

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

Агафонова Лариса Николаевна

учитель–логопед

МКОУ «СОШ №11»

с. Михайловка, Волгоградская область

ИЗУЧЕНИЕ ПРОЯВЛЕНИЙ СФОРМИРОВАННОСТИ НАВЫКОВ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА В УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ ВТОРОГО КЛАССА

Аннотация: в данной статье поднимается проблема изучения проявлений сформированности навыков фонематического анализа и синтеза в устной и письменной речи учащихся младших классов.

Успешная реализация личности вообще или во многом определяется уровнем сформированности её речевых умений, которые закладываются в раннем детстве и формируются в младшем школьном и школьном возрасте. В ещё большей степени характеризует личность письменная речь, так как требования к хорошей письменной речи не только не уменьшаются по сравнению с требованиями к устной речи, но даже увеличиваются. Вот почему, на наш взгляд, пристального внимания со стороны родителей, учителей и учителей–логопедов заслуживает работа по освоению детьми процесса письма и развитию всех сопутствующих умений.

Сопутствующие умения мы называем термином «фонематический слух», которым в логопедии традиционно принято обозначать следующие фонематические процессы: фонематическое восприятие, фонематическое представление, фонематический анализ и синтез. Существенная перестройка фонематического слуха происходит в связи с усвоением детьми письменной формы речи.

Обучение письму в российских школах основывается на аналитико–синтетическом принципе, который реализуется через соблюдение следующих условий:

– осознание фонематической структуры слова и овладение навыком

- фонематического анализа;
- полноценное владение слухо–произносительной дифференциацией и идентификацией всех фонем русского языка;
- владение синтаксическим членением речевого потока;
- владение полным набором звукобуквенных ассоциаций;
- владение базовыми навыками каллиграфии.

Как видим, успешная реализация данного принципа связана с необходимой степенью сформированности навыков фонематического анализа. Если в этот момент формирование навыка письма не уделить достаточного внимания операции анализа, не дать ребёнку необходимого для этой работы времени, качественного формирования навыка не произойдёт.

Анализ трудностей обучения письму показал, что у младших школьников наиболее часто встречаются специфические ошибки, связанные с недостатком проведения фонематического анализа.

Исходя из этого, цель нашего исследования мы определили следующим образом: выявить особенности реализации фонематического анализа в процессе осуществления письма учащимися начальных классов. Реализуя поставленную цель, мы разработали методику изучения степени сформированности навыков фонематического анализа у младших школьников; изучили состояние навыка анализа в устной и письменной речи этих детей; установили закономерности формирования навыков фонематического анализа в устной и письменной речи учащихся.

Данная проблема письма в классификации дисграфий, разработанной сотрудниками кафедры логопедии ЛГПИ им. А.И. Герцена, рассматривается в составе дисграфии, обусловленной нарушением языкового анализа и синтеза.

Специфические ошибки, отражающие особенности дисграфии на основе нарушения языкового анализа и синтеза, проявляются на письме в виде:

- пропуска букв и слогов;
- слияния нескольких слов в одно;
- перестановки букв и слогов;

- разделения одного слова на части;
- вставки букв и слогов.

Методика проведения исследования по изучению сформированности навыков фонематического анализа в устной и письменной речи учащихся второго класса.

Исследование проводилось на базе 2-го класса средней общеобразовательной школы во втором полугодии.

Методика проведения исследования предполагает два блока. Назначение заданий первого блока – определить степень присутствия дисграфических ошибок на основе нарушения фонематического анализа в письменных работах учащихся второго класса. В рамках задач первого блока мы изучали самостоятельные письменные работы учащихся, которые были представлены двумя видами: диктантом и изложением. Исследование заключалось в подсчёте количества однотипных ошибок такого рода, как пропуски, добавление, перестановка букв и слогов.

Текст диктанта взят из методического пособия по коррекции письменной речи школьников И.Н. Садовниковой. Структура, проблематика, степень развёрнутости предложений, количество проверяемых и непроверяемых орфограмм, объём текста соответствует требованиям к оценке знаний, умений и навыков учащихся вторых классов массовой школы.

Второй вид письменной работы, выполняемый учащимися, для выявления в них специфических ошибок на основе нарушения фонематического анализа – это изложение. Текст изложения взят из методического пособия, прилагаемого к учебнику по русскому языку. Он имеет описательно-повествовательный характер. В процессе работы текст был прочитан дважды. Подготовка детей к написанию изложения проводилась по серии вопросов, так как данный вид работы, в рамках программы, носит обучающий характер. Текст изложения состоит из пяти предложений. Объём предложений от 4 до 6 слов, включая служебные части речи. Все предложения простые, распространённые одним, двумя второстепенными членами.

Цель заданий второго блока – определить степень сформированности навыков фонематического анализа в устной речи. Для достижения данной цели учащимся было предложено выполнить речевые задания в устной и письменной форме или в устной. Эти задания позволили не только изучить качество устной речи, но и смогут уточнить результаты, полученные после изучения письменных работ школьников.

Проанализировав «Программу обучения детей с недоразвитием фонетического строя речи (в подготовительной к школе группе)» Г.А. Каше и Т.Б. Филичевой и «Программу коррекционного обучения» Т.Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной, мы предложили учащимся следующие упражнения и задания:

- просигнализировать количество изолированных гласных звуков в ряду (устно);
- записать ряд изолированных гласных (письменно);
- определить первый гласный в слове (устно и письменно);
- определить последний согласный звук в слове (устно);
- выделить ударный слог (устно);
- определить начальный согласный звук в слове со стечением согласных звуков (устно и письменно);
- определить количество слогов в слове (устно и письменно);
- определить наличие звука в слове (устно);
- определить место звука в слове (устно);
- анализ по звуковому составу слога типа ГС (устно и письменно);
- анализ по звуковому составу слога типа СГ (устно и письменно);
- анализ и синтез слова типа СГС (устно и письменно);
- анализ и синтез слова типа СГСГ (устно и письменно);
- анализ и синтез слова типа СГСГС (устно и письменно);
- анализ и синтез слова типа СГСГСГ (устно и письменно);
- анализ и синтез слова типа СГСГСГС (устно и письменно);
- анализ и синтез слова типа СГСС (устно и письменно);
- анализ и синтез слова типа ССГС (устно и письменно);

- анализ и синтез слова типа СГССГ (устно и письменно);
- анализ и синтез слова типа СГССГС (устно и письменно);
- анализ и синтез слова типа ССГСГС (устно и письменно);
- анализ и синтез слова типа СГСГСС (устно и письменно).

Для оценки степени сформированности навыков фонематического анализа использовались следующие критерии оценки результатов работы учащихся:

для устной формы ответов:

- 1 балл – не выполнил задание;
- 2 балла – выполнил, но с ошибкой;
- 3 балла – выполнил.

для письменной формы ответов:

- 1 балл – ошибка;
- 2 балла – нет ошибки (просил помощи);
- 3 балла – нет ошибки (самостоятельно).

Особенности реализации навыка анализа в устной и письменной речи учащихся второго класса.

Итогом проведённой исследовательской работы по первому блоку, с целью выявления в письменных работах учащихся количества специфических ошибок разного типа, связанных с нарушением фонематического анализа, явились следующие наблюдения.

В результате исследования установлена зависимость количества ошибок от вида письменной работы. Учащиеся, чьи работы были проанализированы, имели различную степень сформированности навыков фонематического анализа, а соответственно и разное количество специфических ошибок. Но при этом наблюдалось значительное преобладание специфических ошибок в работах всех учащихся именно при написании диктанта. Следовательно, предполагаем, что диктант, как вид письменной работы, отражает степень сформированности фонематических процессов вообще, а изложение, в большей мере, степень сформированности фонематического анализа на основе собственных фонематических представлений.

Интересен и такой факт – количество специфических ошибок на пропуск букв и слогов преобладает над ошибками на добавление и перестановку букв и слогов, но и отдельно ошибок на пропуск букв и слогов в диктанте больше, чем в изложении. Самое меньшее количество специфических ошибок присутствует в группе на перестановку букв и слогов.

Наиболее характерные позиции, при которых наблюдаются пропуски буквенного характера следующие – пропуск ударной гласной в абсолютном начале слова, ударной гласной в середине слова, пропуск гласной буквы, которая обозначает сильно редуцированный звук в заударной позиции.

Пропуск согласных букв наблюдается при стечении согласных либо в пределах одного слога, либо на стыке двух слогов. Причём интересно, что стечение согласных букв представлено или несколькими звонкими согласными, или несколькими глухими. Встретились и такие ошибки, где в стечении глухой – звонкий пропускается то глухой звук, то звонкий, а соответственно и буква.

С согласными буквами связана ещё одна группа ошибок на пропуск. Это случай, когда пропускается согласная буква на конце слова. Во всех случаях последняя согласная буква представляет звонкий согласный звук.

Что касается пропуска слога, то такого рода ошибки носят единичный характер и встречаются в работах учащихся с большим содержанием как специфических ошибок, так и орфографических, что свидетельствует о крайней степени несформированности фонематических процессов.

Для оценки количества присутствующих специфических дисграфических ошибок в письменных работах учащихся, мы ввели рейтинговые места. Место в рейтинге определяется количеством допущенных ошибок: чем их меньше, тем выше место в рейтинге.

Второй блок заданий предполагал изучение степени сформированности навыков фонематического анализа в устной речи. Учащимся было предложено 22 задания, которые располагались последовательно от простого к сложному по степени усиления глубины изучаемого навыка. Количество заданий, предусмотренных методикой, мы разделили на три группы. Таким образом, в первой

и во второй группе содержится по 7 заданий, а в третьей 8.

В первой группе было 4 письменных задания и 6 устных. Количество баллов, которое набрали дети в ходе выполнения заданий этой группы, имеет разброс от 14–и до 24–х. Большая часть ответов на задания, а именно 45, оценена тремя баллами; 22 ответа оценены двумя баллами и 13 ответов одним баллом. Это ещё раз говорит о том, что задания первой группы в методике изучения навыков фонематического анализа были понятны и доступны детям, и навыками анализа на данном этапе учащиеся владеют. Наибольшее количество баллов в устной и письменной форме ответов относится к третьему заданию на определение первого гласного в слове. За ответ в устной форме набрано 24 балла, за ответ в письменной форме 22. Затруднение вызвало 6–е задание у большинства учащихся, где необходимо было определить начальный согласный звук в слове со стечением согласных. Результаты работы по этому заданию следующие: в устной форме набрано 17 баллов, в письменной 14.

При выполнении заданий второй группы было предложено 7 заданий в устной форме и 5 в письменной. Задания 8 и 9 были предложены только в устной форме. Разброс количества баллов за выполнение заданий этой группы от 13–и до 20–и. 39 ответов этой группы были оценены тремя баллами, 44 ответа двумя баллами и 13 ответов оценены одним баллом. Как видим, число ответов, оценённых на три балла в первой группе больше на 6 баллов, чем число трёхбалльных ответов второй группы. Но во второй группе в два раза больше ответов, оценённых двумя баллами. Таких ответов 44, а в первой группе 22. То есть по второй группе сложности заданий преобладающее количество учащихся затруднялись в даче ответов и обращались к помощи учителя–логопеда. Этот факт говорит о том, что демонстрируемый учащимися уровень аналитических умений тем ниже, чем выше уровень фонематического анализа, который необходимо применить для выполнения заданий второй группы, а затем и третьей.

Самое большое общее количество баллов набрано за десятое задание, где учащиеся должны были проанализировать обратный слог. В этом задании за устную и письменную форму ответа учащиеся набрали по 20 баллов. Самое

большое число затруднений наблюдалось при выполнении четырнадцатого задания, так как за устную форму ответа учащиеся набрали 13 баллов, а за письменную 17.

В третьей группе заданий количество устных и письменных форм ответа совпадает. Содержание всех заданий сводится к анализу слов со сложной слоговой структурой. Самое большое количество баллов было получено за пятнадцатое задание: в устной форме ответов учащиеся набрали 18 баллов, а за письменную форму – 16. Наибольшую сложность для учащихся представляли двадцатое и двадцать второе задание, где необходимо было проанализировать двусложные слова со стечением согласных в середине слова в двадцатом задании, и в конце слова в двадцать втором задании. Качество выполнения обоих заданий в устной форме оценено 11-ю баллами, а в письменной – 9-ю. Так как возросла степень сложности заданий, то абсолютная самостоятельность была проявлена лишь в шести ответах, до 63-х раз учащиеся обращались к помощи учителя–логопеда при выборе ответа. Это на 19 раз больше, чем при выполнении работы по второй группе заданий. Факт того, что с возрастанием уровня сложности заданий демонстрируемый уровень владения навыками анализа становится ниже, подкрепляется ещё и тем, что количество неправильных ответов или заданий, оставшихся вовсе без ответа, то есть оценённых в 1 балл, гораздо больше, чем при выполнении заданий первой и второй группы. В первых двух группах одним баллом было оценено по 13 ответов, а в третьей – 59.

Для оценки степени сформированности навыков фонематического анализа в устной речи вводится графа «рейтинг». В этой графе указывается рейтинговое место, которое занимают учащиеся по результатам подсчёта общего количества баллов, набранных после выполнения заданий второго блока. Напомним, что сформированность навыка тем выше, чем больше количество набранных баллов.

Анализ результатов изучения сформированности навыков фонематического анализа в устной и письменной речи учащихся второго класса.

Попытаемся сопоставить характерные специфические ошибки, допущен-

ные в письменной речи учащихся, и ошибки, допущенные при выполнении заданий для оценки качества устной речи.

Мы уже отмечали, что в письменных работах наиболее часто встречаются ошибки на пропуск букв. А именно – из 56 ошибок 31 ошибка была допущена на пропуск гласной буквы. Учащиеся, которые множественно допускали подобные ошибки в письменной речи, в заданиях по оценке качества устной речи не могли указать количество гласных звуков в ряду, затруднялись в определении количества слогов в слове, в определении наличия звука в слове.

Ошибок на пропуск согласной буквы было значительно меньше. Положений, при которых возникали ошибочные написания всего два: стечение согласных в начале и в середине слова и пропуск согласной буквы на конце слова. Наличие этих ошибок не случайно. Учащиеся, допустившие подобные ошибки во втором блоке заданий, затруднялись в анализе двусложного слова со вторым закрытым слогом, в анализе трёхсложного слова с третьим закрытым слогом. Если учащиеся допускали ошибки на пропуск букв в словах со стечением согласных, то эти же учащиеся затруднялись в анализе слов с разной слоговой структурой в заданиях второго блока. Задания на анализ слов со стечением согласных в разных частях слова представляли сложность для всех участников исследования.

Среди ошибок на добавление буквы присутствуют специфические ошибки только на добавление гласных букв. Это, опять же, указывает на то, что у учащихся слабо сформированы навыки фонематического анализа слов со сложной слоговой структурой, имеющих в своём составе стечение согласных. Этими же причинами объясняется присутствие специфических ошибок на перестановку букв.

Таким образом, в результате проведения исследования, по специально разработанной методике, мы пришли к ряду выводов.

Поскольку мы исследовали письменные работы учащихся с целью подсчёта в них количества ошибок на основе нарушения навыков фонематического анализа, мы установили, что количество специфических дисграфических оши-

бок данного вида в письменных работах учащихся находится в прямой зависимости от уровня сформированности навыков фонематического анализа.

Далее мы установили, что степень проявления специфических дисграфических ошибок на основе нарушения навыков фонематического анализа не одинакова в различных видах письменных работ предлагаемых учащимся. Степень присутствия подобных ошибок в таком виде письменной работы как диктант гораздо выше, чем их присутствие в изложении.

С другой стороны, независимо от вида письменной работы – и в диктанте, и в изложении – степень присутствия ошибок на пропуск букв и слогов или значительно преобладает, или является единственным видом ошибок в работе.

Ошибки буквенного характера в письменных работах учащихся младших классов встречаются чаще, чем ошибки слогового характера.

Анализируя специфические дисграфические ошибки на пропуск букв, мы установили, что степень присутствия ошибок данного вида зависит от степени редукции гласных и согласных звуков и от силы кинестетических ощущений, то есть ощущений положения органов артикуляции в момент артикулирования. Одно является следствием другого и ведёт к не опознаванию наличия звука в слове, что на письме выражается в пропуске, перестановке и добавлении буквы.

Сделанные нами выводы позволяют заключить, что качество устной речи учащихся младших классов соответствует качеству письменной речи тех же учащихся, так как уровень качества речи, в нашем случае, зависит от уровня сформированности навыков фонематического анализа, недостаток которого в равной степени сказывается и на устной, и на письменной речи.

Список литературы

1. Горчакова А.М. Формирование фонематических процессов. // Логопедия, – 2003, – № 1–2.
2. Гуровец Г.В., Маевская С.И. К генезу фонетико–фонематических расстройств. Обучение и воспитание детей с нарушениями речи. – М., 1979.
3. Ефименкова Л.Н., Садовникова И.Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей. – М., 1972.

4. Каше Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи. – М., 1985.
5. Корнев А.Н. Нарушение чтения и письма у детей. – СПб., 1997.
6. Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция – Ростов н/Д: «Феникс», СПб: «Союз», 2004. – 224 с. (Серия коррекционная педагогика)
7. Логопедия: Учеб. для студ. дефектол. фак. пед. высш. учебн. заведений/ Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 680 с.
8. Садовникова И.Н. Нарушение письменной речи у младших школьников. – М., 1983.
9. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с фонетико–фонематическим недоразвитием. – М., 2002.