

федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
**«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМ. В.П. АСТАФЬЕВА»**
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально - гуманитарных технологий

Кафедра коррекционной педагогики

050715.65 «Логопедия» с дополнительной специальностью 050716.65

«Специальная психология»

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Зав. кафедрой коррекционной педагогики

_____ Л.П. Уфимцева

«__» _____ 2015 г.

Выпускная квалификационная работа
Проявления нарушений фонематического восприятия
у учащихся вторых классов общеобразовательной школы,
имеющих фонетико-фонематическое недоразвитие

Выполнил студент 51 группы

В. Е. Иванова _____

Форма обучения очная

Научный руководитель:

К.П.Н., доцент ККП А.В. Мамаева _____

Рецендент:

К.П.Н., доцент ККП Л.А. Брюховских _____

Дата защиты: 16 июня 2015 г.

Оценка: _____

Красноярск 2015

Содержание

Глава I Анализ литературы по проблеме исследования	
I.1 Развитие фонематического восприятия в онтогенезе.....	6
I.2 Проявление фонетико-фонематического недоразвития в устной и письменной речи.....	19
I.3 Обзор методик логопедической работы, направленных на развитие фонематического восприятия.....	26
II Глава. Констатирующий эксперимент и его анализ	
II.1 Организация и методика проведения.....	31
II.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента.....	37
II.3 Методические рекомендации по развитию фонематического восприятия у учащихся вторых классов общеобразовательной школы.....	45
Заключение.....	56
Список используемой литературы	
Приложение	

Введение

Актуальность. За последнее время отмечена устойчивая тенденция в увеличении количества детей с низким уровнем развития фонематических процессов. С каждым годом растет число школьников с низким уровнем развития фонематического восприятия, о чём свидетельствует ежегодная диагностика речевого развития детей, поступающих на логопункт школы № 138. Так, в 2012-2013 учебном году из 73 обследуемых было отмечено 53, 4% детей (39 человека), 2013-2014 году из 76 обследуемых- 61, 8% (47 человек), 2014-2015 году из 75 обследуемых- 65, 3% (49 человек) имели недостаточно сформированное фонематическое восприятие. Готовность ребенка к обучению письму и чтению неразрывно связана с возможностью осознавать звуковой строй языка, т.е. умением услышать в слове отдельные звуки и их определенную последовательность.

О значении фонематического восприятия в обучении чтению и письму за последнее столетие посвящено много работ разных ученых. Достаточно вспомнить труды К. Д. Ушинского, который придавал принципиальное значение ознакомлению со звуковой стороной языка как основе обучения грамоте. Также изучением особенностей развития фонематического восприятия у младших школьников и разработкой методик обучения занимались такие ученые, как Л.Н. Ефименкова, Р.И. Лалаева, И.Н. Садовникова, Т.А. Фотекова, М.Е. Хватцев.

Несформированность фонематического восприятия негативно влияет на формирование звукопроизношения: для детей характерно употребление диффузных звуков неустойчивой артикуляции, многочисленные замены и смешения при относительно благополучном состоянии строения и функции артикуляционного аппарата.

Недостаточно сформированное фонематическое восприятие затрудняет выполнение элементарных форм звукового анализа и синтеза, что приводит к затруднениям в чтении и к грубым нарушениям письма в виде пропусков, перестановок и замен букв.

Таким образом, изучение особенностей фонематического восприятия у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием младшего школьного возраста с целью их последующей коррекцией является одной из актуальных проблем.

Проблема исследования заключается в изучении особенностей нарушений фонематического восприятия у учащихся вторых классов общеобразовательной школы.

Объектом данного исследования является фонематическое восприятие.

Предмет исследования – особенности и уровни сформированности фонематического восприятия у детей младшего школьного возраста.

Цель исследования: выявить особенности и уровень сформированности фонематического восприятия учащихся вторых классов общеобразовательной школы, имеющих фонетико-фонематическое недоразвитие речи.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что у учащихся вторых классов с фонетико-фонематическим недоразвитием нарушение фонематического восприятия проявляется как в нарушении слуховой дифференциации фонем, так и в нарушении языкового анализа и синтеза.

Выявленные особенности позволят нам составить дифференцированные методические рекомендации по развитию фонематического восприятия у детей младшего школьного возраста.

В соответствие с целью и гипотезой исследования нами сформулированы следующие задачи:

Задачи исследования:

1. Изучить психолого-педагогическую, логопедическую литературу по проблеме исследования.
2. Выявить особенности и уровни сформированности навыков письма, дифференциации фонем, звукопроизношения и языкового анализа, и синтеза у учащихся вторых классов общеобразовательной школы с фонетико-фонематическим недоразвитием.

3. Составить методические рекомендации по развитию фонематического восприятия у учащихся вторых классов с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

Методологической и теоретической основой исследования явились положения о:

- теории поэтапного формирования умственных действий П.Я.Гальперина;
- понимании речи как сложной функциональной системы, составные компоненты которой зависят один от другого и обуславливают друг друга (Р.Е.Левина, Г.В.Чиркина, О.Е. Грибова и др.).

-концепции системного подхода к изучению и коррекции речевых нарушений (М.С.Певзнер, Р.Е.Левина)

Методы исследования:

Теоретический- анализ специальной литературы по проблеме исследования;

Экспериментальный- проведение констатирующего эксперимента;

Количественный и качественный анализ полученных данных.

Теоретическая значимость исследования определяется тем, что её результаты позволяют расширить имеющиеся представления о особенностях фонематического восприятия у учащихся вторых классов общеобразовательной школы, имеющих фонетико-фонематическое недоразвитие.

Практическая значимость исследования заключается в составлении методических рекомендаций, направленных на развитие фонематического восприятия что, в конечном счёте, позволит повысить эффективность логопедической работы проводимой с детьми.

Организация исследования: исследование проводилось на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 138, г. Красноярск в течение 8 месяцев.

В исследование приняло участие 10 испытуемых из которых была сформирована экспериментальная группа в возрасте 8-9 лет с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

Исследование проводилось в период с сентября 2014 по май 2015 года в три этапа:

Первый этап (сентябрь-ноябрь) – изучение психолого-педагогической, логопедической литературы по проблеме исследования, формулировка проблемы и гипотезы исследования, определение его теоретических основ, цели, задач, составление методики констатирующего эксперимента.

Второй этап (декабрь-февраль) – организация и проведение констатирующего эксперимента, анализ полученных результатов.

Третий этап (март-май) – анализ результатов констатирующего эксперимента, составление методических рекомендаций, обобщение и оформление результатов исследования.

Структура работы включает в себя: 2 главы, введение, заключение, список литературы, 4 гистограммы и приложение.

I. Анализ литературы по проблеме исследования.

I.1 Развитие фонематического восприятия в онтогенезе

Рассматривая данный вопрос, прежде всего, необходимо уточнить понятие о фонематическом слухе и фонематическом восприятии, речевом слухе. **Фонематический слух** – это тонкий, систематизированный слух, который позволяет различать и узнавать фонемы родного языка. Он является частью физиологического слуха, направлен на соотнесение и сопоставление слышимых звуков с их эталонами, он осуществляет контроль за непрерывным потоком слов.

Фонематическое восприятие – это умственные действия по выделению и различению фонем, по определению звукового состава слова. **Речевой слух** - совместное функционирование фонематического и фонетического слуха, осуществляет не только прием и оценку чужой речи, но и контроль за собственной речью. Речевой слух является стимулом формирования произношения [1].

Следует отметить, что в психолингвистике понятие «фонематический слух» и «фонематическое восприятие» неоднозначны. Изучением данной проблемой занимались многие ученые. Например, в работах Н. Х. Швачкина можно отметить, что он не разделял такие понятия как «фонематический слух» и «фонематическое восприятие». Но такие ученые как, А.Р.Лурия, Н.И.Жинкин, А.Н.Гвоздев и др. разделяют эти понятия и считают, что фонематический слух является одним из базовых звеньев речевой деятельности.

По мнению Н.Х. Швачкина, реакции на звуковые раздражения отмечаются уже у новорожденного ребенка. Это проявляется во вздрагивании всем телом, мигании, изменении пульса и дыхания. На второй неделе звуковые раздражения начинают вызывать задержку общих движений ребенка, прекращение крика. Такие реакции носят характер врожденных рефлексов.

Далее Н.Х.Швачкин отмечает, что первые условные рефлексy на звуковые раздражители образуются у детей в конце первого, начале второго месяца жизни.

Несколько позднее, на третьем и четвертом месяце жизни, ребенок начинает дифференцировать качественно разные звуки (например, звучание рояля и звук колокольчика) и однородные звуки различной высоты [1].

В это время по данным Н.Х. Швачкина, интонация играет ведущую семантическую роль в понимании и выражении ребенка. В это время развивается у ребенка способность дифференцировать интонацию и выражать свои переживания (например, приятное и неприятное) с помощью оттенков голоса. На шестом месяце особую семантическую функцию получает ритм. В последующие месяцы первого года жизни отмечается дальнейшее развитие слухового анализатора. Ребенок начинает более тонко различать звуки окружающего мира, голоса людей и отвечать на них различным образом.

Н.Х. Швачкин утверждал, что раннее понимание ребенком слов и даже инструкции, произносимых взрослыми, строится не на восприятии их фонематического состава, а на улавливании общей ритмико-мелодической структуры слова или фразы. Слово на этой стадии воспринимается ребенком как единый нерасчлененный звук, обладающий определенной ритмико-мелодической структурой [2]. Последующее развитие функции слухового анализатора, связанное с интенсивным формированием у него второй сигнальной системы, характеризуется постепенным переходом от обобщенного восприятия фонематической (звуковой) структуры речи к более дифференцированному. Если в конце первого года ребенок улавливает в речи главным образом интонацию и ритм, то на втором году жизни он начинает более точно дифференцировать звуки речи, звуковой состав слов [1].

Таким образом, видно, что фонематический слух формируется у детей постепенно, в процессе естественного развития. Ребенок в 7 – 11 месяцев откликается на слово, но только на его интонационную сторону, а не на

предметное значение. Этот важный этап для развития фонематического восприятия Н.Х. Швачкин назвал периодом дофонемного развития речи [2].

К концу первого года жизни слово впервые начинает служить орудием общения, приобретает характер языкового средства, и ребенок начинает реагировать на его звуковую оболочку (фонемы, входящие в его состав).

Далее фонематическое развитие происходит бурно, постоянно опережая артикуляторные возможности ребенка, что и служит основой совершенствования произношения, считает А.И.Гвоздев [24].

Н.Х. Швачкин отмечает, что уже к концу второго года жизни при понимании речи ребенок пользуется фонематическим восприятием всех звуков родного языка. Этот этап развития фонематического восприятия – соответствует **периоду фонемной речи**. С внешней стороны этот период характеризуется быстрым увеличением пассивного словаря, то есть ростом понимания речи взрослых. Н.Х. Швачкин данный период соотносит с периодом развития фонематического восприятия речи, связанный с коренной перестройкой и артикуляции, и речи ребенка, так как в период фонемной речи соотношение между звуком и артикуляцией в корне изменяется. Артикуляция становится произвольной, соответствуя звуковому выражению. Произвольность, как отмечает Н.Х. Швачкин, является основным свойством артикуляции фонемы. Поэтому звуки дофонемной речи и звуки фонемной речи, не смотря на некоторое акустическое их сходство, принципиально отличаются друг от друга [2].

Примерно к началу третьего года жизни ребенок приобретает способность различать на слух все звуки речи и, по мнению известных исследователей речевого слуха детей, фонематический слух ребенка оказывается достаточно сформированным.

Н.Х. Швачкин в своих работах отмечает, что у ребенка в возрасте до одного года еще не сформирован фонематический слух. Для его развития он выделяет два условия. Первое условие, звукокомплексы различались между собой по значению. Ребенок должен реагировать на различие самих объектов

– «ма» (мама) и «мо» (бутылочка с молоком). Такое предметно – смысловое подкрепление позволит выделить слухом элементы звукокомплекса.

Необходимость такого подкрепления Н.И. Жинкин объясняет тем, что фонематические различия очень тонки. Слуховое внимание их может пропустить, если они жизненно, практически не нужны тому, кто усваивает язык. Вторым возможным развитием фонематического слуха является двигательная реализация заданного акустического эталона. Так как речь – это двусторонний процесс, то человек должен произнести те же речевые звуки, какие находятся в составе слов, принятых от другого человека. Но первый собеседник может воспроизвести только те звуки, которые различает его слух.

Таким образом, слух становится контролером речевых движений. Но так как в результате речевых движений получается тоже звуки, то сравнение заданного со стороны звука и воспроизведенного обучающимся позволяет и речевое движение и собственный фонематический слух. Сначала в процессе сравнения включен чужой слух, слух взрослого. При неправильной выдаче он требует исправления. В дальнейшем по мере накопления удачных артикуляций, санкционируемых обучающим, обучающийся приобретает способность сам сравнивать должное и выполненное. Так, по мнению Н.И. Жинкина, формируется фонематический слух [3].

По проведенным исследованиям и наблюдениям, многие ученые утверждают, что первичный фонематический слух формируется на основе речевого общения очень рано.

Уже к двум годам дети хорошо дифференцируют слова, отличающиеся друг от друга только одной какой-либо фонемой. Даже слова, очень мало отличающиеся друг от друга (например, только одной звонкой или глухой согласной, или твердой и мягкой), дифференцируются детьми [1].

В.И. Бельтюков по этому поводу пишет: «Функция слухового анализатора ребенка развивается сравнительно рано. Уже в самом начале развития речи ребенок способен дифференцировать только

противопоставленные звуки. Функция речедвигательного анализатора значительно отличается от звуковой» [4].

Так же исследователи отмечают, что развитие фонематического слуха и его совершенствование продолжается и в дошкольном возрасте. Решающим фактором развития фонематического слуха ребенка является развитие его речи в целом в процессе общения с окружающими людьми.

Фонематический слух формируется у ребенка в процессе развития импрессивной речи. Овладение фонематическим слухом предшествует другим формам речевой деятельности – устной речи, письму, чтению, поэтому фонематический слух является основой всей сложной речевой системы [17].

При восприятии речи ребенок сталкивается с многообразием звучания: фонемы в потоке речи изменчивы. Он слышит множество вариантов звуков, которые сливаясь в слоговые последовательности, образуют непрерывные компоненты. Ему нужно извлечь из них фонему, при этом отвлечься от всех вариантов звучания одной и той же фонемы и опознать ее по тем постоянным различительным признакам, по которым одна фонема (как единица языка) противопоставлена другой. Если ребенок не научился этому, он не сможет отличить одно слово от другого и не сможет узнать его. В процессе развития у ребенка как определенная способность вырабатывается фонематический слух, так как без него, по мнению Н.И. Жинкина, не возможна генерация речи [1].

Фонематический и фонетический слух (они совместно составляют речевой) осуществляют не только прием и оценку чужой речи, но и контроль за собственной речью. Речевой слух является важнейшим стимулом формирования нормированного произношения.

В случае если у ребенка не сформировались акустические образы отдельных звуков, фонемы не различаются по своему звучанию, что приводит к замене звуков. Артикуляторная база оказывается не полной, поскольку не все необходимые для речи звуки сформировались [1].

В шестидесятых годах XX века использовали термин «звуковой анализ» и выделили следующие его виды: естественный звуковой анализ и искусственный звуковой анализ.

Естественный (сенсорно–перцептивный) звуковой анализ обслуживает устную речь, с его помощью осуществляется смыслоразличительная функция.

Искусственный (интеллектуальный) звуковой анализ спонтанно не формируется, им дети овладевают в ходе целенаправленного обучения. Этот вид звукового анализа обслуживает письменную речь человека. В процессе интеллектуального звукового анализа осуществляются три основные интеллектуальные операции: 1) определение наличия или отсутствия звуков в слове; 2) местоположение звуков в слове; 3) определение линейной зависимости и расположения звуков в слове [1].

Д.Б. Эльконин предложил ввести для обозначения этих двух видов звукового анализа новые различные термины – «фонематический слух» и «фонематическое восприятие». Естественный звуковой анализ стали обозначать термином «фонематический слух». Искусственный звуковой анализ - «фонематическое восприятие» [1].

М.Е. Хватцев определяет фонематический слух как «способность воспринимать звуки нашей речи как смысловые единицы, которая является основным качеством человеческого слуха». Только при наличии фонематического слуха возможно четкое восприятие звуков речи и смысла отдельных слов.

Таким образом, фонематический слух является особым видом физического слуха человека, позволяющим слышать и дифференцировать фонемы родного языка. Фонематическое восприятие — это анализ звукового состава слова.

В логопедических и психологических словарях «фонематический слух» определяется как способность человека к анализу и синтезу речевых звуков, то есть слуха, обеспечивающего восприятие фонем данного языка. К

пониманию сформированности фонематического слуха исследователи речевого восприятия подходили по-разному, но все они сходились во мнениях, что уже к двум годам «первичный» фонематический слух становится основой речевого развития дошкольников.

А.Р. Лурия рассматривает фонематический слух как способность к обобщению в отдельные группы различных звучаний, используя существенные признаки звуков и игнорируя случайные.

Т.Б.Филичева, Т.В.Туманов рассматривают фонематический слух как способность ребенка к практическим обобщениям понятий о звуковом и морфологическом составе слова [1].

Л.Е. Журова и Д.Б. Эльконин под термином «фонематическое восприятие» понимают специальные действия по выделению звуков языка и установлению звуковой структуры слова как его единицы.

Фонематическое восприятие, по мнению А.М. Бородович, представляет собой развитие аналитической деятельности в области собственной речи ребенка (умение анализировать речь, разлагая ее на составляющие элементы). Другими словами, под фонематическим восприятием понимается «умение выделять в речи предложение, в предложении слова и в словах звуки» [1].

М.Г. Генинг и Н.А.Герман видят в фонематическом восприятии способность ребенка воспринимать на слух и точно дифференцировать звуки речи, особенно акустически близкие. Рассматривая фонематическое восприятие как способность, а не умение, исследователи тем самым отождествляют его с фонематическим слухом.

Таким образом, большинство авторов характеризует фонематическое восприятие как специально воспитанное умение тонко различать фонемы в собственной речи [1].

В ходе формирования фонематического восприятия происходит перестройка первичного речевого слуха, овладение им и использование в целях решения новых задач. Ученные доказали, что развитие

фонематического слуха и фонематического восприятия имеет большое значение для овладения навыками чтения и письма.

Несовершенное фонематическое восприятие, с одной стороны, отрицательно влияет на становление детского произношения, с другой стороны тормозит, усложняет формирование навыков звукового анализа, без которых полноценное чтение и письмо не возможны [3].

Почти все психологи и методисты, занимающиеся вопросами обучения грамоте, единодушно подчеркивают, что для овладения грамотой необходимо, чтобы ребенок не только правильно слышал и произносил отдельные слова и звуки, в них содержащиеся, но и имел четкое представление о звуковом составе языка (слов) и умел бы анализировать звуковой состав слова. Умение слышать каждый отдельный звук в слове, четко отделять его от рядом стоящего, знать из каких звуков состоит слово, то есть умение анализировать звуковой состав слова, является важнейшей предпосылкой для правильного обучения грамоте. Вместе с тем обучение грамоте выступает как один из важнейших этапов развития сознания звуковой стороны языка. Опираясь на весь предшествующий путь фонематического развития, обучение грамоте является более высоким этапом в этом развитии [5].

Как видно из вышесказанного, фонематическое восприятие – первая ступень в поступательном движении к овладению грамотой, фонематический (звуковой) анализ – вторая.

Еще один фактор: фонематическое восприятие, по мнению многих ученых, формируется в период от одного года до четырех лет, звуковой анализ – в более позднем возрасте. И, наконец, фонематическое восприятие – способность различить особенности и порядок звуков, чтобы воспроизвести их устно, звуковой анализ – способность различить то же самое, чтобы воспроизвести звуки в письменной форме.

Н.Х. Швачкин вел исследования развития фонематического восприятия речи у детей в раннем возрасте.

В процессе этих исследований было отмечено, что фонематическое различие звуков речи возникает не сразу. Сначала выявляется определенная последовательность в фонематическом развитии детской речи.

Несмотря на некоторые индивидуальные различия в развитии слуха и произвольной артикуляции детей на втором году жизни, все же можно в схематичной форме наметить генетические ряды фонематического развития речи ребенка.

Первый фонематический ряд (различие гласных):

Однако не все гласные различаются ребенком сразу. Выделяются три этапа в развитии фонематического восприятия гласных:

Первый этап: различение, *a* и *не a*,

Второй этап: различение *y — и, a — э, y — э, o — и*,

Третий этап: различение *y-о, и-э*.

Второй фонематический ряд (различение наличия согласных):

Ребенок сначала отмечает наличие или присутствие лишнего звука. Он постепенно начинает улавливать присутствие лишнего звука при сравнении таких слов, как «бок» - «ок», «век» - «ек» и др. Он, таким образом, сначала воспринимает согласный звук как «нечто»: лишь затем наступает различение в пределах согласных. Это является предварительной ступенью к различению согласных между собой.

Третий фонематический ряд (различение сонорных и артикулируемых шумных):

Из общей группы согласных ребенок сначала выделяет сонорные. Он как бы делит всю звуковую группу согласных на две части: сонорные и не сонорные, т.е. шумные. Первичное выделение сонорных согласных объясняется тем, что из всех согласных они наиболее близки к гласным. На этой ступени фонематического развития мы впервые встречаемся с влиянием артикуляции на фонематическое развитие речи.

Четвертый фонематический ряд (различение твердых и мягких согласных):

Автор отмечает взаимодействие слуха и артикуляции: со значительным опозданием фонематически различаются ребенком в отношении твердости и мягкости те согласные, которые он в произношении различает позже.

Пятый фонематический ряд (различение сонорных гласных):

Ребенок, разделив согласные на сонорные и шумные, твердые и мягкие, переходит к дифференциации сначала сонорных, затем шумных согласных. Сонорные, в свою очередь, он разделяет на две группы: 1) назальные, 2) плавные. Имеются основания полагать, что в противопоставлении «назальные –плавные» ребенок раньше выделяет назальные. Позже возникает дифференциация сначала между назальными, затем между плавными согласными.

Шестой фонематический ряд характеризуется различением сонорных и неартикулируемых шумных. В процессе перехода к различению шумных согласных ребёнок успевает окончательно установить дифференциацию между сонорными и неартикулируемыми шумными. Неартикулируемыми шумными в данном случае являются не вполне адекватно произносимые придумные (з, ж, х). Отсутствие адекватной артикуляции придумных влияет на их отличие от сонорных.

Далее начинают дифференцироваться губные и язычные звуки - **седьмой фонематический ряд**. То есть, шумные разделяются, прежде всего, по признаку локализации; при этом начальная локализационная дифференциация примитивна. Ребёнок сначала различает только губные и язычные согласные. Дифференциация губных и язычных обусловлена, в первую очередь, артикуляционным моментом. Несовершенством артикуляции язычных придумных следует объяснить более позднее различение этих согласных.

Восьмой фонематический ряд (различие взрывных и придумных):

В переходе к различию язычных наступает дифференциация взрывных и придувных. Данные филогенеза речи указывают на такую степень фонематического развития, на котором шумные фонематически разделялись только на взрывные и придувные.

Дифференциация глухих и звонких наступает позже.

Девятый фонематический ряд (различие передне- и заднеязычных):

Различие передне- и заднеязычных требует тонкой артикуляции этих согласных. По мнению Н. Х. Швачкина, локализация языка удается ребенку с трудом. Многие дети заменяют заднеязычные согласные переднеязычными или переднеязычные заднеязычными. Несовершенство артикуляции и вместе с ней слуха приводит к более позднему различению этих согласных.

Десятый фонематический ряд (различие глухих и звонких согласных). Как отмечает автор, относительно поздно возникает различение глухих и звонких согласных. Это различение затруднено не только тем, что между этими звуками имеется очень тонкая акустическая нюансировка; близкое сходство артикуляции глухого и звонкого согласного также вводит ребенка в заблуждение. Ребенок начинает акустической дифференциации звуков, затем включается артикуляция и, наконец, процесс дифференциации согласных снова завершается, в основном, акустическим различением.

Различение шипящих и свистящих и различение плавных и *j* возникает очень поздно, утверждает автор. Он отмечает, что для различения этих звуков необходима очень тонкая дифференциация движений передней части языка и максимальное совершенство слуха. Еще труднее дифференцировать плавные согласные и *j*. Ребенок не различает их артикуляционно и, в отличие от дифференциации глухих и звонких, не различает плавные и *j* также и фонационно [6].

Изучая фонематическое восприятие детей в процессе онтогенеза, Р.Е. Левина (1961) установила следующие этапы развития фонематического сознания. Всего ею намечено **пять этапов**:

На первом этапе полностью отсутствует дифференциация звуков; полностью отсутствуют как понимание речи, так и активная речь самого ребенка. Это дофонематическая стадия развития речи.

На втором этапе возникает различие наиболее далеких фонем, но отсутствует дифференциация близких. На этой стадии ребенок слышит звуки иначе, чем мы. Произношение ребенка неправильное, искаженное. Ребенок не различает правильного и неправильного произношения других людей, не замечает он и своего произношения. Он одинаково реагирует как на правильно произносимые слова, так и на слова, произносимые так, как он их сам произносит.

На третьем этапе происходят решающие сдвиги. Ребенок уже начинает слышать звуки языка в соответствии с их фонематическими признаками. Он узнает неправильно произносимые слова, способен проводить различия между правильным и неправильным произношением. На этом этапе сосуществуют прежний косноязычный и новый формирующийся языковой фон. Речь еще остается неправильной, но в ней начинается приспособление к новому восприятию, выражающееся в появлении промежуточных звуков между звуками, произносимыми ребенком и взрослыми.

На четвертом этапе получают преобладание новые образцы в осприятия звуков. Однако языковое сознание еще не вытеснило предшествующую форму. Ребенок на этом этапе еще узнает неправильно сказанные слова. Активная речь ребенка достигает почти полной правильности.

На пятом этапе завершается процесс фонематического развития. Ребенок слышит и говорит правильно. На этом этапе ребёнок перестаёт узнавать неправильно произносимые слова. У него формируются тонкие и дифференцированные звуковые образы слов и отдельных звуков.

Первые три этапа ребенок проходит в раннем детстве (до трех лет), в дошкольном возрасте он проходит две последние стадии [7].

Таким образом, развитие всех фонематических функций в процессе онтогенеза проходит определенные стадии своего развития. Фонематический слух – это способность выделять и различать фонемы родного языка, которая формируется с 6-месячного возраста до 1 г. 7 мес. в норме вследствие речевого общения с взрослым. Развитие фонематического восприятия имеет большое значение для овладения навыками письма.

I.2 Проявление фонетико-фонематического недоразвития в устной и письменной речи

Большое количество исследований по формированию фонематического восприятия, т.е. способности воспринимать и различать звуки речи (фонемы), можно встретить в работах таких ученых, как Р.Е. Левина, Т. А. Ткаченко, Н.А. Никашина, Р.М. Боскис, Г.А. Каше.

По данным Т.А. Ткаченко, развитие фонематического восприятия положительно влияет на формирование всей фонетической стороны речи и слоговой структуры слов, а отставание в фонематическом развитии создает серьезные препятствия для успешного усвоения учебного материала по чтению и письму, так как оказываются недостаточно сформированными практические обобщения о звуковом составе слова, которые у ребенка с нормальным речевым развитием вырабатываются задолго до обучения в школе [12].

Фонетико-фонематическое недоразвитие речи – это нарушение процессов формирования произношения у детей с различными речевыми расстройствами из-за дефектов восприятия и произношения фонем [23]. Как отмечает Р.Е. Левина, у детей с сочетанием нарушения произношения и восприятия фонем отмечается незаконченность процессов формирования артикулирования и восприятия звуков, отличающихся тонкими акустико-артикуляционными признаками.

В фонетико-фонематическом развитии детей выявляется несколько состояний:

- недостаточное различение и затруднение в анализе только 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 ребенок «не слышит» звуков в слове, не различает отношения между звуковыми элементами, неспособен выделить их из состава слова и определить последовательность [18].

В своих исследованиях О. В. Правдина отмечает, что у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием имеется определенная зависимость между уровнем фонематического восприятия и количеством дефектных звуков, т. е. чем большее количество звуков не сформировано, тем ниже фонематическое восприятие. Но не всегда имеется точное соответствие между произношением и восприятием звуков [16].

Как отмечают многие авторы в своих работах, наиболее распространенной формой нарушения является искаженное произнесение звуков, при котором сохраняется некоторая сходность звучания с нормативным звуком.

По мнению Сукач Л.М., ребенок может искаженно произносить 2-4 звука или говорить без дефектов, а на слух не различать большее число звуков из разных групп. В своей работе она также отметила, что относительное благополучие звукопроизношения может маскировать глубокое недоразвитие фонематических процессов [15].

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

При наличии большого количества дефектных звуков у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием нарушается слоговая структура слова и произношение слов со стечением согласных: вместо скатерть - они говорят «катель» или «катеть», вместо велосипед - «сипед» [13]. Такие ошибки также могут быть отражены и на письме.

Помимо искаженного произношения звуков, состояние звукопроизношения детей с фонетико-фонематическим недоразвитием характеризуется следующими особенностями:

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

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

Причинами таких замен является недостаточная сформированность фонематического слуха или его нарушения. Такие нарушения, где одна

фонема заменяется другой, что ведет к искажению смысла слова, называют фонематическим.

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

У детей с фонетико-фонематическим недоразвитием наблюдается общая смазанность речи, «сжатая» артикуляция, недостаточная выразительность и четкость речи. Это в основном дети с ринолалией, дизартрией и дислалией — акустико-фонематической и артикуляторно-фонематической формы.

В связи с этим, Фомичёва М.Ф. отмечает у таких детей, как неустойчивость внимания, отвлекаемость. Они хуже, чем нормально говорящие дети, запоминают речевой материал, с большим количеством ошибок выполняют задания, связанные с активной речевой деятельностью.

Как утверждает Правдина О. В., для развития письменной речи большое значение имеет сознательный анализ составляющих ее звуков. Чтобы обозначить при письме тот или иной звук буквой, необходимо не только выделить его из слова, но и обобщить выделенный звук в устойчивую фонему на основе слухопроизносительной дифференциации. Умение выделять фонемы из слова и правильно их дифференцировать является одним из необходимых условий развития анализа звукового состава слова [15].

Анализ звукового состава слова, как подчеркивает Д.Б. Эльконин, есть не что иное, как овладение определенной учебной операцией, умственным действием «по установлению последовательности звуков в слове». Формирование этого учебного действия происходит постепенно и требует от ребенка активности и сознательности.

Многие авторы утверждают, что письменная речь формируется на основе устной, поэтому дети, страдающие недоразвитием фонематического восприятия, являются потенциальными дисграфиками.

В связи с этим Р. И. Лалаева выделяет следующие виды дисграфий: артикуляторно-акустическая, на основе нарушений фонемного распознавания (дифференциации фонем), на почве нарушений языкового анализа и синтеза, аграмматическая и оптическая дисграфии.

В результате фонетико-фонематического недоразвития выделяют следующие формы дисграфии:

Артикуляторно-акустическая дисграфия. Ребенок пишет так, как произносит. Автор отмечает, что в ее основе 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 в устной речи. Чаще всего наблюдается при дизартрии, ринологии, дислалии полиморфного характера. Иногда замены букв на письме остаются и после того, как они устранены в устной речи. Автор отмечает, что в данном случае, при внутреннем проговаривании нет достаточной опоры на правильную артикуляцию, так как не сформированы еще четкие кинестетические образы звуков. Но замены и пропуски звуков не всегда отражаются на письме. Как утверждает автор, это обусловлено тем, что происходит компенсация за счет сохранных функций (например, за счет четкой слуховой дифференциации, за счет сформированности фонематических функций).

Дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания (дифференциации фонем). Проявляется в заменах букв, соответствующих фонетически 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 (ч-ть, ч-щ, и-т, ц-с). По мнению автора, этот вид дисграфии проявляется и в неправильном обозначении мягкости согласных на письме вследствие нарушения дифференциации твердых и мягких согласных («письмо», «любит», «лижа»). Частыми ошибками являются замены гласных даже в ударном положении, например, о-у (туча — «точа»), е-и (лес — «лис»).

В тяжелых случаях, как отмечает автор, смешиваются буквы, обозначающие далекие артикуляторно и акустически звуки (л-к, б-в, п-н). Но произношение этих звуков является нормальным.

С учетом нарушенных операций фонемного распознавания выделяют следующие подвиды этой формы дисграфии:

- акустическую;
- кинестетическую;
- фонематическую.

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

Другие авторы такие как, Е. Ф. Соботович, Е. М. Гопиченко, связывают замены букв с тем, что при фонемном распознавании дети опираются на артикуляторные признаки звуков и не используют при этом слуховой контроль.

Такие авторы, как Р. Е. Левина, Л. Ф. Спирина связывают замены букв на письме с фонематическим недоразвитием, с несформированностью представлений о фонеме, с нарушением операции выбора фонемы.

Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза. В основе ее лежит нарушение различных форм языкового анализа и синтеза: деления предложений на слова, слогового и фонематического 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 звуко-буквенной структуры слова.

Наиболее характерны следующие ошибки: пропуски согласных при их стечении (диктант — «дикат», школа — «кола»); пропуски гласных (собака — «сбака», дома — «дма»); перестановка букв (тропа — «прота», окно — «коно»); добавление букв (таскали — «тасакали»); пропуски, добавления, перестановки слогов (комната — «кота», стакан — «ката»).

Для правильного овладения процессом письма необходимо, чтобы фонематический анализ был сформирован у ребенка не только во внешнем, речевом, но и прежде всего во внутреннем плане, по представлению.

Нарушение деления предложений на слова при этом виде дисграфии проявляется в слитном написании слов, особенно предлогов, с другими словами (идет дождь — «идедошь», в доме — «вдоме»); раздельном написании слова (белая береза растет у окна — «белабезаратет ока»); раздельном написании приставки и корня слова (наступила — «на ступила»).

Нарушения письма вследствие несформированности фонематического анализа и синтеза широко представлены в работах Р. Е. Левиной, Н. А. Никашиной, Д. И. Орловой, Г. В. Чиркиной.

По мнению Л. Ф. Спириной, способность определять последовательность звуков и ориентироваться в звуковых элементах слова зависит от степени недоразвития фонематического восприятия и от того, является ли это недоразвитие первичным или вторичным.

Автор утверждает, что при **первичном** нарушении фонематического восприятия овладение звуковым анализом и уровень сформированности действия звукового анализа ниже, чем при вторичном. В свою очередь при **вторичном** нарушении фонематического восприятия наблюдаются нарушения речевых кинестезий, при анатомических и двигательных дефектах органов речи. В этом случае нарушается нормальное слухопроизносительное взаимодействие, а это одно из важнейших механизмов развития произношения.

Таким образом, большое значение для полноценного усвоения звуковой структуры речи, для овладения навыками письма, имеет фонематическое восприятие. А его недоразвитие ведет к таким видам дисграфических ошибок как, замены букв, соответствующих, фонетически близким звукам, неправильное обозначение мягкости согласных, пропуски букв и слогов, перестановки букв и (или) слогов, недописывание слов, написание лишних букв в слове или повторение букв и (или) слогов в слове.

I.3 Обзор методик логопедической работы, направленных на развитие фонематического восприятия

В логопедической науке и практике разработаны результативные методы, направленные на развитие фонематического восприятия.

Б.М. Гриншпун предлагает строить работу по формированию восприятия звуков речи с учётом характера дефекта. В одних случаях работа направляется на формирование фонематического восприятия и на развитие слухового контроля. В других – в её задачу входит развитие фонематического восприятия и операций звукового анализа. В- третьих – ограничивается формированием слухового контроля как осознанного действия.

При этом нужно учитываются следующие положения:

1. Умение опознавать и различать звуки как осознанные. Это требует от ребёнка перестройки отношения к собственной речи, направленности его внимания на внешнюю, звуковую сторону, которая ранее им не осознавалась. Ребёнка нужно специально обучать операциям осознанного звукового анализа, не полагаясь на то, что он спонтанно им овладевает.

2. Исходными единицами речи должны быть слова, так как звуки – фонемы существуют лишь в составе слова, из которого путём специальной операции они выделяются при анализе. Лишь после того ими можно

оперировать как самостоятельными единицами и проводить наблюдения за ними в составе слоговых цепочек и в изолированном произнесении.

3. Операции звукового анализа, на основе которых формируются умения и навыки осознанного опознания и дифференциации фонем, проводятся в начале работы на материале с правильно произносимыми ребёнком звуками. После того как ребёнок научится узнавать тот или иной звук в слове, определять его место среди других звуков, отличать один от другого, можно перейти к другим видам операций, опираясь на умения, сложившиеся в процессе работы над правильно произносимыми звуками.

4. Работу по формированию восприятия неправильно произносимых звуков нужно проводить так, чтобы собственное неправильное произношение ребёнка не мешало ему. Для этого в момент осуществления операций звукового анализа нужно ребёнка максимально ограничивать или исключить собственное его проговаривание, перенеся всю нагрузку на слуховое восприятие материала.

5. Проговаривание ребёнка желательно подключать на последующих занятиях, когда возникает необходимость сравнения его собственного произношения с нормированным [19].

В соответствии с программой для детей с фонетико-фонематическим недоразвитием, разработанной Г.А. Каше, логопедическая работа включает развитие фонематического восприятия и навыков звукового анализа и синтеза, формирование произносительных навыков. Большое внимание уделяется дифференциации звуков.

1. У детей уточняется артикуляционная основа для дальнейшего развития фонематического восприятия и звукового анализа. Фронтальные занятия обязательно проводятся на звуках, правильно произносимых всеми детьми. Затем в определённой последовательности включаются поставленные к этому времени звуки.

2. Каждый звук, после того как достигнуто его правильное произношение, сравнивается на слух со всеми артикуляционно или акустически близкими звуками (первый этап дифференциации).

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

4. На основании уточнённых произносительных навыков осуществляются наиболее простые формы фонематического восприятия, т.е. умение услышать заданный звук (в ряду других звуков); определить наличие данного звука в слове.

- Работа начинается с уточнения артикуляции звуков [y], [a], [и]. Эти же звуки используются для наиболее лёгкой формы анализа – выделения первого гласного звука из начала слов. Детям даётся первое представление о том, что звуки могут быть расположены в определённой последовательности. Чётко артикулируя, они произносят указанные звуки, например, [a], [y] или [и], [y], [a], а затем определяют количество их и последовательность.

- Далее осуществляется анализ и синтез обратного слога типа ап, ут, ок. Дети учатся выделять последний согласный из конца слова (кот, мак).

- Затем они приступают к выделению начальных согласных и ударных гласных из положения после согласных (дом, танк).

- Далее основной единицей изучения становится целое слово, а не звук. Дети учатся делить слова на слоги. В качестве зрительной опоры используются схема, в которой длинной чертой или полоской бумаги обозначаются слова, короткими – слоги. Составляются из полосок (или записываются) схемы односложных, двухсложных и трёхсложных слов.

- Вводятся упражнения в преобразовании слов путём замены отдельных звуков (лук – сук, мак – рак).

За это же время практически усваиваются термины: слог, предложение, согласные звуки, звонкие, глухие, твёрдые, мягкие звуки [16].

Исследователи Т.Б. Филичева и Н.А. Чевелева предлагают проводить работу по развитию фонематического восприятия с первых дней коррекционной работы в игровой форме на фронтальных, подгрупповых и индивидуальных занятиях. Начинается эта работа на материале неречевых звуков, постепенно вводятся звуки речи, правильно произносимые детьми и те, которые вновь ставятся (или исправляются и вводятся в самостоятельную речь ребенка). Кроме этого, с первых занятий параллельно проводится работа по развитию слухового внимания и слуховой памяти. Такая двойная направленность занятий позволяет добиться наиболее эффективных результатов в развитии фонематического восприятия.

В разделе «Развитие фонематического восприятия» логопедическую работу по развитию у детей способности дифференцировать фонемы исследователи условно делят на шесть этапов:

- 1) Узнавание неречевых звуков.
- 2) Различение одинаковых слов, фраз, звукокомплексов и звуков по высоте, силе и тембру голоса.
- 3) Различение слов, близких по звуковому составу.
- 4) Дифференциация слогов.
- 5) Дифференциация фонем.
- 6) Развитие навыков элементарного звукового анализа.

Содержательные и методические аспекты проблемы формирования фонематических процессов рассматриваются А.М. Горчаковой. Автор выделяет три этапа по формированию фонематических процессов в системе коррекционной работы:

Начальный этап - восприятие звуков.

Формирование фонематического восприятия и представлений.

Основной этап коррекционной работы - восприятие и воспроизведение звуков.

Заключительный этап коррекции - восприятие, воспроизведение звуков, с последующим закреплением их в письменной форме речи, в процессе чтения и письма.

Исследователь предлагает направления коррекционно-логопедической работы:

1) Различение неречевых звуков:

- развитие слухового восприятия, внимания, памяти
- различение высоты, силы и тембра голоса
- восприятие темпа и ритма речи.

2) Различение речевых звуков:

- формирование фонематического восприятия
- различение слов, близких по звучанию
- различение слогов
- различение звуков
- формирование фонематического анализа и синтеза
- формирование фонематических представлений.

Каждое из направлений реализуется в процессе поэтапной работы [8].

Таким образом, можно сделать вывод, что только комплексный, последовательный и дифференцированный подход позволит грамотно построить коррекционную работу и достичь наилучшего результата.

Таким образом, в результате анализа литературы по проблеме исследования можно сделать следующие выводы:

1. Таким образом, развитие всех фонематических функций в процессе онтогенеза проходит определенные стадии своего развития. Фонематический слух – это способность выделять и различать фонемы родного языка, которая формируется с 6-месячного возраста до 1 г. 7 мес. в норме вследствие речевого общения с взрослым. Развитие фонематического восприятия имеет большое значение для овладения навыками письма.

2. Таким образом, большое значение для полноценного усвоения звуковой структуры речи, для овладения навыками письма, имеет

фонематическое восприятие. А его недоразвитие ведет к таким видам дисграфических ошибок как, замены букв, соответствующих, фонетически близким звукам, неправильное обозначение мягкости согласных, пропуски букв и слогов, перестановки букв и (или) слогов, недописывание слов, написание лишних букв в слове или повторение букв и (или) слогов в слове.

3. Таким образом, можно сделать вывод, что только комплексный, последовательный и дифференцированный подход позволит грамотно простроить коррекционную работу и достичь наилучшего результата.

II Глава. Констатирующий эксперимент и его анализ

II.1 Организация и методика проведения

Цель констатирующего эксперимента выявить особенности и уровни сформированности фонематического восприятия у учащихся 2 класса общеобразовательной школы, имеющих фонетико-фонематическое недоразвитие речи.

Констатирующий эксперимент был организован на базе логопункта Муниципального бюджетного образовательного учреждения "Средняя общеобразовательная школа №138 с углубленным изучением отдельных предметов (математика, литература)", Октябрьского района г. Красноярск.

Цель данного учреждения: создание условий, обеспечивающие полноценное развитие индивидуальных способностей каждого ребенка, свободу общения и взаимодействие всех участников образовательного процесса, психологический комфорт, высокий творческий настрой, мотивацию обучения и других видов деятельности.

В школе работают 4 службы:

- Медицинская (врач-педиатр)
- Логопедическая (учитель-логопед)
- Социально-психологическая (педагог-психолог, социальный педагог)

- Лечебно-физкультурная (наличие специальной медицинской группы)

В данном учреждении реализованы условия для учащихся с ограниченными возможностями здоровья:

- 1) Условия по организации учебного процесса
 - обучение по индивидуальным учебным планам;
 - выбор формы обучения (обучение на дому, экстернат, семейное образование, самообразование);
 - использование цифровых образовательных ресурсов.
- 2) Условия по материально-техническому обеспечению
 - наличие пандуса.
- 3) Дополнительные услуги
 - психологическая служба;
 - работа логопункта;
 - наличие специальной медицинской группы по физической культуре;

Данное учреждение функционирует по программе «Школа 2100»

Для проведения констатирующего эксперимента была сформирована экспериментальная группа из 10 учащихся 2-го класса. При комплектовании группы учитывались:

возраст - 8-9 лет,

характер дефекта- Недостатки чтения и письма, обусловленные ФФНР.

На основе наблюдений за детьми, изучения психолого-медико-педагогическая документация, бесед с педагогами и родителями были получены следующие данные об испытуемых экспериментальной группы: у 100 % детей проявляется дисграфия, из них 60% - мальчики, 40% - девочки. По данным психолога у 40% детей слабо сформировано произвольное внимание, у 60 % снижена память. 30 % детей от общего числа возбудимы.

40% детей испытывают трудности в овладении учебным материалом, 60% усваивают программный материал в полном объеме. 30 % имеют по математике оценки 4-5, 70 % по русскому языку - оценки 4-3 . Из них 90%

регулярно занимались с логопедом, 10 % эпизодически. 30% детей с заключением дизартрия, 70% с заключением дислалия. 30 % из 100% испытывают затруднения в запоминании инструкции педагога.

У 100% испытуемых зрение, слух и интеллект соответствуют норме. 30% - частоболеющие дети, у 20% в анамнезе зафиксирована угроза выкидыша в первой половине беременности. У 50% в анамнезе не отмечается вредоносных факторов в перинатальный период.

При проведении констатирующего эксперимента использовались общепринятые методы и приемы исследования фонематического восприятия (Г.В. Чиркиной, Т.Б. Филичевой, Н.С. Жуковой), бальная оценка Т.А. Фотековой [45].

При обследовании письменной речи использовались тексты диктантов, представленные А. В. Мамаевой [11]. Констатирующий эксперимент включал в себя 4 серии заданий:

1. Исследование процесса письма.
2. Исследование звукопроизношения;
3. Исследование языкового анализа и синтеза;
4. Исследование дифференциации фонем.

Серия 1. Исследование процесса письма.

Данная серия состоит из 2 заданий:

1. Списывание с печатного текста;
2. Письмо под диктовку.

№ 1. Списывание текста

Речевой материал: **Зимний лес**

После метели лес стал красивый и удивительный. Ель стояла в хвойном наряде. Маленькие ёлочки занесло снегом. У берёзки вьюга посеребрила инеем светлые косы. На лесной полянке у тропинки след лисицы. В поисках добычи пробежала куница.

№2. Письмо под диктовку

Осень

Всё меньше стало тёплых дней. В садах и парках цветут последние цветы. Красив сейчас наряд леса: краснеют осинки. Берёзы стоят в золотом уборе. Вот на землю упал лист клёна. Птицы тронулись в дальний путь.

Оценка: Каждая ошибка оценивается в 1 балл.

Отдельно подсчитывалось общее количество ошибок;

Количество ошибок на дифференциацию фонем;

Количество ошибок на языковой анализ и синтез.

Серия 2. Исследование звукопроизношения.

Инструкция: *повтори слова:*

Речевой материал:

[С] – собака, усы, нос, сумка, автобус, снеговик;

[С']- сеть, синий, гусь, семь, письмо, апельсин;

[З] – зубы, коза, зонт, замок, ваза, звезда;

[З'] - узел, газета, обезьяна, зелёный, зебра, земляника;

[Ц]- цепь, яйцо, огурец, цветы, пуговица, индеец;

[Ш]- шапка, машина, душ, шахматы, мешок, шишка;

[Ж]- жук, желудь, ножи, ежи, ножницы, жираф;

[Ч]– чайник, мяч, очки, чемодан, ключ, бабочка;

[Щ] - щетка, ящик, плащ, щука, овощи, щепки;

[Р]– рыба, корова, топор, ведро, помидор, трактор;

[Р']- редька, фонари, дверь, ремень, верёвка, брюки;

[Л] – лук, пила, дятел, лампа, молоток, белка;

[Л']- лейка, лимон, ель, лев, телефон, пальто;

[j] - яблоко, майка, юбка, платье, троллейбус, листья;

[М] – мыло, земляника, костюм, морковь, сом, комар;

[Н]– носки, окно, диван, ноты, слон, танк;

[Б] – бант, бочка, клубок, банан, бутылка, барабан;

[Д] – дом, дым, удочка, дерево, дыня, радуга;

[В] – вата, волк, совок, ванна, сова, гвозди;

[К]- кошка, банка, паук, конфета, индюк, куб;

[К']- кеды, кит, пакет, валенки, утки, ботинки;

[Г] – губы, рога, вагон, голубь, игла, попугай;

[Х] – халат, ухо, петух, хлеб, хобот, холодильник;

[Х']- мухи, орехи, духи;

Оценка: предлагается условно разделить все звуки на пять групп: первые четыре – это наиболее часто подвергающиеся нарушениям согласные (первая группа – свистящие С, СЬ, З, ЗЬ, Ц; вторая - шипящие Щ, Ж, Ч, Ш; третья – Л, ЛЬ; четвертая – Р,РЬ) и пятая группа – остальные звуки, дефектное произношение которых встречается значительно реже; задненебные звуки Г,Х, К и их мягкие варианты, звук Й, случаи дефектов озвончения, смягчения, редкие нарушения произношения гласных звуков).

Оценка(каждая группа звуков оценивается отдельно)

3 балла – безукоризненное произношение всех звуков группы в любых речевых ситуациях;

2 балла – один или несколько звуков группы доступны правильному произношению, но в спонтанной речи подвергаются заменам или искажениям, то есть недостаточно автоматизированы;

1 балл – в любой позиции искажается или заменяется только один звук группы;

0 баллов – искажениям или заменам во всех речевых ситуациях подвергаются все или несколько звуков группы.

Баллы, начисленные за каждую из пяти групп, суммируются.

О произношении каждого звука в разной позиции и при разной степени самостоятельности речи можно судить по ходу дальнейшего обследования. Таким образом, окончательная оценка звукопроизношения осуществляется по результатам обследования в целом.

Максимальная оценка – 15 баллов.

Серия 2. Исследование навыков языкового анализа и синтеза.

Инструкция: подумай и ответь на мои вопросы.

Речевой материал:

- Сколько слов в предложении «Осенью ласточки улетают на юг»?
- Какое второе слово в этом предложении?
- Какое слово стоит после слова «ласточки»?
- Сколько слогов в слове «танкист»?
- Какой второй слог в слове «танкист»?
- Сколько звуков в слове «текст»?
- Сколько звуков в слове «встреча»?
- Сколько звуков в слове «таксист»?
- Какой 3й звук в слове «таксист»?
- Какой звук после «к» в слове «таксист»?

Оценка(каждое задание оценивается отдельно):

3 балла- правильный ответ;

2 балла- самокоррекция;

1 балл- правильный ответ после стимулирующей помощи;

0 баллов- неправильный ответ после стимулирующей помощи.

Максимальный балл за это задание равен 30.

Серия 3. Дифференциация фонем.

Инструкция: выбери картинки, в названии которых есть звук...

Речевой материал:

С	Ш	Ч	Т	Б	Л	Н (звучит твёрдо)
Коса	Кошка	Колокольчик	Копыто	Подушка	Ложка	Слон
Лягушка	Карандаш	Щенок	Вата	Пальма	Гора	Дыня
Шар	Жираф	Огурец	Дверь	Каблук	Бутылка	Конь
Троллейбус	Бусы	Бабочка	Дорога	Медаль	Робот	Пенал
Цветы	Щенок	Бочка	Сандали	Батон	Молоток	Печенье
Огурцы	Бабочка	Бабушка	Автомат	Сарафан	Облако	Носки
Шахматы	Мышь	Машинка	Вода	Седло	Помада	Кузнечик
Роза	Шоколад	Почка	Вулкан	Банка	Белка	Нос

Коза	Лыжи	Курица	Юбка	Дупло	Рак	Снегирь
Цапля	Самолет	Телефон	Крот	Изба	Доска	Малина
Зонт	Щука	Утята	Двойка	Паук	Пенал	Варенье
Лист	Очки	Яйцо	Дрова	Платок	Комар	Щенок
Забор	Шорты	Чеснок	Тарелка	Труба	Ворота	Монета
Лиса	Шкатулка	Щука	Доска	Парта	Ночь	Телефон
Сова	Лужа	Ящик	Шляпа	Подорожник	Рама	Сарафан
Глаза	Плащ	Котёнок	Танк	Дом	Чайник	Нога
Каша	Щепки	Шуруп	Одуванчик	Дыня	Ландыш	Олень
Птица	Одуванчик	Овца	Попугай	Баран	Сумка	Пони
Цыпленок	Мяч	Пчела	Колос	Дым	Варенье	Чайник
Солдат	Лампочка	Плащ	Собака	Шляпа	Лак	Банан

Оценка (каждая картинка оценивается отдельно):

3 балла- правильный выбор картинки;

2 балла- задание выполнено с опорой на самостоятельное проговаривание названий картинок вслух;

1 балл- задание выполняется с помощью проговаривания слов логопедом.

0 баллов- картинка выбрана неправильно даже после проговаривания слова логопедом.

Максимальное количество баллов 420.

Таким образом, предложенные методы и приемы констатирующего эксперимента позволят выявить механизм нарушения письменной речи у детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием, что сделает возможным составить методические рекомендации по коррекции нарушения письма.

II.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента.

Нами проведен количественный и качественный анализ результатов по каждой серии констатирующего эксперимента.

На основе анализа результатов констатирующего эксперимента по каждой серии заданий нами условно было выделено три уровня успешности: высокий, средний и низкий.

По 1 серии констатирующего эксперимента:

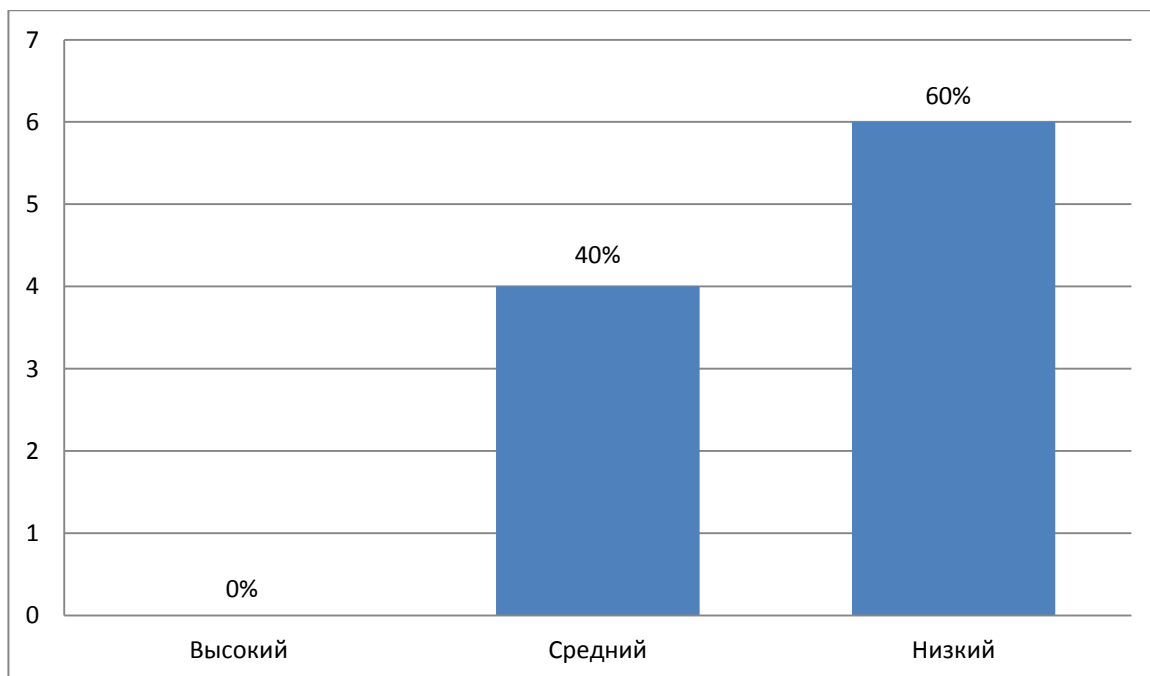
Высокий уровень – 0 ошибок дисграфических и до 2 ошибок орфографических;

Средний уровень – 1-5 ошибок дисграфических и/или 3-9 ошибок орфографических

Низкий уровень – 6 и более ошибок дисграфических и/или 10 и более ошибок орфографических.

Результаты по первой серии «Исследование процесса письма» отражены в гистограмме 1.

Рис. 1 Распространение испытуемых на группы по уровню сформированности процесса письма (%)



Как видно из гистограммы 1 никто из испытуемых не показал высокий уровень успешности. 30% на среднем уровне. У 60% детей выявлен низкий уровень успешности.

Проводя качественный анализ полученных результатов, мы выявили, что у 40 % испытуемых отмечены ошибки на дифференциацию фонем. У 20% допускались многочисленные замены д на т, у 10% детей наблюдались замены г на к, 10 % заменяли ж на ш. При этом у 40% детей эти ошибки наблюдались как при списывании, так и при письме под диктовку.

При изучении письменных работ учащихся были выявлены ошибки на языковой анализ и синтез. Это выражалось в пропусках гласных букв в таких словах как: ёлочки (ёлчки), полянке (плянке), последние (пследние).

Отмечены ошибки, связанные с пропусками согласной й в середине и в конце слов: хвойном (хвоном), удивительный (удивительны). Это свидетельствуют о том, что школьники не вычленяют в составе слова всех его звуковых компонентов. Многочисленным и стабильным типом ошибок как в диктанте, так и при списывании текста являются ошибки, связанные с раздельным написанием приставок и слитным написанием предлогов - всадах (в садах).

У всех учащихся проявлялись каллиграфические трудности: недописывание элементов букв, исправления, нестабильный, неряшливый почерк, выражающийся в разной высоте и наклоне букв, разном расстоянии между словами и пр.

По результатам 2 серии констатирующего эксперимента нами условно выделено 3 уровня успешности.

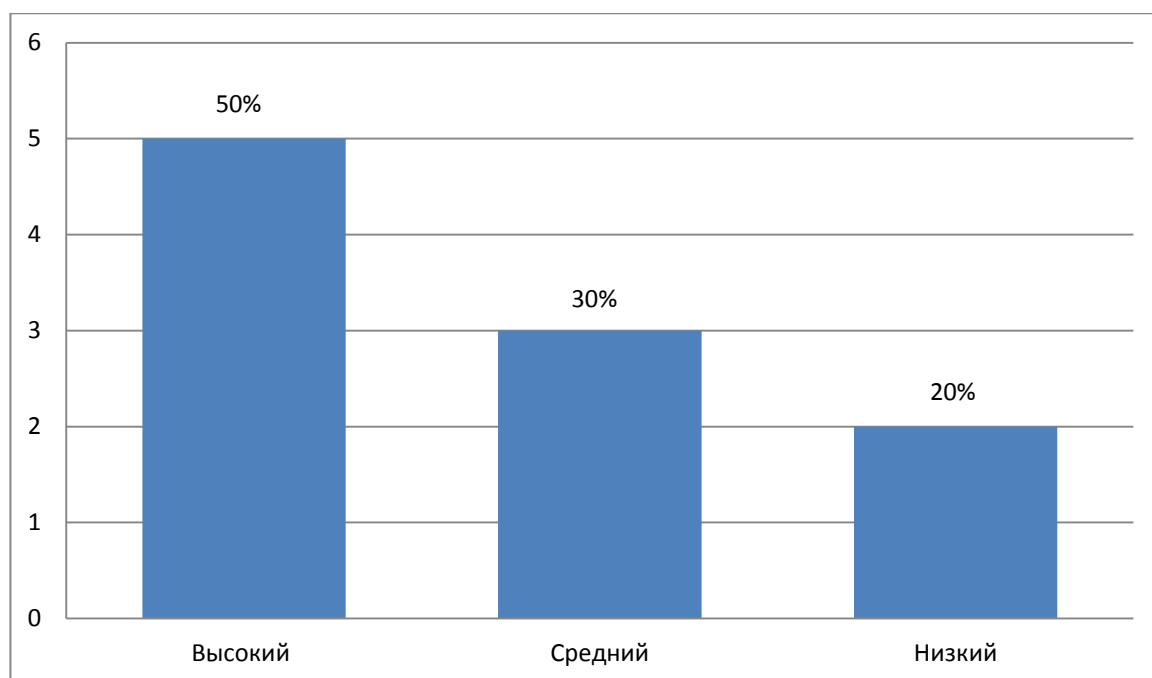
Высокий уровень – 15 б.

Средний уровень – 14-13 б.

Низкий уровень – 12 б. и ниже

Результаты по второй серии «Исследование звукопроизношения» отражены в гистограмме 2.

Рис. 2 Распространение испытуемых на группы по уровню сформированности звукопроизношения (%)



Как видно из гистограммы 2 50% (5 человек) показали высокий уровень успешности. У таких детей не было выявлено нарушенных звуков. 30% (3 человека) показали средний уровень успешности. 20% (2 человека) показали низкий уровень успешности.

Проводя качественный анализ полученных результатов, мы выявили, что самым распространенным нарушением является нарушение звуков [p], [p`] и [л]. У 30% детей горловое искажение звуков [p], [p`], этим детям требуется постановка нарушенных звуков. Из них 20% испытывают трудности в произношении звука [л], им также необходима постановка. А у 20% детей отмечено нестабильное употребление звука [л], в данном случае такие дети нуждаются в автоматизации звука. В начале учебного года у 30% детей отмечались трудности в произношении свистящих и шипящих звуков, но в результате работы логопеда, недостатки произношения были устранены.

По результатам 3 серии констатирующего эксперимента нами условно выделено 3 уровня успешности.

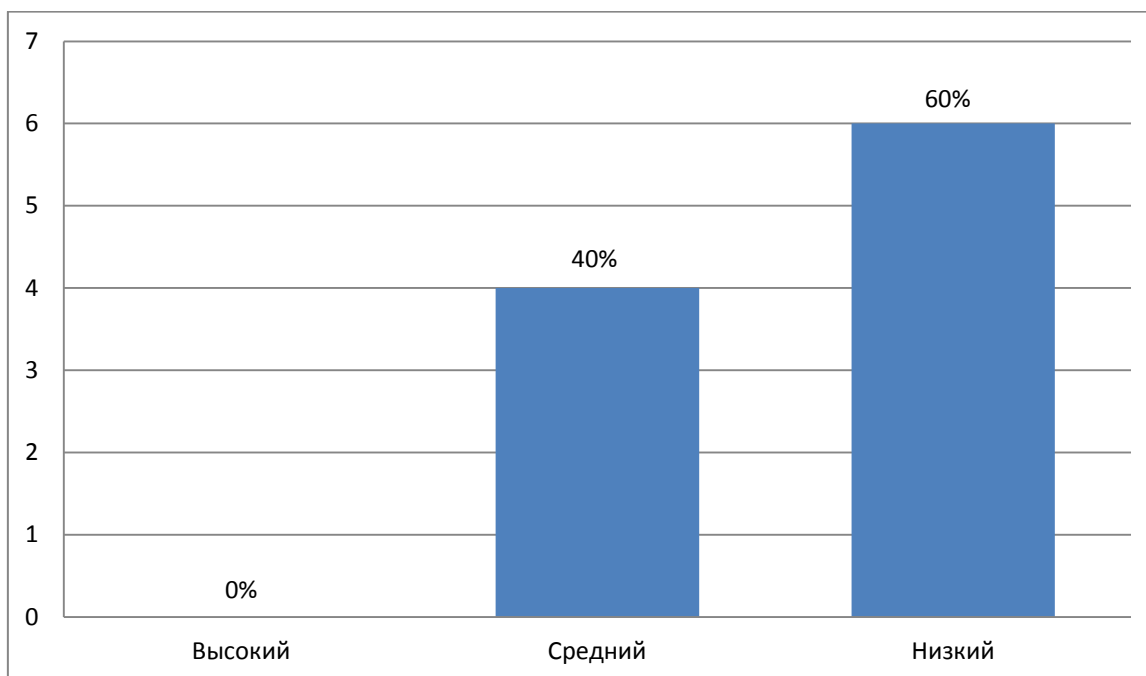
Высокий уровень – 30- 23 б.

Средний уровень – 22-16 б.

Низкий уровень – 15-8 б.

Результаты по третьей серии «Исследование навыков языкового анализа и синтеза» отражены в гистограмме 3.

Рис. 3 Распространение испытуемых на группы по уровню сформированности навыков языкового анализа и синтеза (%)



Как видно из гистограммы никто из испытуемых не показал высокий уровень успешности. 40% (4человека) показали средний уровень успешности. 60% (6человек) показали низкий уровень успешности.

Результаты исследования показали, что у наиболее сформированным является навык языкового анализа на уровне предложения.

30% школьников допускали ошибки в определении количества и последовательности слов в предложениях с предлогами, но эти ошибки исправлялись с организующей помощью. Отмечено, что в этом задании лишь 20% детей, ошибки не исправляли даже после организующей помощи.

Наиболее сложным оказалось задание на языковой анализ слова «таксист». Дети часто ошибались в определении количества звуков в этом слове. У 60% испытуемых возникали трудности в определении звука, стоящего после звука [к]. 30% детей дали правильный ответ только после стимулирующей помощи, 40% исправляли ошибки самостоятельно, а 30% допущенные ошибки не исправляли даже после стимулирующей помощи.

Трудности возникали и в определении 3го звука в слове «таксист». 30% исследуемых допускали ошибки в этом задании, но замечали и исправляли их самостоятельно. 20% детей исправляли ошибку после стимулирующей помощи, а 50% испытуемых не справились с этим заданием. Также было отмечено, что некоторые дети путают понятия звук-слог. На вопрос: «Сколько слогов в слове танкист?» 50% учащихся давали неверный ответ.

Самым трудным заданием для испытуемых оказалось определение количества звуков в слове «встреча». 60% детей давали неверный ответ и только 20% испытуемых исправляли ошибку самостоятельно. Отмечено, что почти у всех исследуемых недостаточно сформирован фонематический анализ: затруднение вызывало определение количества звуков в словах.

По результатам 4 серии «Дифференциация фонем», нами условно выделено 3 уровня успешности.

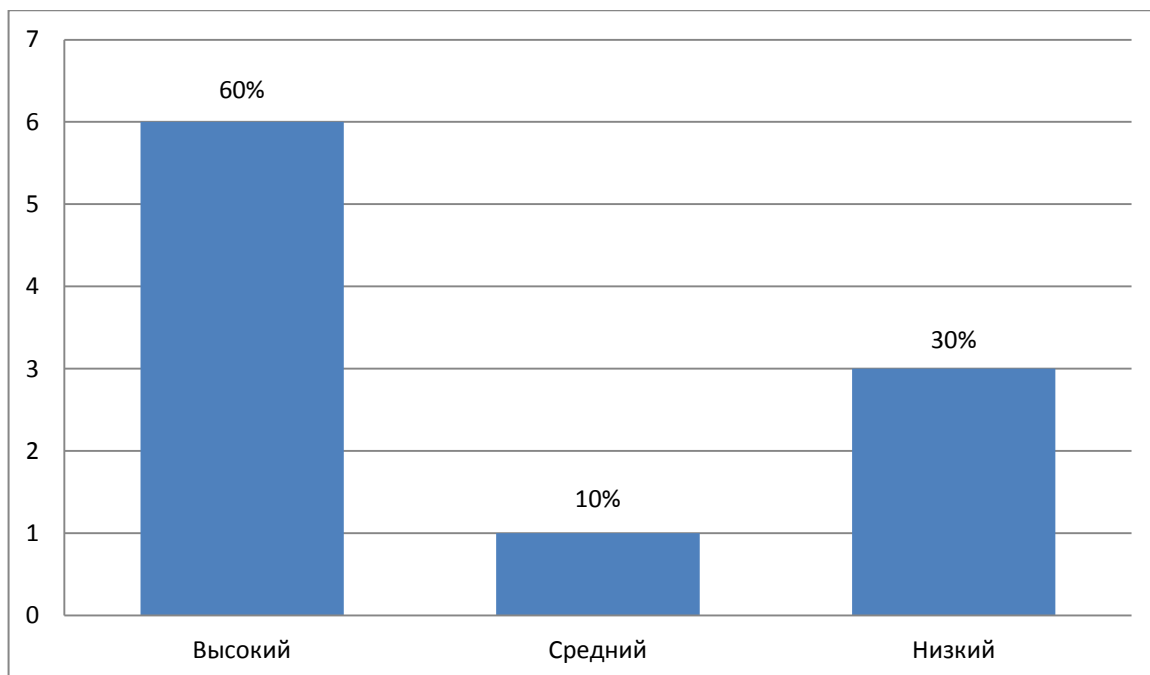
Высокий уровень- 415 – 420 б

Средний уровень- от 414 – 410

Низкий уровень- от 409 и ниже

Результаты представлены в гистограмме (рис. 4)

Распространение испытуемых на группы по уровню сформированности навыков дифференциации фонем (%)



Как видно из гистограммы, большинство детей имеют высокий уровень успешности 60% (6 человек). Средний уровень успешности имеют 10% (1 человек), а на низком уровне 30% (3 человека).

Наиболее доступными оказались задания с картинками на звуки С, Ч, Б, Л. Большое количество ошибок было допущено при выборе картинок на твёрдый звук Н. В этом задании 80% детей допускали ошибки. Чаще дети проговаривали слова с заданным звуком вслух, это помогало им в правильном выборе картинок, многие ошибки устранялись с организующей помощью. У 40% испытуемых отмечено нарушение дифференциации фонем по звонкости - глухости. Наиболее часто допускались ошибки в дифференциации звуков Ж-Ш в таких словах, как: лыжи, лужа, мышь, и в дифференциации звуков Д-Т в словах: сандалии, одуванчик, дрова.

Нами сопоставлены серии заданий на «Исследование звукопроизношения» с одной стороны с заданиями на «Исследование дифференциации фонем» и «Исследование процесса письма». Выявлено, что ни у одного из испытуемых нарушение звукопроизношения не

отразилось на дифференциации фонем и ни у одного из испытуемых нарушение звукопроизношения не отразилось в письменных работах.

50% испытуемых имеют нарушение звукопроизношения, но эти нарушения по типу искажения, что является дефектом фонетическим. Поэтому на нарушенные звуки ученики выбирали картинки правильно.

На основе сопоставления результатов серии «Исследование процесса письма» и «Исследование языкового анализа и синтеза», нами сделан вывод о том, что у 100% испытуемых ошибки письма обусловлены несформированностью навыка языкового анализа.

80% учащихся в заданиях на языковой анализ допускали ошибки на определение количества звуков в словах. Это, в свою очередь, отразилось и на письме, в виде пропусков гласных и согласных букв.

У 50 % испытуемых отмечены ошибки языкового анализа на уровне предложения. У этих детей возникали трудности в заданиях на определение количества и последовательности слов в предложении с предлогами, поэтому и на письме у таких детей это отразилось в виде слитного написания предлогов и отдельного написания приставок в словах, как в диктанте, так и при списывании текста.

Исследовав навыки дифференциации фонем у испытуемых, мы пришли к выводу о том, что несформированность дифференциации звуков также отразилось на письме учеников. Так, большое количество ошибок на дифференциацию фонем имеют 40% испытуемых. У 40% детей были отмечены ошибки на письме в виде замен звонких согласных глухими, таких акустически близких звуков, как: д-т, ж-ш, г-к. И в заданиях, где требовалось выбрать картинки с этими звуками, дети также допускали многочисленные ошибки, которые не устранялись даже после организующей помощи.

При выборе картинок с твёрдым звуком Н, у 30% детей возникали трудности. Анализ письма этих испытуемых показал, что ошибки такого рода также отразились в самостоятельных работах, в виде замен мягких

согласных на твёрдые. Это тоже, в свою очередь, свидетельствует о трудностях слуховой дифференциации звуков.

Также отмечено, что нарушенное звукопроизношение у 50% детей, не связано с теми ошибками, которые допустили испытуемые в заданиях на языковой анализ и синтез.

Таким образом, нами выявлено, что у 40% детей нарушен навык дифференциации фонем и навык языкового анализа и синтеза. Так как нарушенное звукопроизношение не повлияло на навык звуковой дифференциации фонем, фонематический слух у этой группы детей нарушен первично. А у 60% детей только ошибки языкового анализа.

У 40% детей нарушение фонематического восприятия привело к смешанной дисграфии (на основе дифференциации фонем и на основе нарушения языкового анализа и синтеза), а у 60% учащихся дисграфия обусловлена несформированностью языкового анализа и синтеза. Выявленные особенности позволяют нам составить дифференцированные методические рекомендации.

III.3 Методические рекомендации по развитию фонематического восприятия у учащихся вторых классов с фонетико-фонематическим недоразвитием

На основе анализа литературы по проблеме исследования и результатов констатирующего эксперимента можно сделать выводы о том, что работа по коррекции фонематического восприятия должна строиться с учетом ряда принципов: общедидактических и специальных принципов логопедического воздействия.

Специальные принципы:

Этиопатогенетический принцип (принцип учета причин и механизмов данного нарушения). При составлении рекомендаций нами учитывается механизм нарушения. У одной группы испытуемых выявлены

нарушение дифференциации фонем и нарушение языкового анализа. У другой группы детей только нарушение языкового анализа. По этому с учетом разных механизмов составляются дифференцированные методические рекомендации.

Принцип дифференцированного подхода. Заключается в том, что вся работа по коррекции фонематического восприятия будет проводиться дифференцированно. Так как у 40% испытуемых будет два направления работы: развитие навыков дифференциации фонем и языкового анализа и синтеза. А у 60% детей только одно направление работы: развитие навыка языкового анализа и синтеза.

Принцип поэтапности. Работа по развитию навыка языкового анализа и синтеза должна строиться поэтапно.

Для начала полезно будет уточнить такие понятия как: слово, предложение, слог, звук, согласный и гласный, глухой и звонкий, твёрдый и мягкий звуки. Затем сформировать у детей представления о линейной последовательности звуков в слове и о количестве звуков в слове. Далее работа должна вестись на уровне слога, затем слова сначала с опорой на схему, затем без её помощи.

Принцип максимальной опоры на различные сохранные анализаторы.

Так как у 40% испытуемых нарушен навык дифференциации фонем, коррекционная работа с такой категорией детей должна осуществляться при участии зрительной, кинестетической и слуховой афферентации. В связи с этим первоначально работа должна осуществляться с опорой на зрительное восприятие артикуляции, кинестетическое различение при произношении звуков и на слуховые образы дифференцируемых звуков.

Так же логопедическая работа по коррекции должна строиться с учетом ряда общедидактических принципов: научности, систематичности и последовательности, доступности, наглядности, прочности, воспитывающий характер обучения, сознательности и активности, индивидуальный подход.

На основании результатов констатирующего эксперимента нами определены **основные направления**:

Развитие навыков дифференциации фонем;

Развитие навыков языкового анализа и синтеза.

Только 40% детей мы рекомендуем и первое, и второе направление, а к оставшимся 60% детей применимо только второе направление работы, эти дети хорошо дифференцируют фонемы, но нарушен только языковой анализ и синтез.

По развитию навыков дифференциации фонем, мы предлагаем следующие виды упражнений:

1. Дифференциация фонем изолировано как в слогах, так и в словах. Так как наиболее распространенные нарушения дифференциации фонем по звонкости - глухости, твёрдости-мягкости, нами приведен комплекс игр и упражнений по коррекции слуховой дифференциации этой категории звуков.
2. Звуковой анализ и синтез. Так как это школьники, то по всем направлениям работа ведется по всем видам речевой деятельности: чтение, письмо, слушание, говорение.

1. Развитие навыков дифференциации фонем

Дифференциация Д-Т

1. Рассмотрите символы, подходящие для звуков Д — Д', Т — Т'

- Определите, какой символ к какому звуку относится?

- Перечислите характеристики звуков Д — Д', Т — Т'



2. Выделите первые звуки в словах Даша, Тоня, тополь, домик, тачка, дождь, тина, тапки, Дина, деньги, тени, теплый, день.

3. Прослушайте слоги, запишите первую букву каждого слога:

Да-та, до-то, ду-ту, ды-ты, та-да, то-до, ту-ду, ты-ды.

Дя-тя, дё-тё, дю-тю, ди-ти, те-де, дю-тю, дя-тя, дё-тё.

4. Прослушайте слова, назовите, какой звук *д, т* а) стоит вначале слова, б) стоит в середине.

Образец ответа: а) в слове дом-звук д.

б) в слове петух-звук т.

а) дом, дым, там, тома, темный, доля, думай, тихо, дружба, трудный, труд.

б) петух, ветка, ведра, ветер, погода, победа, посуда.

5. послушайте слова, выпишите слоги с буквами д или т, запишите эти слоги.

Дыни, тело, дело, тише, диван, духи, тебе, туман, соты, коты, иди, следы, радуга, победа, затихло, труба, дракон, стена, метла.

5. Вставь верно буквы Д — Т в слова.

___ОМ - ___ОМ

___УШ - ___УШЬ

___ЕНЬ - ___ЕНЬ

___ОЧКА - ___ОЧКА

6. Прочитать текст. Вместо точек вставить в слова пропущенные буквы Т или Д.

В ...убовой роще много с...арых и моло...ых ...убков.

...авно мы не были в э...ой ...альной роще. Решили ...у...а пой...и зав...ра у...ром. ...ома приго...овили всё необхо...имое ...ля ...акого похо...а. Ещё ...олько нас...упил рассве..., а мы уже были в ...ороге. Пришли ...уда ...олько ...днём. Мы ...олго бро...или по э...ой ...ивной роще, нам не хо...елось ухо...ить ...омой.

Дифференциация Г-К

Логопед: Как подают голос гуси? (га-га-га). А как куры созывают своих цыплят? (ко-ко-ко).

Учащиеся делятся на две группы: гуси и куры. Логопед дает сигнал: «Гуси».

Учащиеся – «гуси» подают голос и садятся первый ряд. По сигналу «Куры»

учащиеся –«куры» подают голос и садятся во второй ряд.

1. Рассмотрите символы, подходящие для звуков Г — Г', К — К'.

Определите, какой символ, к какому звуку относится?

Перечислите характеристики ЗВУКОВ Г — Г' К — К'



2. Послушайте слова, назовите слоги со звуком г или к.

а) голос, город, кот, кошка, кубик, кости, голубь, губы, гуси, гитара, кеды, книга.

б) икра, иголка, луга, Игорь, окно, огонь, луга, речка.

3. Запишите слоги с буквами г и к.

а) Галя, Коля, котик, голубь, губы, груша, кино, гулять.

б) грибы, криво, грива, греет, крыша, груша, гремит, кричит.

в) рукава, ягоды, берегите, помогает, покупает, прыгает, лагеря.

г) радуга, нога, сапоги, салфетка, руки, ветки.

3. Рассмотрите картинки. Определите наличие звуков г, к в названиях этих картинок. Разложите картинки в три колонки по наличию звуков г или к, г и к.

Приблизительный перечень картинок: куст, груша, сапоги, радуга, грелка, крыша, гармошка, кубики, матрёшка, подушка, гамак.

3.

3. Соединить слова с буквами Г — К так, чтобы получились пары слов.

Записать слова парами, сравнить слова по произношению, написанию и значению.

КОРА ГОЛОС КОЛОС КАЛЬКА КРОТ

ГОРА ГАЛЬКА ГОД КУБКИ ГОЛ ГРОТ КОЛ КОРА КУСТЫ

ГУБКИ ГУСТЫ

4. Вставить буквы Г — К в слова. Прочитать рассказ.

_раницу сторожил по_ранични_. Рядом лежал верный пёс Чу_. Наступила

_лубо__ая ночь. Вдру__ пёс вздро_нул. Чу_ почувал вра_а. По_ранични_

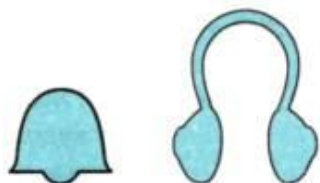
спустил соба_у с повод_а. Пёс стрелой пом_чался на вра_а в темноту. Вра_ был остановлен.

Дифференциация Ж-Ш

1. Рассмотрите символы, подходящие для звуков Ж, Ш.

Определите, какой символ к какому звуку относится?

Перечислите характеристики звуков Ж, Ш.



2. Мише нравится звук Ш, а Жене — Ж. Помоги ребятам поделить картинки: проведи цветные линии от картинок к каждому ребенку.

Запиши названия картинок и выдели буквы Ж и Ш.



3. Заменяй символы буквами Ж и Ш. Прочитай и запиши слова.

УКИ — _____	ПАГИ — _____
КО А — _____	УРНАЛ — _____
АГИ — _____	ПОРО ОК — _____

4. Вставьте в слова недостающий слог жу-шу. Запишите эти слова.

Ви...	сту...	Воро...	ми...ра
Но...	гля...	поло...	на...мел
Пи...	про...	нака...	...мели
Ле...	спе...	удер...	...равли.

4. Прочитать текст. Вместо точек вставить в слова пропущенные буквы Ж или Ш.

При...ло ...аркое лето. До...ди ...ли очень редко. Но на...а ко...ка да...е в самые ...аркие дни ле...ала на кры...е. А ...ура и ...еня ре...или сделать ...ала... из камы...а. Но да...е и в этом ...ала...ше было ...арко. ...арик при...л к ним в ...ала... и ле...ал там неподви...но. ...ара умень...алась только к концу ка...дого дня.

2. Развитие навыков языкового анализа и синтеза.

1. Половинки

Найдите части слов, соедини слоги и запиши

ды	сос	ла	па
на	ра	за	бор
нок	пла	ток	зво

2. Морской бой

По заданному шифру составьте слова, прочтите и запишите предложение.

Б1 В2 А2 Б2 А3 В3 Б2 В1 А1

	А	Б	В
1	ма	нас	зи
2	пи	ла	ту
3	бе	я	ла

3. Абракадабра

В каждом слове переставьте местами слоги так, чтобы получились предложения. Запишите предложения в тетрадь.

ришПли ныесиль зырозы. чкиПти летеули в ётлыеп рака. Ревьяде лиряпоте
чтопо всю твулист.

9. Сложи по заданным слогам.

Сложите 1ые слоги

Дорога машина

Богатый лопата топить

Листик товары падчерица

Клевать ночевать выйди

Думать ботинок выйду

Сложите 2е слоги

еда свеча

намочил горе

попона огород удача

догонял получил глубина

узоры кололи пустой

Сложите 3и слоги

петухи этажи седина

талия непогода парады

брусника саранча лечили

2. Формирование умения определять количество, последовательность и место слов в предложении. Этого можно достичь, выполняя следующие задания:

1. Составление предложений по опорным картинкам с определённым количеством слов.
2. Придумывание предложений по сюжетной картинке и определение в них количества слов. Работа с числовым рядом.
3. Так же детей учат составлять графические схемы предложений, отыскивать в схеме определённое слово, читать предложения по схеме. Например: Птицы улетают на юг.
4. Упражнения в составлении распространённых предложений (по вопросам: Где? Как? Когда? и др. (на сюжетных картинках).

Дворник подметает листья. Осенью дворник подметает листья. Осенью возле дома дворник подметает листья. Осенью возле дома дворник быстро подметает листья...

5. Так же нужно показывать необходимость согласования слов в предложении, упражнять в грамматически правильном построении предложений. Работа с деформированными предложениями.

Например: с опорой на наглядность: «гуляет, дворе, с, Петя, во, собакой» — Петя гуляет с собакой во дворе.

Без опоры на наглядность: «дымок, идёт, трубы, из» — Из трубы идёт дымок. «орехи, в, белка, прячет, дупло» — Белка прячет орехи в дупло. «поливает, лейки, Коля, из, цветы» — Коля поливает цветы из лейки.

6. Определение места слова в предложении (какое по счёту указанное слово). Работа с числовым рядом.

7. Определение различий словосочетания и предложения. Предложение — это законченная смысловая единица.

Например: распредели на два столбика словосочетания и предложения. Пожелтела трава, идут дожди, кудрявая травка, наступила осень, головки цветов, ранней осенью.

8. Определение границ предложения. Выделение предложений из текста (сначала с опорой на сюжетную картинку или на серию картинок, а затем без опоры).

Например (с опорой): «В конце лета ещё тепло на лугу пасутся лошади люди скосили траву её собрали в большие стога до осени будет сохнуть сено.»



Без опоры на сюжетную картинку: «Стало тепло на лугу появилась зелёная травка на поляне распустились цветы Маруся ловит бабочек Дима и Толя играют в мяч.»

9. Составление предложений, используя словосочетания. Например: высокие ели, широкие улицы, полная корзина, белый пароход и.т.д.

10. Упражнения в чтении текста с интонационными обозначением границ предложения (понижение голоса, паузы).

11. Списывание текста с подчёркиванием заглавных букв и точек.

Заключение

В ходе исследовательской работы был поставлен ряд задач. В рамках решения первой задачи мы проанализировали научно-методическую литературу по проблеме исследования таких авторов, как Р.М. Боскис, Л.Н. Ефименкова, Н.И. Жинкин, Г.А. Каше, Р.Е. Левина, Р.И. Лалаева, Н.А. Никашина, О.В. Правдина, И.Н. Садовникова, Т. А. Ткаченко, Т.А. Фотекова, М.Е. Хватцев, Н.Х. Швачкин и пришли к выводу о том, что развитие всех фонематических функций в процессе онтогенеза проходит определенные стадии своего развития и формируется с 6-месячного возраста до 1 г. 7 мес. вследствие речевого общения с взрослым. Авторы указывают, что большое значение для полноценного усвоения звуковой структуры речи и овладения навыками письма, имеет фонематическое восприятие. А его недоразвитие ведет к таким видам дисграфических ошибок как: замены букв, соответствующих, фонетически близким звукам, неправильное обозначение мягкости согласных, пропуски букв и слогов, перестановки букв и (или) слогов, недописывание слов, написание лишних букв в слове или повторение букв и (или) слогов в слове, слитное написание предлогов или раздельное написание приставок.

Для решения второй задачи мы подобрали методики исследования и провели констатирующий эксперимент.

Для проведения эксперимента была сформирована экспериментальная группа из 10 испытующих с целью выявления особенностей и уровня сформированности фонематического восприятия. Использовались 4 серии заданий:

- «Исследование процесса письма»;
- «Исследование звукопроизношения»;
- «Исследование языкового анализа и синтеза»;
- « Исследование дифференциации фонем».

Констатирующий эксперимент показал, что у учащихся вторых классов с фонетико-фонематическим недоразвитием отмечается недостаточная

сформированность навыка дифференциации фонем. Это проявлялось в виде замен звонких согласных глухими и мягких согласных твёрдыми, что в свою очередь отразилось и в письменных работах 40% учащихся.

Несформированность навыка языкового анализа и синтеза было отмечено у 100% детей. Неумение определить количество звуков в слове, слов в предложении и их последовательность, привело к многочисленным ошибкам в письменных работах, которые выражались в виде пропусков гласных и согласных букв, слитного написания предлогов или отдельного написания приставок.

Нами было отмечено, что нарушенное звукопроизношение у 50% детей по типу искажения, поэтому у данной категории детей нарушенное звукопроизношение не отразилось на письме.

На основе результатов исследования нами выделены основные направления:

1. Работа над дифференциацией фонем;
2. Развитие навыка языкового анализа и синтеза.

По каждому направлению составлен комплекс игр и упражнений. Содержание подробно дифференцировано в зависимости от особенностей нарушения фонематического восприятия.

Таким образом, цели и задачи исследования реализованы, гипотеза доказана.

Список используемой литературы

1. Алтухова Н.Г. Научитесь слышать звуки.- М., 1986.
2. Буковцова Н.И. Преодоление дисграфии, обусловленной нарушением языкового анализа и синтеза у учащихся с задержкой психического развития // Практическая психология и логопедия. - 2004, №2 (9). - С.47-51.
3. Быстрова Г.А., Сизова Э.А., Шуйская Т.А. Логопедические игры и задания. - СПб.: КАРО, 2002.
4. Варенцова Н.С., Колесникова Е.В. Развитие фонематического слуха у дошкольников. - М., 1997.
5. Волкова Л.С., Лалаева Р.И., Мастюкова Е.М. Логопедия: Учеб. для студентов дефектолог. фак. пед. ин-тов, М.: Просвещение; Владос, 1995.
6. Выготский Л.С. Мышление и речь. - М.: Лабиринт, 1996.
7. Гвоздев А.Н. Усвоение ребенком звуковой стороны русского языка //Возрастная психолнгвистика. – М., 2004.
8. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. - М., 1961.
9. Дурова Н.В. Формирование фонематического слуха у детей. – М., 1996.
10. Ефименкова Л.Н. "Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов." - М., 2001 г.
11. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников. - М., 1985.
12. Жинкин Н.И. Язык. Речь. Творчество. – М.: 1998.
13. Жовницкая О.Н. Фонетико-фонематическое восприятие у младших школьников// Начальная школа, 2001 № 11. - С. 41-46
14. Журова Л.Е. Эльконин Д.Б. Сенсорное воспитание дошкольников. – М.: 1963.
15. Каше Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи. - М., 1985.
16. Каше Г.А., Филичёва Т.Б. Программа обучения детей с недоразвитием фонематического строя речи. - М., 1978.

17. Кобзарева Л.Г., Кузьмина. Ранняя диагностика нарушения чтения и его коррекция. - Воронеж, 2000.
18. Колесникова Е.В. Развитие фонематического слуха у дошкольников. – М., 2002.
19. Коноваленко В.В., Коноваленко С.В. Коррекционная работа воспитателя в подготовительной логопедической группе (для детей с ФФН). - М., 1998.
20. Лалаева Р.И. Развитие фонематического анализа и синтеза. Логопедическая работа в коррекционных классах - М.: Владос, 2004. - С. 112-129
21. Лалаева Р.И., Бенедиктова Л.В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников. – СПб.: Союз, 2001.
22. Левина Р.Е. Влияние недоразвития речи на усвоение письма // Специальная школа. 1963. №1. С. 62-66.
23. Левина Р.Е. Нарушение письма у детей с недоразвитием речи: дис. в форме монографии ... д-р пед. н. /НИИД АПН РСФСР. М., 1961.
24. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М., 1969
25. Лобачева Е.К. Развитие фонематического анализа и синтеза у старших дошкольников с ОНР //Логопедия. - №4 – 2005.
26. Логопедия. Методическое наследие: Пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой: в 5 кн.. – М.: Владос, 2003. – Кн. 5: Фонетико-фонематическое и общее недоразвитие речи: Нарушение речи у детей с интеллектуальной недостаточностью.
27. Нарушения речи у дошкольников /Сост. Р.А. Белова – Давид. – М., 1972.
- 28.Новикова М.Л. Нарушения письменной речи учащихся начальной школы // Дефектология. – 1995.
29. Парамонова Л, Г. Как подготовить ребенка к школе. - СПб.: Дельта, 1997. - 98 с.
30. Парамонова Л.Г. Говори и пиши правильно. - СПб., 1996.

31. Парамонова Л.Г. предупреждение и устранение дисграфии у детей. – Спб.: Лениздат; Издательство "Союз", 2001.
32. Поваляева М.А. Справочник логопеда. - Ростов-на-Дону: «Феникс», 2002.
33. Пожиленко Е.А. Волшебный мир звуков и слов. - М., 2001.
34. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми /Под ред. Дубровиной И.В. - М., 1999.
35. Прищепова И.В. речевое развитие младших школьников. Спб., 2005.
36. Справочник логопеда. Глава 4. Акустическая дисграфия.
37. Селивёрстов В.И. Речевые игры с детьми.- М., 1994.
38. Сукач Л.М. "Диагностический материал для исправления недостатков произношения, чтения и письма младших школьников." - М., 1985 г.
39. Ткаченко Т.А. В первый класс - без дефектов речи. - СПб., 1999.
40. Ткаченко Т.А. Логопедическая тетрадь. Развитие фонематического восприятия и навыков звукового анализа. – СПб., 1998.
41. Токарева О.А. Расстройства письма и чтения. – М.: Просвещение, 1969 – 80 с.
42. Филичёва Т.Б., Туманова Т.В. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием. Воспитание и обучение. - М., 1999.
43. Фомичева М.Ф., Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутепова и др.; основы логопедии с практикумом по звукопроизношению: уч. пособие для студентов, под ред. Т.В. Волосовец - М.: изд. Центр «Академия», 2002 - 200 с.
44. Фомичёва М.Ф. Воспитание у детей правильного произношения. - Воронеж, 1997.
45. Хватцев М. Е, Аграфия и дисграфия // Хрестоматия по логопедии. - М., 1997. - С.113-120.
46. Цветкова Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения. Нарушение и восстановление. - М.: "Юристь", 1997.

47. Швайко Г.С. Игры и игровые упражнения для развития речи. - М., 1983.
48. Основы логопедической работы с детьми: Учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ / Под ред. Г.В. Чиркиной. - М.: АРКТИ, 2002.
49. Ястребова А.В., Спирова Л.Ф., Бессонова Т.П. Учителю о детях с недостатками речи. / Изд.2-е. - М.: АРКТИ, 1997.
50. Яструбинская Е.А. Профилактика и коррекция дисграфии и дислексии у детей младшего школьного возраста // Логопедия – 2004.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Таблица 1

Исследование звукопроизношения.

Ф. И.	свистящие е (С, СЬ, З, ЗЬ)	шипящие (Щ, Ж, Ч, Ш)	Сонорные		Другие звуки (Г, Х, К и их мягкие варианты, звук Й)	Всего баллов
			Л, ЛЬ	Р, РЬ		
Алика З.	3	3	1 РР` - горловое искажение, постановка.	3	3	13
София Т.	3	3	2 Нестабильн. употреб. звука Л, автоматизация	3	3	14
Маша Л.	3	3	3	3	3	15
Вова Д.	3	3	3	3	3	15
Аркади й Р.	3	2 Нестабильн. употреб. звука Л, автоматизаци я.	3	3	3	14
Матвей К.	3	3	3	3	3	15
Яна Е.	3	3	3	3	3	15
Софья У.	3	3	1 Л-губное искажение, постановка.	1 РР` - горловое искажение , постановк а.	3	11
Егор Л.	3	3	3	3	3	15
Даниил К.	3	3	1 Л-губное искажение, постановка	1 РР` - горловое искажении , постановк а.	3	11

Приложение 2
Исследование процесса письма

Таблица 2

Ф.И.	Списывание		Письмо под диктовку		Другие ошибки Орфографические ошибки, пунктуационные	Всего балло в
	Ошибки на дифференциаци ю фонем	Ошибки языковогог о анализа	Ошибки на дифференциаци ю фонем	Ошибки языковогог о анализа		
Алика З.		3 (пропуски Ь знака)		2 (пропуски Ь знака)	5	10
София Т.	1 (замены Ж на З)		3 (замены Ж на З)		6	10
Маша Л.	2 (замены Д на Т)	1 (пропуски Ь знака)	2 (замены Д на Т)	3 (пропуски Ь знака)	8	16
Вова Д.		5 (пропуск гласн. О)		3 (пропуск гласн. О)	5	13
Аркади й Р.		2 (пропуски Ь знака)	4 (замены Д на Т)	4 (пропуски Ь знака)	7	17
Матвей К.		2 (пропуск Й)		2 (пропуск Й); 1 (пропуск гласн. А)	6	10
Яна Е.	2 (замены Г на К)		2 (замены Г на К)	1 (пропуски Ь знака)	5	10
Софья У.		3 (замены Ж на Ш)	3 (замены Ж на Ш)		4	10
Егор Л.		3 (пропуски Ь знака)		2 (пропуски Ь знака)	7	12
Даниил К.	2 (замены Д на Т)		2 (замены Д на Т)	1 (пропуск согл. Р)	5	10

Приложение 3

Исследование навыков языкового анализа и синтеза

Таблица 3

Вопросы	Алик а З.	Софи я Т.	Маш а Л.	Вов а Д.	Аркад ий Р.	Матве й К.	Ян а Е.	Софь я У.	Его р Л.	Дании л К.
Сколько слов в предложении «Осенью ласточки улетают на юг»?	3	3	1	3	2	2	2	2	1	1
Какое второе слово в этом предложении?	2	3	2	2	2	1	2	2	2	2
Какое слово стоит после слова «ласточки»?	1	3	1	2	1	2	1	1	1	1
Сколько слогов в слове «танкист»?	3	2	2	3	3	2	1	2	1	1
Какой второй слог в слове «танкист»?	2	3	2	3	3	3	2	3	2	2
Сколько звуков в слове «текст»?	2	2	1	2	1	3	0	1	1	1
Сколько звуков в слове «встреча»?	1	1	1	1	1	2	0	1	0	0
Сколько звуков в слове «таксист»?	2	1	2	2	2	2	1	1	1	1
Какой 3й звук в	3	3	2	3	1	1	0	1	1	0

слове «таксист»?										
Какой звук после «к» в слове «таксист»?	3	2	2	2	0	2	0	1	1	1
Всего:	21	23	16	23	16	20	9	15	11	10