нижние зубы и др.) Упражнения для голосовых связок (отдельные слова, словосочетания, предложения произносятся шепотом – тихим/громким голосом).

2. Упражнения в выделении заданного звука из группы звуков или из слова.

Используются традиционные приемы, но построенные в коррекционном ключе. Учитель задает рабочий звук, например [р]. Ученики многократно произносят его, внимательно прислушиваясь к себе, концентрируя внимание сначала на слуховом восприятии, затем на артикуляционном укладе.

Результатом таких действий становится акустическая и артикуляционная характеристика звука: на что он похож, что делают губы и зубы при произношении звука [р], работают ли при этом голосовые связки (ребенок описывает не классический, а свой индивидуальный артикуляционный уклад). После завершения характеристики учитель предлагает выделить этот звук в группе из изолированных звуков, например: [с], [р], [к], [а], [р], [з]. Затем ученикам предъявляются вперемешку слова, как содержащие данный звук, так и без него. Рабочий звук при необходимости можно слегка выделить голосом. При подборе лексического материала следует учитывать, что звук легче всего выделяется в начале слова, затем – в конце, труднее всего – в середине слова.

3. Отгадывание звука по описанию его артикуляции. Ученикам предлагается загадка, например: - задуман звук. При его произнесении зубы сближены, губы растянуты в улыбке, кончик языка упирается в нижние зубы, спинка выгнута. Голосовые связки работают, горло дрожит.

Отгадав звуки ([з] или [з']), ученики могут дать их фонетическую характеристику: согласный, звонкий, твердый (или мягкий, если звук произнесен мягко).

4. Сравнительная характеристика двух звуков по акустическим или артикуляционным параметрам. Упражнения выполняются в следующей технологической последовательности:

1. Дают для сравнения два звука, которые совершенно не похожи друг на друга, например [л] и [щ];

2. В работу включаются звуки, имеющие некоторое сходство – акустическое ([м] - [н]) или артикуляционное ([б]- [м]);

3. Ученики сравнивают звуки, очень похожие друг на друга акустически ([к] - [х]) или артикуляционно ([с] - [ц]). [15, с. 161]

Таким образом, коррекция фонетико-фонематического недоразвития предполагает работу по предупреждению нарушений письма и чтения путём тренировки зрительного восприятия букв. Учитывая психологические особенности учеников младшего школьного возраста, делается акцент на

игровой мотивации обучения, что способствует созданию у учеников эмоционального настроения, вызывает положительное отношение к выполняемой деятельности, даёт возможность многократно повторить один и тот же материал без монотонности.

Необходимо отметить, что формирование полноценной звуковой культуры речи детей с отклонениями в развитии – сложная многоаспектная задача, решение которой зависит от степени развития фонематического восприятия, овладения артикуляцией звуков, умения произвольно использовать приобретенные речевые умения и навыки в различных условиях речевого общения.

## **2.2. Анализ опыта работы педагогов-практиков по проблеме коррекции нарушения устной речи у младших школьников с ФФН**

В ходе изучения материала по проблеме коррекции нарушения устной речи у младших школьников с ФФН мы познакомились с опытом педагога Каталевой Елены Николаевны, г. Устюжна, учитель МБОУ «Специальная (коррекционная) школа - интернат VIII вида».[1]

При работе по формированию операций фонематического анализа Елена Николаевна использует методики, представленные различными авторами: Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной, Г. А. Каше. Все эти методики объединяет то, что они направлены на формирование произношения, развитие фонематического слуха. В основе их лежат следующие принципы:

- раннее воздействие на речевую деятельность с целью предупреждения вторичных отклонений;
- опора на закономерности онтогенеза;
- развитие всех сторон речи в единстве: фонетико-фонематической и лексико-грамматической;
- дифференцированный подход к детям, имеющим различную структуру речевого нарушения;
- связь речевой деятельности с другими сторонами психического развития.



Свою работу по формированию звукопроизношения и фонематического восприятия ведет по таким направлениям:

- развитие движений органов артикуляционного аппарата;
- развитие фонематического слуха и фонематического восприятия;
- усвоение фонетической системы родного языка;
- развитие мелодико-интонационной стороны речи.

В процессе отработки звуков учит детей различать звуки, наиболее противопоставленные (а-и-у), постепенно осуществляет переход к более тонким дифференцировкам (о-у, к-х). Постоянное сравнение звуков дает толчок для развития фонематического слуха. Все отработанные звуки включаются в слоги, слова, предложения.

С целью совершенствования слуховой памяти педагог предусматривает специальные упражнения: первая группа упражнений развивает восприятие речи. Дети отвечают жестом, предъявлением картинок. Вторая группа упражнений развивает умение воспроизводить на слух слоговые ряды, ряды слов, предложений, дети заучивают наизусть небольшие по объему пословицы, стихотворения, закрепляя правильное произношение.

Подготовка к звуковому анализу проводится в четыре ступени:

1. Уточнение артикуляции звуков у, а, и. Эти звуки выделяются из начала слова. Детям дается первое представление о том, что звуки могут быть расположены в определенной последовательности.

2. Анализ и синтез обратных слогов типа ай, ут, ок. Дети учатся выделять первый и последний согласный. На этом этапе изучаются звуки п, т, к, м.

3. Выделение ударных гласных из положения после согласного (дом, танк). В это время изучаются гласные о и ы, повторяются ранее пройденные.

4. Овладение анализом и синтезом прямого слога типа мак.

Итогом первого периода обучения является умение произвести полный звуковой анализ односложных слов типа суп. Одновременно с уточнением правильного произношения и усвоением форм звукового анализа дети

знакомятся с буквами у, а, и, п, м, т, к, о, ы, с; учатся читать печатно обратные слоги (ап), прямые слоги (па), слова типа мак. Развитие речи детей включает формирование произношения и одновременное устранение пробелов лексико-грамматического характера. В процессе овладения фонетической стороной речи в занятия постепенно включаются упражнения по обучению детей осознанному анализу и синтезу звукового состава слова. Развитие умения выделять звуки из разных позиций в слове, в свою очередь, помогает восполнить пробелы фонематического развития.

Система упражнений по подготовке детей к обучению грамоте начинается с выделения звука в слове и заканчивается анализом и синтезом слов. Учитель проводит игры и упражнения, способствующие развитию у детей слухового внимания и слуховой памяти, внимания к речи окружающих, которые помогают выработке тонких акустических дифференцировок, совершенствуют фонематические представления и подготавливают детей к дальнейшей планомерной работе по анализу звукового состава речи.

При работе Елена Николаевна учитывает индивидуальные особенности каждого ребенка – строение и подвижность артикуляционного аппарата, степень развития слухового восприятия, количество неправильно произносимых звуков, уровень звукового анализа, степень сформированности грамматического строя речи, работоспособность.[1]

Изучая литературу по данной проблеме, мы познакомились с опытом педагога Пригорневой Татьяны Александровны, учитель начальных классов ГБОУ «Валуйская специальная общеобразовательная школа - интернат» г. Валуйки. [17]

Татьяна Александровна разработала специальную программу, которая опирается на «Программу специальных образовательных учреждений 1-4 класс» под редакцией В.В. Воронковой.

Цель программы: развивать связную устную речь, что является необходимым условием для успешного овладения учащимися с ограниченными

возможностями здоровья того уровня образовательных умений и навыков, который необходим им для социальной адаптации и реабилитации в обществе.

Задачи программы:

- повысить уровень общего и речевого развития учащихся, научить последовательно и правильно излагать свои мысли в устной форме (полный и выборочный пересказ, составлять рассказ по аналогии с прочитанным);
- формировать нравственные качества учащихся, читательскую самостоятельность и культуру.

На своих уроках применяет следующие приемы:

Звуко-буквенный анализ слова:

- подобрать слова, которые начинаются на ударные гласные;
- подобрать к картинке букву, соответствующую первому звуку (окна, астра, улица и т.д.);

После того, как дети научатся свободно оперировать с гласными звуками, переходит к работе с согласными.

В своей работе на уроках, педагог применяет разные игры на развитие звуко - слогового синтеза в устной речи: [17]

а) игра «Магнитофон»: учитель поочередно с паузами называет слоги, из которых дети должны сложить слово.

б) игра «Телеграф»: педагог отстукивает слоговую структуру слова, а дети должны догадаться, какое это могло быть слово: например, имя кого- то из присутствующих.

в) игра «Помоги Незнайке». Незнайка перепутал местами слоги. Помоги ему поставить слоги на место, чтобы получилось слово.

г) ребенку произносят отдельные звуки (с,а). Какой слог должен получиться?

д) игра «Слово рассыпалось» Составление слова из данных букв.

е) игра «Потерялась буква».

На каждом уроке учитель проводит речевые гимнастики. Важность гимнастик в том, что они направлены на совершенствование четкости произношения, развитие дикции, правильного дыхания; кроме того, она способствует формированию выразительности речи, развитию основных приемов выразительного чтения. Речевая гимнастика проводится в течение 3—5 минут (можно до 10 минут) в зависимости от целевой направленности и характера упражнений. Активно использует на речевой гимнастике чистоговорки, скороговорки и стихотворные тексты.

Татьяна Александровна учитывает индивидуальные особенности детей с нарушением речи, оказывать им квалифицированную помощь и поддержку на том этапе развития устной речи, где возникает проблема.

Рассмотрев психолого-педагогические подходы к проблеме развития монологической речи младших школьников с ограниченными возможностями здоровья, они делают вывод, что монологическая речь – наиболее трудный для детей вид речевой деятельности.

Данные учителя в своей работе применяют методическую литературу Худенко Елены Дмитриевны - Члена-корреспондента Международной академии наук педагогического образования.

Е.Д. Худенко была предложена система работы, ориентированная на комплексный характер развития всех сторон речи с учетом возможностей школьников каждого уровня обучения. Работа по решению речевых задач проходит с учетом III уровней: слово, предложение, текст. Но важно отметить, что на всех уровнях работа идет взаимосвязанно.

I уровень – «Слово». [9]

Существует несколько способов объяснения нового слова. В работе с детьми с ОВЗ наиболее продуктивным является использование различных наглядных средств: показ соответствующих предметов, их действий и признаков, наблюдение за ними, организуемое как на самом уроке, так и на экскурсии. Необходимо стремиться к тому, чтобы наблюдение было активным. Для этого детям предоставляют разного рода помощь: показ другого, резко

отличного объекта при сравнении двух сходных (белка, заяц, ворона); демонстрация предмета, его изображения в целостном или фрагментарном виде (рисунок дерева, кустарника травы) — для формирования общего понятия; окрашивание в разный цвет частей предмета - для ознакомления с ними; направляющие вопросы (какого цвета, какой формы, каковы на вкус арбуз, дыня?); запись плана наблюдения (цвет арбуза, цвет дыни; форма арбуза, форма дыни); конкретизация вопросов при сравнении летней и зимней одежды (какую одежду носят только зимой или только летом?).

Наибольшая степень активности в наблюдениях достигается с помощью практической деятельности, когда школьники не просто рассматривают предмет, а принимают непосредственное участие в изменении его признаков, в изготовлении предмета по частям.

II уровень – «Предложение».

Работа над предложением должна вестись в трех направлениях. Первое направление – это отработка содержательной стороны предложения для обеспечения его смысловой законченности и коммуникативной целесообразности. Второе – это работа над речью, которая включает в себя формирование навыков точного и полного отбора слов для выражения мысли, выбора наиболее удачной синтаксической конструкции, развитие интонационных умений. Третье направление – это формирование грамматического плана предложения, т.е. отработка навыка правильного соединения слов, правильного их размещения, умения осознавать структурную схему используемой конструкции. На уроках развития речи все эти направления представляют единое целое. Работа над предложением начинается с его смыслового плана, с создания наглядных опор и объяснения тех связей, в которых вступают предметы и явления окружающего мира.

Также ведется работа по формированию умения обдумывать словосочетания, правильно связывать слова в предложения.

Использование приема, когда школьник диктует, а учитель записывает текст, приучает детей данной категории к моделированию различных

синтаксических конструкций. В этой связи используются графические схемы, опоры, символы. Карточки-определители, соотносящиеся с конкретной грамматической категорией, формируют умение моделировать различные конструкции фразы.

На уроках развития устной речи совершенствуется умение пользоваться простыми распространенными предложениями. Кроме того, осуществляется практическая работа над опережающим освоением более сложных синтаксических конструкций.

### III уровень – «Текст».

Работа с текстом требует использования дополнительных приемов, которые обеспечивают смысловую целостность и языковую связность высказывания.

Каждое упражнение, каждое задание, включенные в урок, направлены на развитие связной устной речи, на то, чтобы школьники использовали слова, словосочетания, предложения в связном тексте, высказывании.

Для устранения однообразия в работе по составлению текста используют различные виды планов, модифицируя их. Так, картинный план можно представить в виде отдельных предметных картинок. Например, по теме «Кошка» (1-й класс) дается такой рассказ: «У кошки были котята. Котята спали на коврик у окна. Однажды на окно влетел петух. Котята испугались и спрятались под коврик. Кошка набросилась на петуха и выгнала его». [9]

Рассказывая, учитель прикрепляет к доске картинки, обеспечивающие предметную основу для каждого предложения.

Картинный план помогает первоклассникам точно передать содержание рассказа, употребив необходимые глаголы, обозначенные на плане стрелочками.

Символический план может быть полностью выполнен графически: несколько полосок разного цвета подскажут ребенку, что нужно рассказать о цвете; нарисованные геометрические фигуры - о форме предмета; большая и маленькая полоски - о его величине и др.

После отработки предложений по каждой картинке школьники воспроизводят весь рассказ или описание самостоятельно, ориентируясь на серию картинок и полоски как на план.

Для побуждения младших школьников к самостоятельному описанию используются задания проблемного характера на материале жизненных ситуаций, например: «Вы нашли в лесу корзину с грибами. Вам надо дать объявление об этом и составить его так, чтобы хозяин узнал свою корзинку по описанию».

Именно такие задания выступают в роли стимула для коммуникации, побуждая учеников с ОВЗ мобилизовать воображение, свой социальный и речевой опыт.

Для формирования умения выбрать эмоциональный стиль общения используются задания по описанию одного и того же предмета в разных ситуациях. Например: «Представь себе, что ты едешь на море лечиться и отдыхать. Тебе хочется поделиться своей радостью с другом. Но тебе надо сообщить и врачу, что ты получил путевку в летний лечебный лагерь. Как ты будешь рассказывать в первом и втором случае?». [9]

Задания такого рода формируют осмысленное отношение учащихся к правилам смысловой и лексико-синтаксической организации текстовых сообщений. Кроме этого, они достаточно эффективно корректируют речемыслительную деятельность, формируя у школьников навыки коммуникативного общения.

Работа, направленная на решение всех вышеназванных задач на уроках развития устной речи, специальная работа по формированию навыков построения связных высказываний в значительной степени способствуют совершенствованию речевой практики учащихся, готовят детей к высказыванию развернутых сообщений на остальных уроках, а главное - помогут им полнее реализовать себя при выходе из школы.

Изучив опыт педагогов-практиков, мы пришли к выводу о том, что необходима систематическая работа по коррекции устной речи у младших

школьников с ФФН на уроках русского языка с использованием различных методов коррекции.



## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Анализ реальной ситуации, сложившейся в настоящее время в системе обучения детей школьного возраста, показал, что количество детей, имеющих отклонения в речевом развитии, неуклонно растет. Эти дети составляют основную группу риска по школьной неуспеваемости, особенно при овладении письмом и чтением. Основная причина – недостаточное развитие процессов звуко-буквенного анализа и синтеза. Известно, что звуко-буквенный анализ базируется на четких, устойчивых и достаточно дифференцированных представлениях о звуковом составе слова. Процесс овладения звуковым составом слова, в свою очередь, тесно связан с формированием слухоречедвигательного взаимодействия, который выражается в правильной артикуляции звуков и их тонкой дифференциации на слух.

Актуальность проблемы привела к выбору темы исследования: «Педагогические условия коррекции устной речи у младших школьников с фонетико-фонематическом недоразвитии на уроках русского языка».

Решая первую задачу, мы изучили, что в рамках психолого-педагогической классификации речевых нарушений выделена группа детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи. К этой категории относятся дети с нормальным физическим слухом и интеллектом, у которых нарушены произносительная сторона речи и особый – фонематический – слух. Мы будем придерживаться в своей работе определения данного понятия, сформулированного профессором Р.Е. Левиной.

Также мы выявили, что главным определяющим признаком ФФН является незавершенность формирования процессов произношения и восприятия фонем, близких по акустико-артикуляционным характеристикам. ФФН объединяет обширную группу нарушений речи, под которыми понимаются различные расстройства речевой деятельности, препятствующие полноценному речевому общению и социальному взаимодействию.

Решая вторую задачу, мы определили, что в психолого-педагогической характеристике детей с ФФН выделяют группы: дети с дизартрией, ринолалией

и дислалией – акустико-фонематической и артикуляторно-фонематической формы. Нами были рассмотрены основные особенности в протекании высших психических функций у детей с ФФН: внимание у таких детей может быть неустойчивым, нестабильным и иссякающим; объем памяти может быть сужен по сравнению с нормой; отмечаются особенности в протекании мыслительных операций: наряду с преобладанием наглядно-образного мышления дети могут затрудняться в понимании абстрактных понятий и отношений.

Решая третью задачу исследования, мы пришли к выводу о том, что для выбора оптимальных путей коррекции устной речи у младших школьников с ФФН, в основу коррекционно-развивающей работы должен быть положен комплексный подход, направленный на решение взаимосвязанных задач, охватывающих разные стороны речевого развития – фонематическую, лексическую, грамматическую - и на их основе – задачу развития связной речи. Названные задачи решаются за счет усложнения и различной сочетаемости упражнений. Наиболее исчерпывающую классификацию фонематических ошибок и работу по коррекции этих нарушений, на наш взгляд, описала Г.Г. Мисаренко.

Для решения четвертой задачи исследования нами были изучены и проанализированы работы учителей – практиков. Мы пришли к выводу о том, что для формирования операций фонематического анализа и синтеза мы должны придерживаться следующих принципов: раннее воздействие на речевую деятельность с целью предупреждения вторичных отклонений; развитие всех сторон речи в единстве: фонетико-фонематической и лексико-грамматической; дифференцированный подход к детям, имеющим различную структуру речевого нарушения; связь речевой деятельности с другими сторонами психического развития. Также педагогическая практика показала, что на уроках следует применять разнообразные игры и упражнения для формирования звукопроизношения и фонематического восприятия.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бозова, Т.М. Основы коррекционной деятельности. Статья [Электрон.ресурс] – Режим доступа: <http://www.booksite.ru/localtxt/osn/ovy/cor/rec/tii/1.htm> - 11.10.16
2. Валова, А. С. Формирование выразительной устной речи детей с ОВЗ. Статья [Электрон.ресурс] – Режим доступа: <http://www.logoped.ru/esinaia01.htm> - 07.11.16
3. Волкова, Г. Л. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи: Учеб. пособие [Текст] / Г. Л. Волкова. – М.: Детство-Пресс, 2007. – 144 с.
4. Волкова, Л.С. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вуз [Текст]/ Л.С. Волкова, С.Н. Шаховской. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. — 680 с.
5. Волосовец, Т.В. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению: Учеб. пособие[Текст]/ Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутепова, М.Ф. Фомичева; под ред. Т.В. Волосовец. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 200 с.
6. Гонеев, А.Д. Основы коррекционной педагогики: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений.[Текст]/ А.Д.Гонеев, Н.И.Лифинцева, Н.В.Ялпаева. - М.: Академия, 2012. - 272 с.
7. Дроздова, Н.А. Коррекция нарушений устной и письменной речи: Учеб.пособие [Текст]/ Н.А. Дроздова – Мн.: БГПУ, 2013. – 60 с.
8. Екжанова, Е.А. Коррекционно-развивающие обучение [Текст]/ Е.А. Екжанова. – М.: Просвещение, 2009. – 272 с.
9. Ефимова, А.В. Понятие и задачи коррекции развития детей. Статья. [Электрон.ресурс] – Режим доступа :[http://superinf.ru/view\\_article.php?id=303](http://superinf.ru/view_article.php?id=303)– 11.10.16

10. Ефрименкова, Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов: Учеб.пособие [Текст]/ Л.Н. Ефрименкова. – М.: Просвещение, 2000. – 133 с.

11. Каше, Г.А. Нарушение чтения и письма как проявление системного недоразвития звуковой стороны речи у детей [Текст]/ Г.А. Каше. – Киев, 2001. – 80 с.

12. Коваленко, О.М. Коррекция нарушений письменной речи учащихся младших классов общеобразовательной школы. Учебно-методическое пособие [Текст]/ О.М. Коваленко - М.: АСТ: Астрель, 2015. - 157 с.

13. Мисаренко, Г.Г. Методика обучения младших школьников русскому языку с коррекционно-развивающими технологиями: Учеб. пособие[Текст]/ Г.Г. Мисаренко. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.

14. Назарова, Н.М. Специальная педагогика: Учеб. пособие. [Текст]/ Н.М. Назарова. - М.: Академия, 2014. — 519 с.

15. Никашина Н.А. Устранение недостатков произношения и письма у младших школьников [Текст]/ Н.А. Никашина. – М.: Просвещение 2005. – 66 с.

16. Пилипенко, А.В. Коррекционная педагогика с основами специальной психологии: Учеб. пособие.[Текст ]/ А.В. Пилипенко. - М.:Владивосток: 2010. 45 с.

17. Пригорнева, Т.С. Коррекция нарушения чтения у учащихся с ОВЗ. Статья [Электрон.ресурс] – Режим доступа: <http://kladraz.ru/blogs/tatjana-aleksandrovna-prigorneva/statja-po-korekcionoi-pedagogike-2801.html> - 21.11.16

18. Примерная программа по русскому языку: Учеб. пособие

19. Прищепова, И.В. Речевое развитие младших школьников: Учеб.-метод. пособие [Текст]/ И.В. Прищепова. – СПб.: КАРО, 2008. – 160 с.

20. Р.Е. Левина, Основы теории и практики по логопедии: Учеб. пособие [Текст]/ Под ред. Р.Е. Левиной. – М.: Просвещение, 2009. – 365 с.

21. Русецкая, М.Н. Нарушение чтения у младших школьников: Учеб. пособие [Текст]/ М.Н. Русецкая. – СПб.: КАРО, 2007. – 192 с.

22. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. [Текст].

23. Филичева, Т.В. Основы логопедии: Учеб. пособие [Текст]/ Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – М.: Просвещение, 2000. – 223 с.

24. Фотекова, Т.А. Диагностика речевых нарушений с использованием нейропсихологических методов: Учеб. пособие [Текст] / Т.А. Фотекова. - М.: АРКТИ, 2010. – 136 с.

25. Чиркина, Г.В. Основы логопедической работы с детьми: Учеб. пособие [Текст]/ Г.В. Чиркина. – М.: АРКТИ, 2002. – 240 с.