

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

БРАНИЦКАЯ ЕЛЕНА ОЛЕГОВНА

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

ПРОЯВЛЕНИЕ НАРУШЕНИЙ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ У
 ОБУЧАЮЩИХСЯ 2-х КЛАССОВ, ИМЕЮЩИХ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКОЕ
 НЕДОРАЗВИТИЕ РЕЧИ

направление Специальное (дефектологическое) образование
 профиль Логопедия

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Зав. кафедрой коррекционной педагогики доктор
 психологических наук, профессор
 _____ Уфимцева Л.П.

« 16 » 06 2016 г.

Руководитель: кандидат педагогических наук, доцент
 А.В. Мамаева В

Обучающийся: Браницкая Е.О. Тф

Дата защиты « 23 » 06 2016г.

Оценка _____ 2016г.

14. 06. 2016.

Красноярск

2016

Содержание.

Введение	3
Глава I. Анализ литературы по проблеме исследования	8
1.1 Письмо и его нарушения у детей	8
1.2 Роль фонематического восприятия в процессе письма.....	14
1.3 Методики развития фонематического слуха и восприятия	19
Глава II. Содержание экспериментальной работы по выявлению нарушений фонематического восприятия у учащихся 2-х классов, имеющих ФФНР	24
2.1 Организация и методика обследования	24
2.2 Анализ результатов констатирующего эксперимента	29
2.3. Методические рекомендации по коррекции нарушений фонематического восприятия у учащихся 2-х классов, имеющих ФФНР ..	41
Заключение	54
Литература	56

Введение.

Актуальность исследования. Письменная речь - одна из форм существования языка. Это вторичная, более поздняя по времени возникновения форма существования языка. Если устная речь выделила

человека из животного мира, то письменность следует считать величайшим из всех изобретений, созданных человеком. Письменная речь не только совершила переворот в методах накопления, передачи и обработки информации, но она изменила самого человека, в особенности его способность к логическому мышлению.

И устная, и письменная формы речи представляют собой вид временных связей второй сигнальной системы, но, в отличие от устной, письменная речь формируется только в условиях целенаправленного обучения.

На современном этапе развития образования, острой становится проблема увеличения количества детей с Фонетико-фонематическим недоразвитием и, соответственно, проблемы предупреждения и преодоления школьной дезадаптации у этой категории детей, проявляющейся в низкой успеваемости, в отклонениях от норм поведения, в трудностях взаимоотношений с окружающими.

Проблема развития фонематического восприятия и слуха актуальна тем, что этот процесс является неотъемлемым компонентом любой формы письменной деятельности человека, в связи с этим встает важная задача развития фонемного слуха.

Для полноценного овладения актом письма необходима формирование ряда специальных операций. В частности необходим достаточный уровень сформированных операций различения и выбора фонем. Значительное количество специфических дисграфических ошибок у учащихся с ФФНР связаны с нарушением слуховой дифференциации звуков речи, лежащей в основе акустической дисграфии.

Отсутствие полноценного восприятия на слух фонем родного языка делает невозможным правильное их написание, отсюда возникают замены и смешения букв. Также нарушение фонематического слуха и восприятия не дает возможности детям овладеть словарным запасом и грамматическим строем, то есть тормозит развитие связной речи в целом. Без умения четко дифференцировать на слух фонемы родного языка, нельзя овладеть навыками звукового анализа и синтеза, а это делает невозможным полноценное усвоение

грамоты. Поэтому успешное обучение письму предполагает как обязательное условие развитие фонематического слуха и восприятия. Исходя из этого, очевидной является возможность своевременного начала коррекционной работы по развитию фонематического слуха и восприятия. Таким образом, формирование у учащихся с ФФНР фонематического слуха и восприятия является одной из важнейших задач логопедической работы.

Проблемами изучения механизмов дисграфии, разработкой классификации и приемов коррекционного воздействия занимались такие ученые как Р.Е. Левина, Р.А. Никашина, Ф.А. Рау, М.Е. Хватцев, А.Ф. Спирина, А.Р. Лурия, Г.В. Чиркина, Орлова И.О., Правдина О.В., Садовникова И.Н., Волкова Л.С, Токарева О.А., Лалаева Л.И., Петрова В. Г., Соболевич Е.Ф. и другие.

Целью исследования –выявление особенностей проявлений нарушений фонематического восприятия у учащихся 2-х классов, имеющих ФФНР.

Объект исследования – письмо как вид речевой деятельности

Предмет исследования - проявления нарушений фонематического восприятия у учащихся 2-х классов, имеющих ФФНР.

Гипотеза – мы полагаем что, выявление особенностей проявлений нарушений фонематического восприятия у учащихся 2-х классов, имеющих ФФНР позволит составить методические рекомендации по устранению данных нарушений.

В соответствии с поставленной целью и выдвинутой гипотезой были поставлены следующие **задачи исследования**:

1. Изучить научно-методическую литературу по данной проблеме.
2. Выявить особенности проявлений нарушений фонематического восприятия у учащихся 2-х классов, имеющих ФФНР, в письменных работах и специальных пробах.
3. Составить методические рекомендации по развитию фонематического восприятия как средства коррекции акустической дисграфии данной категории детей.

Методологической и теоретической основой исследования явились:

положения общей и специальной психологии о единстве основных закономерностей развития нормальных и аномальных детей (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Т.А. Власова и др.); о гуманизации интегративных процессов, о коррекционной направленности учебно-воспитательного процесса в специальных учреждениях (М.С. Певзнер, Т.А. Власова, У.В. Ульяновская, И.А. Цыпина и др.).

Методы исследования. Применялись как теоретические, так и эмпирические методы. К первым относится анализ медицинской, психолого-педагогической литературы по проблеме исследования. Эмпирические методы исследования делятся на основные и вспомогательные. К основным относятся педагогический эксперимент, наблюдение за детьми. К вспомогательным эмпирическим методам относятся изучения медицинской и психолого-педагогической документации ребенка.

Организация исследования: базой исследования является Казачинская специальная коррекционная школа – интернат V I I I вида Учащиеся 4-х классов в количестве 6-ти человек.

Исследование проводилось в 2 этапа.

I этап. Изучение и анализ литературы по проблеме исследования в формировании и уточнении цели, гипотезы и задач, составление плана исследования, составление методики констатирующего эксперимента.

II этап. Проведение и анализ результатов констатирующего эксперимента, составление методических рекомендаций.

Структура и объём выпускной квалификационной работы. Работа состоит из введения, 2 глав, методических рекомендаций, заключения, списка используемой литературы. Основной текст квалификационной работы составляет 57 страниц, список литературы содержит 36 источников.

Глава I. Анализ литературы по проблеме исследования.

1.1. Письмо и его нарушения у детей.

Письмо представляет собой сложную форму речевой деятельности, многоуровневый процесс. В нем принимают участие различные анализаторы:

речеслуховой, речедвигательный, зрительный, общедвигательный. Между ними в процессе письма устанавливается тесная взаимосвязь и взаимообусловленность. Структура этого процесса зависит от этапа овладения навыками, задач и характера письма. Письмо тесно связано с процессом устной речи и осуществляется только на основе достаточно высокого уровня ее развития.

Опыт показал, что нарушение любого из анализаторов создает отклонения в нормальном акте письма. Роль полноценного слухового анализатора в акте письма чрезвычайно важна. Для правильного письма обязательно наличие точно дифференцированной формы фонемы и прочной связи ее с буквой. Во всех случаях, когда фонематический слух нарушен, письмо страдает особенно, т.к. не имея возможности на слух дифференцировать диктуемый звук или выделить серию звуков, ребенок записывает слышимое случайными буквами.

Акустический анализатор тесно связан с речедвигательными и двигательными анализаторами. Значение двигательного анализатора в различных произвольных актах очень важно. Кинестетические клетки, локализованные в двигательном анализаторе, получают потоки возбуждений со всех анализаторов, воспринимающих как внешние, так и внутренние раздражения. Недоразвитие или ослабление деятельности двигательного анализатора может сопровождаться развитием патологической инертности в формировании двигательных рефлексов, что отражается на формировании навыка письма. Однако письмо не является связанным только с движением руки. В процессе письма звуковой состав нуждается в уточнении, оно осуществляется при помощи проговаривания. И.П. Павлов указывал, что кинестетические раздражения, идущие от речевых органов в кору головного

мозга, связаны со слуховыми, они уточняются и обостряют слух [23 с. 118]

Письмо требует от ребенка способности к осознанному анализу и синтезу. При письме необходимо умение членить речевое целое (предложение) на отдельные слова, слова на слоги и звуки, умение переводить их в буквы, которые должны быть написаны в правильной последовательности.

Эта способность анализа и синтеза должна быть сформирована у детей в начале обучения, т.к. их мышление и восприятие еще связаны с конкретными предметами и передвижениями. Овладение письменной речью зависит от устной. Начальным этапом в овладении письмом является анализ звукового состава, который предполагает установление ассоциаций звук - буква. Эта аналитическая деятельность опирается на способность к фонематической и речемоторной дифференциации, поэтому начинающие обучаться письму проговаривают записываемое слово. За устным анализом следует синтез, осуществляющий последовательную запись букв под контролем зрительного анализа. Так возникает ассоциативная цепь из процессов речи, слушания, письма и чтения, которые включают в себя импрессивные, центральные и экспрессивные процессы. [1 с.90]

Процесс письма взрослого человека полностью автоматизирован и отличается от письма ребенка. У взрослых письмо - это целенаправленная деятельность, основная цель которой - передача смысла и его фиксация. Процесс письма взрослого человека характеризуется целостностью, связанностью, систематическим процессом. Графический образ слова воспроизводится единым моторным актом. Процесс письма осуществляется автоматизировано и протекает под двойным контролем: кинестетическим и зрительным. [12 с.208]

В процессе обучения, ребенок, овладевая письмом, сначала всю эту сложную деятельность выполняет развернуто, в полном составе операции.

Реализация каждой из сторон письма происходит за счет функционирования различных участков мозговой коры.

Современная наука о мозге и его деятельности установила, что каждая область головного мозга имеет свое особое строение и ее работа связана со специальными функциями. Левое полушарие головного мозга у каждого человека является ведущим; заложенные в нем аппараты связаны с правой рукой, обеспечивают нормальное протекание речи и мыслительных процессов. Правое полушарие носит подчиненный характер и не имеет прямого отношения к регуляции речи. У левшей дело обстоит иначе, у них

наоборот - правое полушарие является ведущим, а левое подчиненным.

Различные участки мозговой коры имеют также неодинаковую функцию. Затылочная область мозга представляет собою, как показали анатомические и клинические исследования, центральный аппарат зрения; в одних участках этой области заканчиваются волокна, которые несут зрительные раздражения, таким образом, они являются как бы центральной приемной станцией зрения. Другие участки перерабатывают эти зрительные впечатления и являются, по И.П. Павлову, аппаратом зрительного анализа и синтеза.

Височная область левого полушария является таким же центральным аппаратом слуховых ощущений и слухового анализа.

Теменная область является корковым аппаратом, анализирующим ощущения, идущие от поверхности кожи и мышц (и, следовательно, позволяющим оценить положение тела), имеет серьезное значение для обеспечения четких движений, т.к. такие движения могут быть найдены только в тех случаях, когда они идут под контролем постоянно поступающих с периферии сигналов о положении органов тела в пространстве.

Наконец, передние разделы коры головного мозга связаны с организацией протекания движений во времени, с выработкой и сохранением двигательных навыков и с организацией сложных целенаправленных действий.

Совместная работа всех этих областей мозговой коры необходима для нормального существования каждого сложного психологического процесса, и том числе - речи, письма, чтения.

Однако, если тот или иной участок мозговой коры, входящий в эту сложную систему мозговых центров, почему-либо недоразвивается или разрушается, то или иное условие, непосредственно связанное с нормальной работой данного участка, выпадает, тогда и соответствующий психофизиологический процесс также нарушается.

Несформированность какой-либо из указанных функций может вызвать нарушение процесса овладения письмом, дисграфию.

Дисграфия обусловлена недоразвитием (распадом) высших психических функций, осуществляющих процесс письма в норме.

У детей с дисграфией отличается несформированность многих высших психических функций: зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений, слухо-произносительной дифференциации звуков речи, фонематического, слогового анализа и синтеза, деления предложений на слова, лексико-грамматического строя речи, расстройства памяти, внимания, сукцессивных и симультивных процессов, эмоционально-волевой сферы.

Наиболее обоснованной является классификация дисграфией, в основе которой лежит несформированность определенных операций процесса письма. Выделяются следующие виды дисграфии:

1. Артикуляторно-акустическая дисграфия - на почве расстройств устной речи.

Ребенок пишет так, как произносит. В основе ее лежит отражение неправильного произношения на письме, опора на неправильное проговаривание. Опираясь в процессе проговаривания на неправильное произношение звуков, ребенок отражает свое дефектное произношение на письме.

Артикуляторно-акустическая дисграфия проявляется в заменах, пропусках букв, соответствующих заменам и пропускам звуков в устной речи. Чаще всего наблюдается при дизартрии, ринолалии, дислалии полиморфного характера.

2. Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза.

В основе ее лежит нарушение различных форм языкового анализа и синтеза. Недоразвитие языкового анализа и синтеза проявляется на письме в искажениях структуры слова и предложения. Наиболее сложной формой языкового анализа является фонематический анализ. Вследствие этого особенно распространенными при этом виде дисграфии будут искажения звукобуквенной структуры слова.

Наиболее характерны следующие ошибки: пропуски согласных при их стечении; пропуски гласных; перестановки букв; добавления букв; пропуски, добавления, перестановка слогов.

Нарушение деления предложений на слова при этом виде дисграфии проявляется в слитном написании слов, особенно предлогов, с другими

словами; раздельное написание слова; раздельное написание приставки и корня слова.

3. Аграмматическая дисграфия. Она связана с недоразвитием грамматического строя речи: морфологических, синтаксических обобщений. Этот вид дисграфии может проявляться на уровне слова, словосочетания предложения и текста и является составной частью более широкого симптомокомплекса - лексико-грамматического недоразвития, которое наблюдается у детей с дизартрией, алалией и у детей с недоразвитием познавательной деятельности.

В связной письменной речи у детей выявляются большие трудности в установлении логических и языковых связей между предложениями. Последовательность предложений не всегда соответствует последовательности описываемых событий, нарушаются смысловые и грамматические связи между отдельными предложениями.

На уровне предложения аграмматизмы на письме проявляются и искажении морфологической структуры слова, замене префиксов, суффиксов: изменении падежных окончаний; нарушении предложных конструкций; изменении падежа местоимений; числа существительных; нарушения согласования, отмечается также нарушение синтаксического оформления речи, что проявляется в трудностях конструирования сложных предложений, пропуска членов предложения, нарушении последовательности слов в предложении

4. Оптическая дисграфия - связана с недоразвитием зрительного гнозиса, анализа и синтеза, пространственных представлений и проявляется в заменах и искажениях букв на письме.

Чаще всего заменяются графически сходные рукописные буквы: состоящие из одинаковых элементов, но различно расположенных в пространстве; включающие одинаковые элементы, но отличающиеся дополнительными элементами; зеркальное написание, пропуски элементов, особенно при соединении букв, включающих одинаковый элемент, лишние и неправильно расположенные элементы.

5. Дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания - это

акустическая дисграфия.

Проявляется в заменах букв, соответствующих фонематически близким звукам. При этом в устной речи звуки произносятся правильно. Чаще всего заменяются буквы, обозначающие следующие звуки: свистящие и шипящие, звонкие и глухие, аффрикаты и компоненты, входящие в их состав. Этот вид дисграфии проявляется и в неправильном обозначении мягкости согласных на письме вследствие нарушения дифференциации твердых и мягких согласных. Частыми ошибками являются замены гласных даже в ударном положении, например, е-и (лес - лис). [12 с.430]

1.2. Роль фонематического слуха и восприятия в процессе письма

Фонематический слух тонкий систематизированным слух служащий для операции узнавания и различения фонем, составляющих звуковую оболочку слова.

Фонематическое восприятие специальные умственные действия по дифференциации фонем и установлению звуковой фонем и установлению звуковой структуры слова [12 с. 280]

Правильная речь во многом зависит от состояния фонематического слуха и восприятия. Пока ребенок не в состоянии на слух отличить правильное произношение от неправильного, его органы речи часто не могут занять того положения, чтобы правильно произнести нужный звук, поэтому ребенок, который не воспринимает на слух те или иные звуки долго не может правильно произносить и писать. Письменная речь - новая, сложная деятельность. Для ее осуществления требуется гораздо более тонкий и точный фонематический анализ, чем для произнесения слов. [14 с. 185].

Усвоение грамоты предполагает определенный уровень фонематического развития, которое обеспечивает не только правильное произношение, но и звуковой анализ слова. Особенно большое значение имеет фонематический слух.[14с.205].

В фонематическом восприятии в процессе онтогенеза происходят определенные стадии развития. Е.Р. Левина выделяет пять этапов, которые

проходит ребенок в процессе фонематического развития:

1 этап - дофонематический. Полное отсутствие дифференциации звуковой речи, у ребенка нет понимания речи.

2 этап - появляется различие контрастных или далеких звуков, но акустически близкие фонемы еще не дифференцируются, ребенок не замечает особенностей своего произношения.

3 этап - ребенок начинает слышать звуки в соответствии с их фонетическими признаками. Сосуществование на этом этапе двух типов языкового фона: прежнего, косноязычного и формирующего нового. Ребенок различает правильное и неправильное произношение.

4 этап - экспрессивная речь почти соответствует норме, но фонематическая дифференциация еще нестойкая, что проявляется при восприятии незнакомых слов.

5 этап - происходит завершение процесса фонематического развития, когда и восприятие и экспрессивная речь ребенка правильны. [1 с.94]

Без четкого звукового анализа процесс письма оказывается резко нарушенным. Понятие графемы, которое является единицей письма, оказывается лишенным фундамента без завершения фонематического развития. [10 с.390]

При письме нужно произвести фонематический анализ слова, соотнести каждую форму с соответствующим зрительным образом-буквой и написать эти буквы в строго определенной последовательности. Фонематический анализ играет большую роль в процессе написания слова. Без точного выделения звука слово не может быть написано правильно. Важно не только установить наличие или отсутствие в слове того или иного звука, но и определить точное место звука, входящего в состав слова. Последовательно выделив все звуки слова, которое нужно написать, ребенок должен соотнести их с соответствующими фонемами, т.е. произвести фонематическое обобщение. Затем фонемы надо обозначить соответствующими буквами, для этого нужно четко ограничить акустически

четкие фонемы друг от друга. И, наконец, для того, чтобы правильно написать слово, необходимо правильное начертание всех букв. [14 с.45].

Без умения четко дифференцировать на слух фонемы родного языка нельзя овладеть навыками звукового анализа и синтеза, а это делает невозможным полноценное усвоение грамоты. Поэтому успешное обучение письму предполагает как обязательное условие развитие фонематического слуха и восприятия. [3 с.38]

Наиболее распространенной причиной дисграфии является недостаточность функций слухового восприятия. Характерной особенностью является ослабленное восприятие звукового ряда. Эта недостаточность находит свое проявление в нарушении фонематического восприятия. Восприятие речи у детей страдающих данной формой недоразвития, лишено необходимой четкости. Дети путают слова с нерезко выраженными фонематическими различиями. Многие исследования отмечают, что нарушение дифференциации звуковой речи особенно тяжело отражается на усвоении письма, в таких случаях наблюдается одна из форм частичного специфического нарушения процесса письма - акустическая дисграфия.

Дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания (дифференциации фонем), проявляется в заменах букв, соответствующих фонетически близким звукам. При этом в устной речи произносятся правильно. Чаще всего заменяются буквы, обозначающие следующие звуки: свистящие и шипящие, звонкие и глухие, аффрикаты и компоненты, входящие в их состав (ч-ть, ч-щ, ц-т, ц-с). Этот вид дисграфии проявляется и в неправильном обозначении мягкости согласных на письме вследствие нарушения дифференциации твердых и мягких согласных («письмо», «лубит», «лижа»). Частыми ошибками являются замены гласных даже в ударном положении, например, о-у (туча - «точа»), е-и (лес - «лис»).

В наиболее ярком виде дисграфия на основе нарушения фонемного распознавания наблюдается при сенсорной алалии и афазии. В тяжелых случаях смешиваются буквы, обозначающие далекие артикулярно и

акустически звуки (л-к, б-в, п-н).

О механизмах этого вида дисграфии не существует единого мнения. Это обусловлено сложностью процесса фонемного распознавания.

По мнению исследователей (И.А. Зимняя, Е.Ф. Собонович, А.П. Чистович) многоуровневый процесс фонемного распознавания включает различные операции.

1. При восприятии осуществляется слуховой анализ речи (аналитическое разложение синтетического звукового образа, выделение акустических признаков с последующим их синтезом).

2. Акустический образ переводится в артикуляторное решение, что обеспечивается проприоцептивным анализом, сохранностью кинестетического анализа и представлений.

3. Слуховые и кинестетические образы удерживаются на время, необходимое для принятия решения.

4. Звук соотносится с фонемой, происходит операция выбора фонемы.

5. На основе слухового и кинестетического контроля осуществляется сличение с образцом и затем принимается окончательное решение.

В процессе письма функционирование этого процесса усложняется, фонема соотносится с определенным зрительным образом буквы.

Одни авторы (С. Борель-Мезонни, О.А. Токарева) считают, что в основе замены букв, обозначающих фонетически близкие звуки, лежит нечеткость слухового восприятия, неточность слуховой дифференциации звуков.

Для правильного письма необходима более тонкая слуховая дифференциация звуков, чем для устной речи. Это связано, с одной стороны, с явлением избыточности восприятия семантически значимых единиц устной речи. Небольшая недостаточность слуховой дифференциации в устной речи, если она имеет место, может восполняться за счет избыточности, за счет закрепленных в речевом опыте моторных стереотипов, кинестетических образцов. В процессе же письма для правильного различения и выбора фонемы необходим тонкий анализ всех акустических признаков звука, являющихся

смыслоразличительными.

С другой стороны, в процессе письма дифференциация звуков, выбор фонемы, осуществляются на основе следовой деятельности, слуховых образов, по представлению. Вследствие нечеткости слуховых представлений о фонетически близких звуках выбор той или иной фонемы затруднен вследствие чего являются замены буки на письме.

Другие авторы (Е.Ф. Собонович, Е.М. Гониченко), которые исследовали нарушения письма у детей с недоразвитием интеллекта. Связывают замены букв с тем, что при фонемном распознавании дети опираются на артикулярные признаки звуков и не используют при этом слуховой контроль

В противоположность этим исследованиям Р. Беккер и А. Коссовский основным механизмом замен букв, обозначающих фонематически близкие звуки, считают трудности кинестетического анализа Их исследования показывают, что дети с дисграфией недостаточно используют кинестетические ощущения (проговаривание) во время письма.

Некоторые авторы связывают замены букв на письме с фонематическим недоразвитием, с несформированностью представлений о фонеме, с нарушением операций выбора фонемы (Р.Е. Левина, Л.Ф. Спинова).

Для правильного письма необходим достаточный уровень функционирования всех операций процесса различения и выбора фонем. При нарушении какого-либо звена затрудняется в целом весь процесс фонемного распознавания, что проявляется в заменах букв на письме.

В наиболее ярком виде дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания наблюдается при сенсорной алалии и афазии.

1.3. Методики развития фонематического слуха и восприятия.

Одной из важнейших задач обучения родному языку учащихся с ФФНР является формирование у них навыков грамотного письма. Это, как известно,

составляет материальную основу письменной речи, без которого невозможен процесс успешного школьного обучения.

Вместе с тем результаты научных исследований (Р.Е.Левина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и другие) показывают, что многие учащиеся с ФФНР с трудом овладевают правильным письмом, о чем свидетельствуют ошибки в их письменных работах, в том числе замены и смешения букв па письме. Как уже отмечалось, данные ошибки характерны для акустической дисграфии, в основе которой лежит нарушение дифференциации фонем.

Исследователи (Шиф Ж.И., Лалаева Р.И., Левина Р.Е.) пришли к выводу, что фонематический слух начинает формироваться у ребенка с конца второго года жизни и совершенствуется на протяжении всего дошкольного возраста. У ребенка с недоразвитием интеллекта этого не происходит и самостоятельно фонематический слух и анализ не формируется и не совершенствуется, поэтому дети не могут успешно овладеть письмом без специальной коррекционной работы.

Гальперин П.Я. предлагает поэтапное формирование сложных форм фонематического анализа.

1 этап - формирование фонематического анализа и синтеза с опорой на вспомогательные средства и действия.

Первоначальная работа проводится с опорой на вспомогательные средства: графическую схему слова и фишки. По мере выделения звуков ребенок заполняет схему фишками. Действие, которое осуществляет ученик, представляет собой практическое действие по моделированию последовательности звуков в слове.

2 этап - формирование действия звукового анализа в речевом плане. Исключается опора на материализацию действия, формирование фонематического анализа переводится в речевой план. Слово называется, определяется первый, второй, третий и т.д. звуки, уточняется их количество.

3 этап - формирование действия фонематического анализа в умственном плане. Ученики определяют количество и последовательность звуков, не называя слова и непосредственно на слух не воспринимая его, т.е. на основе

представлений.

Гетманский И.М. рекомендует проводить работу по развитию фонематического восприятия в следующей последовательности:

1. Дети знакомятся с изолированным звуком.

2. Из числа названных логопедом слов отбирают на слух такие, в которых содержится нужный звук.

3. Определяют место звука в слове.

4. Подбирают слова с нужным звуком по картинкам и по памяти.

5. Дифференцируют звуки, близкие по звучанию или артикуляции

Полезно применять упражнения на дополнение предложений словами, отличающимися только одним звуком (например, [м] и [м`]) В лесу в берлоге спит - мишка, в норе находится - мышка.

И.Н. Садовникова рекомендует дифференциацию смешиваемых звуков проводить в полном объеме - в разнообразных позиционных условиях (в открытых, закрытых слогах и т.д.). Только тогда учащиеся справятся с их дифференциацией в словах любой сложности.

Работа со слогами предлагает следующие упражнения:

1. Восприятие на слух.

2. Отраженное восприятие.

3. Чтение таблиц (последовательно, вразбивку).

4. Запись слов под диктовку.

Каждую тему по дифференциации смешиваемых звуков автор предлагает связывать с грамматическими темами. Это расширяет языковой опыт учащихся, подготавливает их к изучению последующих грамматических тем.

На любом этапе логопедической работы решаются задачи организации деятельности детей, расширение объема всех форм внимания и памяти, развитие лексического запаса и грамматического строя речи. [19 с.129]

Для обследования состояния фонематического слуха и навыков письма у учащихся с нарушением интеллекта. Волкова Г.А. разработала методику с учетом принципа анализа речевой патологии, методов обследования

нарушения речи, предложенных ведущими деятелями в области логопедии
Левиной Р.Е. Спировой Г.В., Чиркиной Л.Ф. и др.

Многие авторы, такие как Р.И. Лалаева, И.Н. Садовникова И.М. Гетманский, Л.С. Волкова и другие, выделяют два основных направления и коррекционной работе по устранению акустической дисграфии:

1. Формирование фонематического слуха и восприятия (дифференциация фонем).

2. Развитие фонематического анализа и синтеза.

И.Р. Лалаева отмечает, что работа по формированию звукопроизносительной дифференциации конкретных пар смешиваемых звуков включает два этапа: 1) предварительный этап работы над каждым из смешиваемых звуков; 2) этап слуховой и произносительной дифференциации смешиваемых звуков.

На первом этапе последовательно уточняется произносительный и слуховой образ каждого из смешиваемых звуков. Работа проводится по следующему плану:

1. Уточнение артикуляции звуков с опорой на зрительное, слуховое, тактильное восприятие, кинестетические ощущения.

Например, при уточнении правильной артикуляции звука [с] необходимо обратить внимание на его произнесение: губы растянуты как в улыбке, кончик языка находится за нижними зубами. С помощью тактильного ощущения уточняется, что при произнесении этого звука образуется узкая холодная струя воздуха, голосовые складки не дрожат. Слуховой образ звука [с] сравнивается с образом неречевого звука (как будто течет вода из крана).

2. Выделение звука на фоне слога.

Для этого необходимо научить детей выделять звуки из слога на слух и в произношении, различать слоги с заданным звуком и без него. Так, логопед называет слоги, включающие, например, звук [с] и не имеющие его (да, са, во, ны, сы, лу, со, су). Дети должны поднять флажок или букву, если в слоге слышится звук [с].

3. Формирование умения определять наличие звука в слове.

Логопед предлагает слова, включающие данный звук и не имеющие его. Исключаются слова со звуками, сходными акустически и смешиваемыми в произношении. Изучаемый звук необходимо связать с соответствующей буквой.

Для определения наличия звука в слове предлагаются следующие упражнения:

- 1) Поднять отсутствующую букву на заданный звук.
- 2) Назвать картинки, из них отобрать те, в названии которых имеется заданный звук. Картинки на смешиваемые звуки не включаются.
- 3) Подобрать к заданной букве картинки, в названии которых имеется соответствующий звук. Не предлагаются картинки, в названии которых встречаются фонетически сходные звуки. Картинки при этом не называются.
- 4) Придумать слова, которые включают звук, соответствующий предъявленной букве.
- 5) Разделить страницу на две части. Слева написать букву, справа поставить черточку. Логопед произносит различные слова. Если ученик услышит слово с заданным звуком, то он должен нарисовать кружок (или записать слово) под буквой, т.е. слева. Если слово не имеет в своем составе нужного звука, то кружок ставится (или записывается слово) справа.

4. Определение места звука в слове: в начале, в середине, в конце слова, после какого звука, перед каким звуком.

5. Выделение слов с данным звуком из предложения текста.

Дается, например, задание выделить из предложения слова, включающие заданный звук.

По указанному плану отрабатывается каждый из смешиваемых звуков.

На втором этапе проводился сопоставление конкретных смешиваемых звуков в произносительном и слуховом плане. Дифференциации звуков проводится в той же последовательности, что и работа по уточнению слуховой и произносительной характеристики каждого звука, но в силу того, что основная цель этого этапа - различение звуков, речевой материал должен

включать слова со смешиваемыми звуками. [9с. 204]

Таким образом, в основе акустической дисграфии лежат трудности слуховой дифференциации звуков речи, приводящие к частым заменам на письме соответствующих букв. Для преодоления этого вида дисграфии существует единственно надежный путь воспитания четкой слуховой дифференциации не различаемых на слух звуков. Должное внимание следует уделить специальным упражнениям в фонематическом анализе слов, включающих не дифференцируемые ребёнком звуки. Особое внимание надо обратить на воспитание слуховой дифференциации твердых – мягких и звонких– глухих согласных, отсутствие такой дифференциации не только приводит к буквенным заменам на письме, но и препятствует усвоению целого ряда грамматических правил. Вся проводимая работа по слуховой дифференциации звуков должна сопровождаться письменными упражнениями.

Глава II. Содержание экспериментальной работы по выявлению нарушений фонематического восприятия у учащихся 2-х классов, имеющих ФФНР

2.1. Организация и методика исследования.

Базой исследования является Казачинская СОШ. Учащиеся 2-х классов в количестве 6-ти человек с ФФНР с акустической дисграфией. Для обследования состояния фонематического слуха и навыков письма у учащихся 2-х классов была использована методика Волковой Г.А., разработанная с учетом принципов анализа речевой патологии, методов обследования нарушений речи, предложенных ведущими деятелями в области логопедии, такими как Левина Р.Е., Спирова Г.В., Чиркина Л.Ф. и другие.

Обследования фонематического слуха и восприятия.

1. Оpozнание фонем.

а) Ребенку зачитывается ряд гласных звуков и дается инструкция поднять руку, если он услышит гласный звук [о] среди других гласных. Речевой материал: а, у, ы, о, у, а, о, ы, и.

б) Зачитывается ряд согласных и дается инструкция хлопнуть в ладоши, если ребенок услышит согласный звук [к] среди других согласных. Речевой материал: п, н, м, к, т, р.

2. Различные фонемы, близких по способу и месту образования и акустическим признакам.

а) Ребенку предлагают повторить звуки. Речевой материал: с, з, щ, ш, ж, ч.

б) Соноры. Речевой материал: р, л, м, н.

в) Звонкие и глухие. Речевой материал: п-б; д-т; в-ф; к-г; ж-ш; з-с.

3. Повторение слогового ряда:

а) Со звонкими и глухими звуками. Речевой материал: да-та, та-да-та, да-та-да; ба-па, па-бы-па, ба-па-ба; жа-ша, жа-ша-жа, са-за-са, за-са-за..

б) С шипящими и свистящими. Речевой материал: са-ша-са, шо-су-са, са-ша-шу, са-за-са, са-ша-ча, за-жа~за, жа-за-жа.

в) С сонорами. Речевой материал: ра-ла-ла, ла-ра-ла.

4. Выделение исследуемого звука среди слогов.

Ребенку предлагают поднять руку, если он услышит слог со звуком [с].

Речевой материал: ла; ка; ша; со; ны; ма; су; жу; сы; ча; си.

5. Выделение исследуемого звука среди слов.

Дается инструкция хлопнуть в ладоши, если услышит слово со звуком [ж]. Речевой материал: лужа, рука, дорога, живот, молоток, жук, кровать, ножницы.

6. Придумывание слов со звуком [з].

Ребенок должен сам придумать несколько слов с этим звуком.

7. Определение наличия звука [ш] и названии картинок

Ребенку предлагается несколько картинок, среди которых есть, звук [ш]

Наглядный материал: сумка, шапка, чайник., лыжи, звезда, колесо

8. Название картинок и определение различий в названиях

Ребенку нужно рассмотреть картинки, назвать, что на них изображено и ответить, чем отличаются слова. Наглядный материал: бочка, почка, коза, коса, дом - дым.

9. Определение места звука [ч] в словах (начало, середина, конец).

Речевой материал: чайник, ручка, мяч.

10. Раскладывание картинок в 2 ряда: в первый со звуком [с], во второй со звуком [ш].

Ребенку предлагается несколько картинок, рассмотрев которые, он должен разделить их на две группы. Наглядный материал: сок, шапка, машина, автобус, кошка, карандаш.

Письмо по слуху.

1. Запись буквы.

Ребенку начитывается ряд гласных и согласных звуков, которые он должен записать на тетрадном листе, в случае забывания какой-то буквы, предлагается обозначить ее точкой.

а) Строчные.

Речевой материал: и, щ, т, ы, з, ц, е, г, л, д, у, б, э, ф, и, г, ы, в, ж, щ, х.

б) Прописные

Речевой материал: Г, З, Д, Р, К, Ч, У, Е, Т, Ц, П, Л, М, Ф, Ж, Щ.

в) Близкие по месту образования и акустическим признакам. Речевой материал: с, ш, ч, х, з, ц, л, р.

2. Записать слоги.

Ребенку диктуют слоги, которые он должен записать, в случае забывания буквы (входящей в слог или составляющих слог) обозначить точкой.

а) Прямые.

Речевой материал: на, ба, са, ко, мо, ку, ги, мя, ня, ля.

б) Обратные.

Речевой материал: ан, от, ар, яр, ац.

в) Закрытые.

Речевой материал: рак, сом, нал, тал, дам, ком.

г) Со стечением согласных.

Речевой материал: ста, дро, тру, мло, кру, мто.

д) Слоги, в которых один и тот же согласный звук входит то в мягкий, то в твердый слог.

Речевой материал: ма-мя; лу-лю; та-тя; ра-ря; са-ся; зу-зю; ка-кю; до-де.

е) Оппозиционные слоги.

Речевой материал: са-за; па-ба; та-да; ку-гу; ша-жа; во-фо.

3. Диктант слов различной слоговой структуры

Речевой материал: куст, щука, грач, утки, природа, лыжи, шарф, сильный, старушка.

4. Запись предложения после однократного прослушивания.

Ребенку один раз четко зачитывается предложение, которое он должен внимательно прослушать, запомнить и записать так, как понял.

Речевой материал: На лужайке зеленая трава.

5. Диктант текста.

Диктант соответствует программным требованиям 4 класса, включает в себя слова, содержащие звуки, близкие по способу и месту образования и акустическим признакам.

Речевой материал: Вот и весна, лужи высохли. Юра и Женя Чулковы в

саду. Тут и собака Жучка. Она лает на птиц. Ребята сажают яблони. День большой. Можно долго работать.

Списывание

1. Слов с рукописного текста.

Наглядный материал: ключ, руки, убрал, аист, глазок, улица, крыльцо, молоток.

2. Слон с печатного текста.

Детям, которые пишут медленно и быстро устают, предлагалось, написать, половину слов. Наглядный материал: бант, насмешка, уснет, ножницы скворец, гнездо, морковь.

3. Предложений с рукописного текста.

Наглядный пример: Наши бойцы защищали город на Волге.

4. Предложений с печатного текста.

Наглядный пример: Вот замелькали в воздухе белые пушистые снежинки

Самостоятельное письмо.

1. Подписать предметные картинки.

Наглядный пример: груша, яблоко, помидор, огурец, дерево, заяц, куст, трактор.

2 Составить предложение из данных слов и записать их.

Наглядный материал: 1. под, лежит, зайка, кустом; 2. дождя, после, лужи; 3. на, листья, березе, пожелтели.

Для проверки работ, написанных учащимися, предлагается таблица анализа ошибок письма. По этой таблице, можно выявить, какие ошибки допустил ребенок.

Типы ошибок	Виды ошибок
-------------	-------------

<p>1. Дисграфические</p> <p>а). Ошибки в звуковом составе слова</p>	<p>а) замены гласных</p> <p>б) замены согласных</p> <p>с) пропуски гласных</p> <p>д) пропуски согласных</p> <p>е) пропуски слогов и частей слова</p> <p>ф) перестановка</p>
---	---

2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента.

Обследование состояния фонематического слуха и восприятия. Анализ ошибок в письме у учащихся 4 класса, имеющих ФФНР.

Женя С.

1. Первые два задания на опознание гласной и согласной фонем выполнил хорошо: верно поднимал руку при звуке [о], хлопал в ладони при звуке [к].
 2. При выполнении заданий на различение фонем, близких по способу и месту образования и акустическим признакам, наблюдалось смешение звуков: [ж] - [ш], [д] - [т].
 3. При повторении слоговых рядов, с содержанием близких по звучанию фонем, отмечалось смешение [д] - [т], [ч] - [т], [ж] - [ш].
 - 4-5. С заданиями на выделение исследуемого звука среди слогов и слов справился успешно.
 6. Со звуком [з] придумал два слова: земля, завтрак.
 7. Картинки, в названии которых есть звуки [ш] выбрал все, но ошибочно взял картинку «лыжи».
 8. Отличие в названиях картинок определил верно, но предварительно долго думал.
 9. Определил место звука [ч] только в двух словах: чайник, мяч.
 10. Задание на разделение картинок на 2 группы: со звуком [ш] и со звуком [с] не вызвало затруднений, картинки разделил верно.
- При написании прямых слогов замена буквы о на у.
- В слогах, где один и тот же звук входит то в мягкий, то в твердый слог замена ть на ч. В оппозиционных слогах замена ш па ж. Ошибки в звуковом составе слова:
- Замена гласных: у на о в слове «Чулковы»;
- Замены согласных: ч на ть в слове «грач»; ж на ш в словах «лыжи», «можно», «пожелтели»; т на д в слове «трава»; д на т в слове «день»; м на н в слове «можно».

Грамматические ошибки:

На правописание безударной гласной в корне слова (высохли, несет, лежит): непроверяемой гласной (собака).

Вывод: наблюдается смешение звуков [ш] - [ж], [т] - [д], [ч] - [т`], трудности при определении места звука в слове, что свидетельствует о неразвитии фонематического слуха и восприятия.

При списывании с предъявленного образца была допущена только одна ошибка. При письме по слуху и в самостоятельном письме отмечаются замены букв, соответствующих фонетически близким звукам,- это свидетельствует о том, что у ребенка акустическая дисграфия.

Сереза К.

1. С заданием на определение гласного и согласного звуков в звуковом ряду справился без ошибок.

2. При различии фонем, близких по способу, месту образования и акустическим признакам, наблюдалось смешение [в] - [ф], [ж] - [ш], [м] - [н].

3. При повторении близких по звучанию фонем в слогах наблюдалось смешение [ш] - [ж], [р] - [л], [д] - [т], [ч] - [ц].

4-5. С выделением исследуемого звука среди слогов справился. Но при выделении звука [ж] среди слогов сделал ошибки, не хлопнул при словах «лужа», «ножницы».

6. Со звуком [з] придумал одно слово «зима».

7. При подборе картинок со звуком [ш] ошибочно взял картинку «лыжи».

8. С заданием на определение отличий в названии картинок справиться не смог.

9. Смог определить место звука [ч] только в слове «чайник».

10. При разделении картинок на 2 группы: со звуком [ш] со звуком [с] ошибок допущено не было.

В первых трех заданиях, на четкость восприятия фонем и правильность их перешифровки в графемы Сереза допустил замены букв: ц на с, ф на в, ж на ш, ш на ж.

В следующих шести заданиях, на написание слогов по слуху, были допущены следующие замены букв: в обратных слогах ц на с; в закрытых слогах и на м; в слогах со стечением согласных - м на и; в оппозиционных слогах ж на ш, ф на в.

Ошибки в звуковом составе слова:

Замены согласных букв ч на ц в слове «грач»; р на л, д на т в слове «природа», ж на ш в словах: «лыжи», «лужайка», «лужи», «Жучка», «можно», «лежит»; ц на тс в словах: «огурец» и «заяц».

Неправильное обозначение мягкости согласного в слове «большой» - пропущен ь.

Пропуски букв в слове «Чулковы».

Грамматические ошибки:

Правописание жи - ши, чу - щу. Ошибки в словах: лыжи, лужи, Чулковы

Правописание непроверяемой гласной - ошибка в слове «помидор», «собака».

Вывод: Наблюдается смешение звуков [ж] - [ш], [в] - [ф], [м] - [н], [р] - [л], [и] - [ч], [д] - [т], испытывает затруднение при определении места звука в слове, при выделении звука из слова, не справляется с выделением оппозиционных звуков в словах. Недоразвитие фонематического слуха и восприятия. Списывание сохранно. Все допущенные при списывании ошибки исправил сам. Большое количество ошибок допущено при письме по слуху и самостоятельном письме. Отмечаются замены букв, соответствующих фонетически близким звукам. Таким образом, можно заключить, что у ребенка акустическая дисграфия.

Паша П.

1. С заданием на опознание фонем справился: поднимая руку при звуке [о], хлопал при звуке [к].
2. При различении фонем, близких по артикуляционным и акустическим признакам, наблюдалось смешение [з] - [с], [ж] - [ш].
3. При повторении за логопедом слоговых рядов отмечалось смешение [с] - [ш], [ж] - [ш], [з] - [с].

4. При выделении [с] среди слогов поднял руку на слог -ша- (смешение [с-ш]).
5. При выделении звука [ж] среди слов ошибок допущено не было.
6. Смог подобрать три слова со звуком [з]: заяц, зеркало, зима.
7. Отбирая картинки, в названии которых есть звук [ш], сделал ошибку - взял картинку с изображением колеса.
8. Смог определить различие в названиях следующих картинок: бочка - почка, дом - дым.
9. Место звука [ч] в словах определил верно.
10. При распределении картинок на 2 группы, в группу со звуком [ш] включил «пылесос».

При написании слогов по слуху были допущены замены согласных букв: в прямых слогах - с на ш; в обратных - с на ш; в оппозиционных - с на ш. ж на з. Замены гласных букв: у на а, о на у, я на а, ю на у.

Ошибки в звуковом составе слова:

Замены гласных букв: и на е «сильный»; ё на ю «зеленая», у на ё «Чулковы», а на о «убрал», о на а «глазок», у на о «огурец».

Замены согласных букв: ж на ш «лыжи», «лужайка», «сажают»; ть на ч «работать», ш на с «старушка».

Неправильное обозначение мягкости согласных в словах: «сильный», «день», «большой», «листья».

Слитное написание предлога со словом (на птиц).

Пропуски букв (природа, Женя, сажают, дерево, лежит, пожелтели).

Грамматические ошибки:

Правописание жи-ши. Ошибки в словах: «лыжи», «лежит», «лужа».

Правописание непроверяемой гласной - ошибка в слове «природа».

Вывод: Наблюдается смешение звуков [с] - [ш], [з] - [с], [ж] - [ш], испытывает затруднения при определении оппозиционных звуков в словах. Недоразвитие фонематического слуха и восприятия.

В работе были допущены ошибки как при списывании по слуху и самостоятельном письме. Большая часть ошибок приходится на замену букв,

обозначающих близкие звуки по акустическим признакам, пропуска букв, что свидетельствует о наличии у мальчика акустической дисграфии с элементами дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза.

Паша Б.

1. Задание на опознание фонем [о] и [к] выполнил успешно.
2. При выполнении заданий на различение фонем, сходных по артикуляционным и акустическим признакам, было выявлено смешение следующих звуков [д] - [т], [к] - [г], [в] - [ф].
3. При повторении слогов с оппозиционными звуками отмечалось смешение [д] - [т], [б] - [п], [с] - [з], [ж] - [ш].
4. При выделении звука [с] из слогов ошибочно поднимал руку на слог ша-
5. При выделении звука [ж] из слов не хлопнул на слова: лужа, жук. Со звуком
6. Со звуком [з] подобрал только слово «заяц».
7. Отбирая картинки, в названии которых есть звук [ш], ошибочно взял картинку «лыжи».
8. С заданием на определение отличий в названиях картинок не справился.

9. Место звука [ч] определил правильно только в слове «чайник»

10. Картинки на 2 группы (со звуком [с] и со звуком [ш]) разделил верно. При выполнении заданий, направленных на выявление четкости восприятия фонем и правильности перевода их в графему, отмечалось смешение букв ц и ч, забывание букв э, щ.

В следующих заданиях на написание слогов по слуху были выполнены с ошибками:

В прямых слогах - замена я на а, и на ы.

В обратных - замена т на д.

В закрытых - замена м на н, д на т.

В слогах со стечением согласных - замена т на д.

В слогах, где один согласный входит то в мягкий, то в твердый слог - замена я на а, ю на у, д на т.

В оппозиционных слогах - замена б на п, т на д, г на к, ф на в.

Ошибки в звуковом составе слова:

Замены согласных: г на к (грачи, груша, огурец), д на т (природа, в саду, помидор, дерево), ж на м (лыжи, лужайка, лужи, Жучка, сажают, можно, дождя, пожелтели), л на р (сильный), с на з (весна), б на п (собака, ребята, береза), з на с (береза), р на л (груша), ч на т (Жучка), ц на ч (птиц).

Неправильное обозначение мягкости согласных (сильный, зеленая, большой, день, работать, листья).

Слитное написание предлогов со словами (на птиц, под кустом).

Пропуски букв в слове (пожелтели).

Грамматические ошибки:

Правописание безударной гласной - ошибки в словах: «зеленая», «высохли», «большой».

Правописание жи - ши, ошибка в слове «лужи»

Вывод: Выделено смешение звуков [д] - [т], [з] - [с], [ж] - [ш], [к] [г], [в] [ф], [о] - [п], трудности в определении места звука в слове, в выделении звука из слов, при определении оппозиционных звуков в словах. Недоразвитие фонематического слуха и восприятия. При письме по слуху и

самостоятельном письме допущено большое количество замен букв, соответствующих фонетически близким звукам, а также слитное написание предлогов со словами это свидетельствует о наличии у ребенка акустической дисграфии, с элементами дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза.

Вася М.

1. С заданием на опознание гласного и согласного звуков в звуковом ряду справился успешно.

2 При различении фонем, близких по артикуляционным и акустическим признакам, отмечалось смешение звуков [ж] - [з], [т] - [д].

3. При повторении рядов с оппозиционными звуками наблюдалось смешение [с] - [ш], [ж] - [з], [т] - [д].

4-5. Выделение звука на фоне слогов, слов выполнил успешно.

6. Подбор слов со звуком [з] вызвал затруднение, но после длительной паузы Вася назвал одно слово «зима».

7. При определении наличия звука [ш], в названии картинок, ошибочно была отобрана картинка «колесо»:

8. Определил отличие только в названии картинок: бочка - почка.

9. Место звука [ч] определил верно, только в словах: чайник, мяч

10. При разделении картинок на 2 группы (со звуком [с] и со звуком [ш]) в группу со звуком [ш] включил «автобус».

При выполнении записи букв по слуху затруднялся написать следующие приписные буквы: З, Р, Ч, Ц, Ф. Остальные буквы были написаны верно

При выполнении следующих заданий на написание различных слогов под диктовку отмечались замены гласных: о на у, а на я, ю на у; замены согласных [д] на [т] в оппозиционных слогах.

Ошибки в звуковом составе слова:

Замены согласных: ж на з (лыжи), т на д (утка), з на ж (зеленая, заяка), с на ш (в саду), ш на с (большой, груша), д на т (под).

Слитное написание: предлогов словами (под кустом, после дождя).

Пропуск буквы (помидор).

Грамматические ошибки:

Правописание жи - ши (лужи, лежит).

Правописание непроверяемой гласной (собака).

Вывод: Наблюдается смешение звуков [д] - [т], [з] - [ш], [с] - [ш], возникают трудности при подборе слов на заданный звук, при определении места звука в слове, при выделении оппозиционных звуков в словах. Недоразвитие фонематического слуха и восприятия. В письме по слуху и самостоятельном письме отмечаются замены букв, соответствующих фонетически близким звукам, пропуск букв, слитное написание предлогов со словами - это является проявлением акустической дисграфии с элементами дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза.

Таня Т.

1. Первые два задания по опознанию фонем выполнила верно.
2. При различении изолированных фонем, близких по звучанию, смешении не наблюдалось.
3. При повторении слов с оппозиционными звуками наблюдалось смешение [з] - [с], [ж] - [ш].
- 4-5. Задание на выделение звуков на фоне слогов и слов выполнены успешно.
6. Со звуком [з] Таня назвала слова «звонок», «занятия», «зима».
7. Картинки, в названии которых есть звук [ш], отобрала верно.
8. Определила отличия в названии картинок: бочка - почка, дом - дым.
9. Место звука [ч] в словах определила верно.
10. Картинки разделила на 2 группы без ошибок

В заданиях на написание по слуху слогов отмечались замены:

В обратных слогах с на з

В оппозиционных слогах - ж на ш.

Ошибки в звуковом составе слова:

Замена букв у на ё (Чулковы); ж на ш (сажают, лужи), з на с (на березе).

Грамматические ошибки:

Правописание непроверяемых гласных - ошибка в слове: «заяц».

Вывод: Наблюдается смешение звуков [з] - [с], [ж] - [ш], трудности в выделении оппозиционных звуков в словах. Недоразвитие фонематического слуха и восприятия.

При списывании с образца ошибок допущено не было. При письме отмечались замены букв, соответствующих акустически близким звукам, что свидетельствует о наличии у ребенка акустической дисграфии.

Таблица анализа ошибок письма
(констатирующий эксперимент)

Таблица №1

Тип ошибок Имя	Замена букв	Слитное написание	Пропуск и букв	Грамматические ошибки	Всего
1. Таня В.	6	—	—	1	4,4%
2. Паша П.	19	1	6	8	21,5%
3. Вася М.	12	7	1	3	14,6%
4. Паша Б.	38	4	1	10	32,4%
5. Сережа К.	19	—	1	6	16,6%
6. Женя С.	11	—	—	4	9,5%

В результате анализа письменных работ и устных ответов учащихся,

участвовавших в эксперименте, можно выделить следующие наиболее характерные ошибки (см. табл. №1).

1. При обследовании фонематического слуха и восприятия было выявлено смешение следующих групп звуков: шипящие и свистящие, звонкие и глухие, аффрикаты, аффрикаты и их компоненты.

2. У большинства учащихся возникали сложности при определении наличия звука в слове.

3. Затруднение вызывало задание на определение места звука в слове.

4. Сложным оказалось выделение в словах оппозиционных звуков.

5. Нарушение дифференциации звуков на слух отражается в соответствующих ошибках на письме. При выполнении письма по слуху и самостоятельного письма наблюдались взаимные замены следующих согласных букв: ж-ш, з-с, б-п, д-т, в-ф, г-к, с-ш, з-ж, ч-ц, ц-с, ч-гъ, м-н, л-р; гласных букв: о-у, а-я, у-ю, ы-и, о-е.

6. Вследствие нарушения дифференциации твердых и мягких согласных отмечалось неправильное обозначение мягкости согласных на письме («ден», «работат», «болишой», «листя», болшой»).

7. Вследствие нарушения дифференциации звука на слух возникали трудности в подборе нужной буквы, появлялись замены букв (в изолированном варианте, в слогах, в словах).

8. Наименьшее количество ошибок отмечалось при списывании с заданного образца, поскольку здесь учащимся не приходилось при письме опираться на акустический образ звуков.

Перечисленные выше ошибки являются характерными для акустической дисграфии, в основе которой лежит нарушение фонематического распознавания. Для правильного письма нужна тонкая дифференциация звуков речи, тонкий анализ всех акустических признаков звуков. При фонематическом недоразвитии наблюдается несформированность представлений о фонемах, что приводит к нарушению операций различения и выбора фонем - это непосредственно отражается на письме в заменах и смешениях букв, обозначающих фонетически близкие

звуки.

2.3. Методические рекомендации по коррекции нарушений фонематического восприятия у учащихся 2-х классов, имеющих ФФНР.

Логопедическая работа по преодолению акустической дисграфии у учащихся с ФФНР должна строиться с учетом общедидактических, а также принципов логопедической работы:

1. Принцип комплексности - механизмы, вызывающие возникновение дисграфии, одновременно обуславливают нарушение устной речи и нарушение чтения (дислексии). Таким образом, дисграфия не является изолированным нарушением. В связи с этим, при устранении дисграфии логопедическое воздействие осуществляется на весь комплекс речевых нарушений (устная речь, чтение, письмо).

2. Патогенетический принцип (учет механизма нарушений), в данном случае, при акустической дисграфии, механизмом, обуславливающим замены букв является нарушение слуховой дифференциации звуков речи, т.е. фонематического восприятия. Методика логопедической работы по устранению акустической дисграфии должна быть направлена на преодоление основного механизма нарушений. В данном случае - это развитие фонематического восприятия.

3. Принцип опоры на сохранное звено психической функции, на сохранные анализаторы и их взаимодействие – формирование высших психически функций в онтогенезе представляет собой сложный процесс организации функциональных систем. Первоначально психическая функция предполагает участие различных анализаторов. Так, процесс дифференциации фонем вначале осуществляется с участием зрительного, слухового, кинестетического анализаторов. Позднее ведущую роль играет слуховой анализатор. При недоразвитии слуховой дифференциации звуков речи формирование функциональной системы нужно проводить с опорой на зрительный и кинестетический анализаторы.

4. Принципы поэтапного формирования умственных действий. Становление умственных действий - сложный процесс, начинающийся с развернутых внешних операций, постепенно переводящихся во внутренний план. В связи с этим, формирование дифференциации фонем должно осуществляться постепенно, сначала в плане громкой речи, затем во внутреннем плане.

5. Принцип учета психологической структуры процесса письма - процесс письма представляет собой сложную многоуровневую деятельность, в которой выделяются определенные операции. В процессе логопедической работы нужно не только сформировать то или иное умственное действие, но и постараться довести его до автоматизма.

6. Принцип опоры на различные анализаторы - в основе этого принципа лежит представление о речи, как о сложной функциональной системе. Формирование высших психических функций в онтогенезе представляет собой сложный процесс организации функциональных систем. На ранних этапах онтогенеза процесс дифференциации звуков сначала осуществляется с участием зрительной, кинестетической, слуховой афферентации. Позднее ведущую роль при дифференциации приобретает слуховая дифференциация. В связи с этим, при недоразвитии дифференциации фонем первоначально осуществляется опора на зрительное восприятие артикуляции, кинестетическое различие при произношении звуков, на слуховые образы дифференцируемых звуков.

7. Принцип опоры на сохранные звенья нарушенной функции - при акустической дисграфии, когда нарушенной оказывается слуховая дифференциация звуков, осуществляется опора на произношение, на зрительное различие артикуляции звуков.

8. Принцип учета зоны «ближайшего развития» (по Л.С. Выготскому)- процесс развития той или иной психической функции при коррекции дисграфии должен осуществляться, с учетом ближайшего уровня развития этой функции, т.е. того уровня, на котором выполнение задания возможно с незначительной помощью со стороны педагога.

9.«Принцип опережающего развития устной речи» по отношению к письменной. Этот принцип позволяет учащимся в разнообразных устных упражнениях закреплять слухо-произносительные, зрительно-слуховые и слухо-моторные связи, обеспечивающие полноценное развитие навыков письма, а также способствует обогащению лексико-грамматического строя речи.

10. Принцип вариативности упражнений. Этот принцип обусловлен особенностями учащихся специальной коррекционной школы VIII вида, в частности их склонностью к стереотипным действиям. Несколько раз выполнив однообразные задания ученики будут стремиться выполнить и последующие задания не вникая, действуя по шаблону.

Вариативность достигается:

1. Характером заданий;
2. Формулированием заданий;
3. Подбор словесного материала.

Варьирование заданий воспитывает у детей с недоразвитием интеллекта привычку приступать к выполнению упражнений только после тщательного ознакомления с ним. Разнообразие формулировок приучает детей думать над вопросом.

11. Принцип правильного сочетания коррекции произношения и развития звукового анализа. Так как умение различать и выделять звуки оказывает корригирующее влияние на развитие артикуляции, а правильное и отчетливое произношение звуков помогает лучшему различению их в слове.

Учет всех этих принципов и психологических особенностей учащихся специальной коррекционной школы VIII вида содействует воспитанию у них положительного отношения к логопедическим занятиям, повышает эффективность коррекционной логопедической работы.

С учетом преобладающей симптоматики нарушений, выявленной на этапе констатирующего эксперимента, мы предлагаем 5 направлений логопедической работы: дифференциации с-ш; з-ж; р-р` ; -л"; т-д

Сначала работа велась над дифференциацией свистящие - шипящие, а

именно с-ш, з-ж; затем твердые - мягкие – р-р', л-л' звонкие - глухие – т-д, так как эти замены наиболее часто встречались при письме.

Логопедическая работа по устранению проявлений акустической дисграфии проводилась с опорой на различные анализаторы (речеслуховой, речедвигательный, зрительный и др.), при этом использовались задания на развитие фонематического анализа и синтеза.

Комплексы упражнений.

I. На дифференциацию звуков [п]-[б]:

1. Сравнение звуков по артикуляции (сходство и различие). Для этого предлагалось два человека - звукарика: они были одинаковые, отличались только тем, что у одного имелся колокольчик на шее.

2. Устный диктант (услышав слово поднять соответствующую букву - п, б)

3. Вписать пропущенный слог па или ба: лю -, ры -, тро -, ли-, -ран-, -латка, -лец, -бушка, тру- ло-та, -кет.

4. На фронтальном занятии по теме «Ударение в слове» были использованы следующие упражнения для дифференциации с-ш:

- Рассмотрение артикуляции (предлагались домики, где были помещены рассматриваемые буквы, детям было необходимо рассказать сказку об этих звуках).

- Составить слова- паронимы по значению и звучанию, составить с ними предложения: споры-шпоры, басня-башня, сумел-шумел.

- Записать слова в две колонки (по наличию с, ш)

- Детям предлагалось вставить пропущенные буквы: ко-ка, ве-ы, - анки, -орох, голо-, ви-ня..

На индивидуальных занятиях по теме «Изменение слов по силе» проводились следующие упражнения для дифференциации к-г:

1. Сопоставить слова- паронимы по смыслу и звучанию: гора-кора игра-икра горка-корка голос-колос гость-кость гол-кол

2. Устный диктант слов (поднять букву к или г по наличию звука).

3. Вставить пропущенный слог -га или -ка.

На подгрупповых занятиях по теме «Составление слов из слогов, деление слов на слоги» использовались следующие упражнения для дифференциации [с] - [с']

1. Прочитать прямые слоги, сочетая согласный с сначала, с гласными первого ряда, затем второго ряда.

2. Упражнение в слухопроизносительной дифференциации твердых и мягких согласных в слогах; услышав твердый вариант назвать мягкий (с перекидыванием мяча)

3. Прочитать слова, уточнить звучание первого согласного звука (твердый, мягкий). Это задание у испытуемых затруднений не вызвало. Единственным недостатком было то, что слово сени ребята не знали.

4. Послушать стих. Выделить повторяющийся звук с, отличая твердый и мягкий вариант его звучания. После записи подчеркнуть твердый согласный с последующим гласным первого ряда синим карандашом, мягкий согласный - красным.

На фронтальном занятии по теме «Предложение» были использованы следующие упражнения для дифференциации з-ж:

1. Сравнить звуки по артикуляции: детям предлагались звукаррики, из которых им необходимо было выбрать два правильных, это задание было выполнено быстро всеми испытуемыми

2. Устный диктант слов(поднять букву з или ж).

3. Записать под диктовку слова в два столбца(по наличию з или ж).

4. Определить место звукаррика в слове. Сначала звук [з], затем [ж].

5. Прочитать и записать предложения, вставляя пропущенные согласные з, ж.

На индивидуальных занятиях по теме «Изменение слов по родам» были предложены следующие упражнения для дифференциации ц-т:

1. Сравнить звуки по артикуляции (детям предлагалось рассказать сказку про звуки, при этом обращалось их внимание на звуковой состав аффрикаты ц: слитно произносимые компоненты т и с).

2. Устный диктант - поднять соответствующую букву ц или т.
3. Прочитать слова, вставляя пропущенные буквы ц и т.
4. Записать слова в две колонки, по наличию т и ц.

На фронтальном занятии по теме «Предлоги» были использованы следующие упражнения для дифференциации р-р`:

1. Чтение прямых слогов, сочетая согласный р сначала с гласными первого ряда, затем второго.

2. Упражнение в слухопроизносительной дифференциации твердых и мягких согласных в слогах. С этим заданием справились все испытуемые.

3. Устный диктант - поднять букву соответствующую р или р`

4. Прочитать и записать данные слова, вставляя пропущенные гласные.

Подчеркнуть твердый согласный р- синим карандашом, мягкий р` - красным

На подгрупповых занятиях по теме «Звуковой анализ односложных слов» использовались следующие упражнения для дифференциации ч-щ:

1. Сравнить по артикуляции.

2. Дифференцировать слова- паронимы (челка-щелка; плач-плащ).

3. Записать под диктовку слова в два столбца по наличию ч или щ.

4. Устный диктант- поднять соответствующую букву ч или щ по наличию таковой в слове.

На индивидуальных занятиях по теме «Звуковой анализ односложных слов» были предложены следующие предложения дифференциацию ц-с:

1. Сравнить звуки по артикуляции (внимание испытуемых обращалось на звуковой состав аффрикаты ц: слитно произносимые компоненты [т] и [с]).

2. Дифференциация в словах:

- a) сопоставить по смыслу и звучанию.

- б) устный диктант.

Прочитать слова, вставляя пропущенные буквы с или ц. Ребятам предлагались картинки слов.

3. Изменение слово образцу (коса-косица; странник - странницы).

На фронтальном занятии по теме «Составление предложений»

использовались следующие виды упражнений для дифференциации л-л`:

1. Чтение прямых слогов, сочетая, гласный л сначала с гласными первого ряда, затем второго. Упражнение это первый раз выполнялось хором, затем индивидуально с каждым.

2. Диктант слогов (записать только слоги, содержащие мягкий согласный л`). Первые три слога разбирались вместе, остальные- самостоятельно.

3. Устный диктант- поднять соответствующую карточку со звуком [л] или [л`].

4. Прочитать предложения, вставляя пропущенный гласные.

На подгрупповом занятии по теме «Предлоги» были использованы следующие виды заданий для дифференциации п-б:

1. Сравнение звуков по артикуляции (сходство и различие).

2. Устный диктант (услышав слово, поднять соответствующую букву -б, п)

3. Выборочно записать из ряда диктуемых слов те, которые содержат: сначала п, затем б.

4. Дописать предложения, выбрав подходящее слово по смыслу.

На фронтальном занятии по теме «Изменение слов по родам» были использованы следующие упражнения для дифференциации т-д:

1. Отождествление звука [т] со стуком колес вагона; звука [д] с пулеметом.

2. Рассматривание парных картинок. Анализ слов- паронимов по смыслу и звучанию.

3. Вписать пропущенные буквы т, д. С полученными словами составить предложения.

4. Добавить недостающий слог та или да.

На индивидуальном занятии по теме «Безударная гласная в корне слова» предлагались следующие виды заданий на дифференциацию т-т':

1. Чтение прямых слогов сначала с гласными первого ряда, затем второго.

2. Диктант слогов (записать только слоги, содержащие мягкий согласный т)

3. Сопоставить по значению, произношению и написанию слова.
4. Прочитать слова и вставить пропущенную гласную. Твердый согласный т подчеркнуть синим карандашом, мягкий - красным.

Заключение

Анализ литературных источников показал, что проблема коррекции акустической дисграфии изучена недостаточно. Одним из условий успешного овладения грамотным письмом является сформированный фонематический слух и фонематическое восприятие. Фонематическим слухом и восприятием определяется процесс узнавания и различения как отдельных фонем, так и фонематических рядов слов. При сформированном фонематическом слухе и восприятии слова дифференцируются по значению и слухопроизносительным образам звуков. Успешное формирование процесса письма возможно лишь при наличии четкого образа звука, который не смешивается с другим ни по слуху, ни артикуляторно. В том случае, если звук смешивается по слуху, соотнесение звука с буквой становится затруднительным. Усвоение буквы происходит замедленно, за буквой не устанавливается определенного звучания. Одна и та же буква соотносится не с одним, а с двумя или несколькими смешиваемыми звуками. Трудность усвоения букв, обусловленная нечеткостью слухопроизносительных представлений о звуках, проявляется на письме в смешении букв, обозначающих фонетически близкие звуки.

Проведенное нами исследование позволило определить состояние фонематического слуха и восприятия и выявить ошибки, которые являются проявлением акустической дисграфии. Было отмечено, что чаще всего смешиваются следующие фонемы и соответствующие им буквы: звонкие и глухие согласные, свистящие и шипящие, сонорные, аффрикаты смешиваются как между собой, так и с любым из своих компонентов. Также отмечалось неправильное обозначение мягкости согласных на письме, вследствие нарушения дифференциации твердых и мягких согласных. Частыми ошибками являлись замены гласных, даже в ударном положении.

На основе анализа литературных данных и экспериментальной работы нами методические рекомендации по преодолению акустических ошибок путем развития фонематического слуха и восприятия у учащихся 2-х классов с ФФНР.

На основе анализа теоретических сведений и результатов проведенного

исследования, нами были составлены комплексы упражнений по устранению проявлений акустической дисграфии у учащихся 4-х классов с недоразвитием интеллекта.

Данные констатирующего подтвердили, что у части учащихся младших классов с ФФНР будет выявлена с акустическая дисграфия и что разработанный нами комплекс коррекционных занятий поможет нам устранить причины ее проявления.

Литература.

1. Аксенова А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе. -М., 1999.
2. Актуальные проблемы олигофренопедагогики. Сб. научн. трудов / Под ред. В.В. Воронковой. – М., 1988.
3. Брунов Б.П. Воспитание детей с проблемами в интеллектуальном развитии. Кр-к, 2002.
4. Зикеев А.Г. Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений. М., 2000.
5. Брезе Б. Активизация ослабленного интеллекта при обучении во вспомогательных школах. - М., 1981.
6. Ястребова А.В. Бессонова Т.П. Учителю о детях с речевыми недостатками. – М., 1994.
7. Лурия А.Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования. – М.: Академия, 2002.
8. Беккер К.П., Совак М., Логопедия - М.: Медицина 1981
9. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. - М., 1973
Вопросы коррекционно-воспитательной работы с аномальными детьми. - Алма-Ата, 1981.
10. Коррекционная педагогика: Основы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии. Под ред. Б.П. Пузанова.- М.: Издательский Дом «Академия», 1999.
11. Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников.- Сан.-Петербург. Изд-во «Союз», 2003.
12. Воронкова В.В., Мачихина В.Ф. Основные направления по повышению эффективности урока во вспомогательной школе // Дефектология, 1981, №2.
13. Воронкова В.В. Обучение грамоте и правописанию в I-IV классах вспомогательной школы. - М. 1988.
14. Волкова Г.А., Методика обследования нарушений речи у детей - М.:Просвещение 1993

15. Городилова В.И., Кудрявцева М.З., Чтение и письмо - С-Петербург 1997
Дифференцированный подход к учащимся младших классов
вспомогательной школы в процессе обучения / Под ред. В.В. Воронковой.
-М., 1984.
16. Егорова Т.В. Особенности памяти и мышления младших школьников,
отстающих в развитии. - М., 1973.
17. Еременко И.Г. Олигофренопедагогика. -Киев., 1985.
18. Лалаева Р.И., Нарушение чтения и пути их коррекции у младших
школьников-С-Петербург: Союз 1998
19. Лалаева Р.И., Логопедическая работа в коррекционных классах – М.:
ВЛАДОС, 2001.
20. Логопедия / под ред. Полковой Л.С. М.: Владос 1998
21. Лурия А.Г. Психологическое содержание процесса письма Хрестоматия
по логопедии / под ред. Полковой Л.С. М.: Владос 1997
22. Мастюкова Е.М. Ребенок с отклонением в развитии. - М, 1992.
23. Морозова Н.Г. Познавательные интересы умственно отсталых
школьников. -М., 1965.
24. Морозова Н.Г. Формирование познавательных интересов у аномальных
детей. -М., 1969.
25. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы
/Под ред. Шиф Ж.И. - МЛ: Просвещение 1965
26. Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе /Под. ред. В.В.
Воронковой. - М., 1994.
27. Петрова В.Г., Развитие речи учащихся вспомогательной школы - М.:
Педагогика 1977
28. Правдина О.В., Логопедия - М.: Просвещение 1969
29. Психология умственно отсталых школьников / Под ред. Петровой В.Г.,
- М.: Педагогика 1977
30. Правдина О.В. Логопедия. - М., 1973.
31. Рубинштейн С.Я., Психология умственно отсталого школьника -
М.:Просвещение 1986

32. Соботович Е.Ф., Гопиченко Е.М., Фонетические ошибки в письме умственно отсталых учащихся младших классов/ Хрестоматия по логопедии/ Под ред. Волковой А.С. Т.2 – М.: Владос 1992
33. Смирнова З.Н. Развитие речи учащихся вспомогательной школы. -М., 1971.
34. Токарева О.А., Расстройства чтения и письма / Под ред. Ляпидевского С.С. М.: Просвещение 1969
35. Хватцев М.Е. Логопедия. СПб., 1996.
36. Хрестоматия по логопедии /Под. ред. Л.С. Волковой, В.И. Селеверстова.-М.,1997.