



Моделирование звуковой структуры слова с помощью букв (фонематический анализ)

Канд. пед. наук, доц. О.В. Елецкая
О. Елецкая: логопедам:
https://vk.com/eletskaya_olga
olga_eletskaya@mail.ru



Основой для обучения детей правописанию является учение о фонемном составе слова.

Фонема — это минимальная языковая единица, представленная в речи группой чередующихся звуков.

Все программы графоорфографических действий, которые необходимо выполнять при написании (кодировании) слов, базируются на фонематическом анализе.

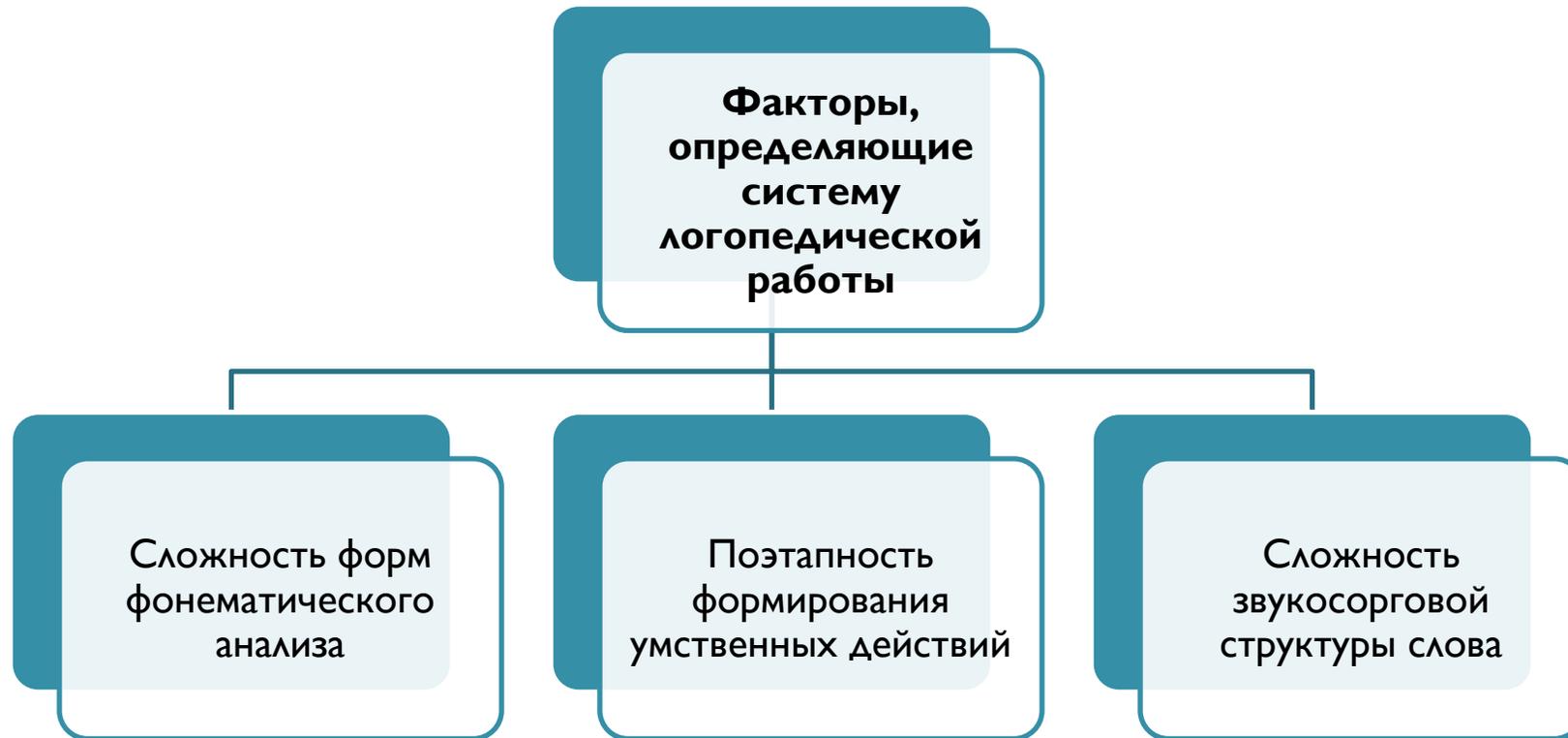
Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза

Дисграфія.
Весной
на дворе апрель. ¹⁶паша ⁹жизнь. ^{шдс}Женая.
~~Саша~~ ¹¹жизнь ¹⁶паша ⁹жизнь ^{шдс}Брат. ^{бдс}бдс ^рруч. ^рруч.
устье ^{паша}паша. ^{скоро}скоро ^{лещи}лещи ^аа ^{паша}паша
^{паша}паша. ^{были}были ^{жизнь}жизнь ^{тройка}тройка.
стол ^{также}также ^{жизнь}жизнь ^{тройка}тройка. ^{т-н}т-н
верна, ^{маша}маша. ^{крас}крас ^{хл}хл ^{паша}паша ^{ис}ис
паша. ^{Тюки}Тюки ^{саша}саша ^{бдс}бдс ^{де-}де-

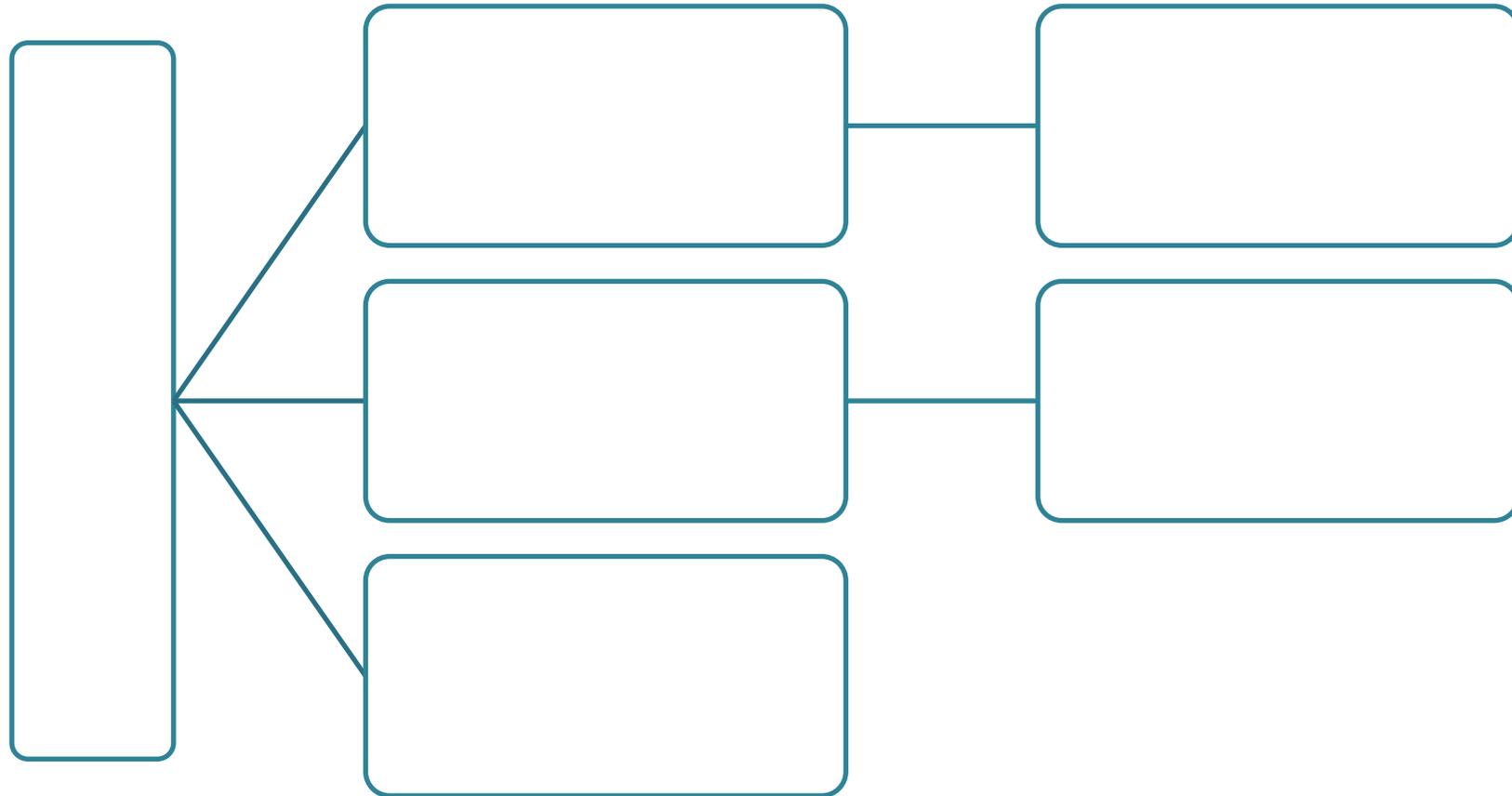
Дисграфия на почве нарушений языкового анализа и синтеза



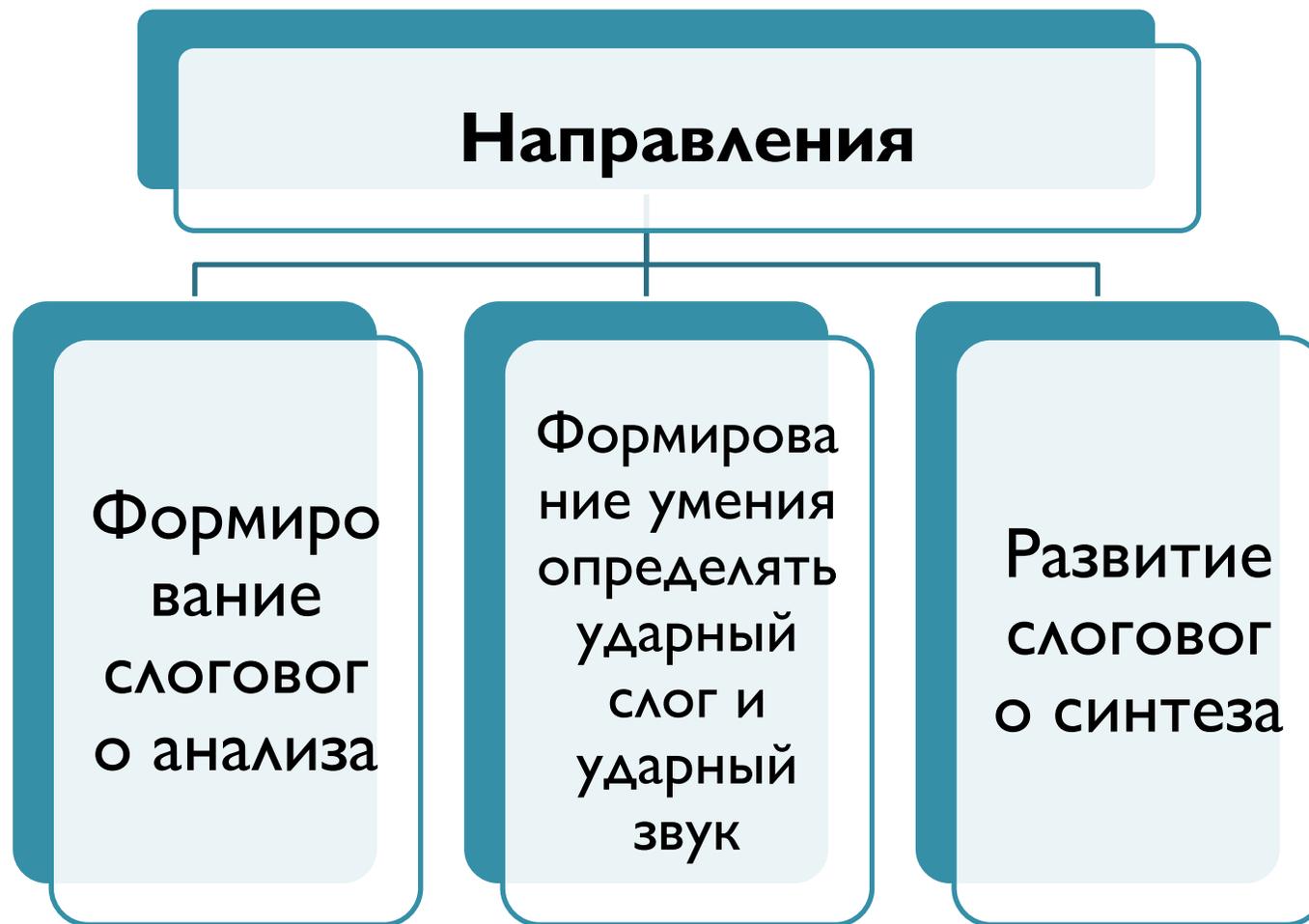
Формирование фонематического анализа и синтеза при устранении дисграфий

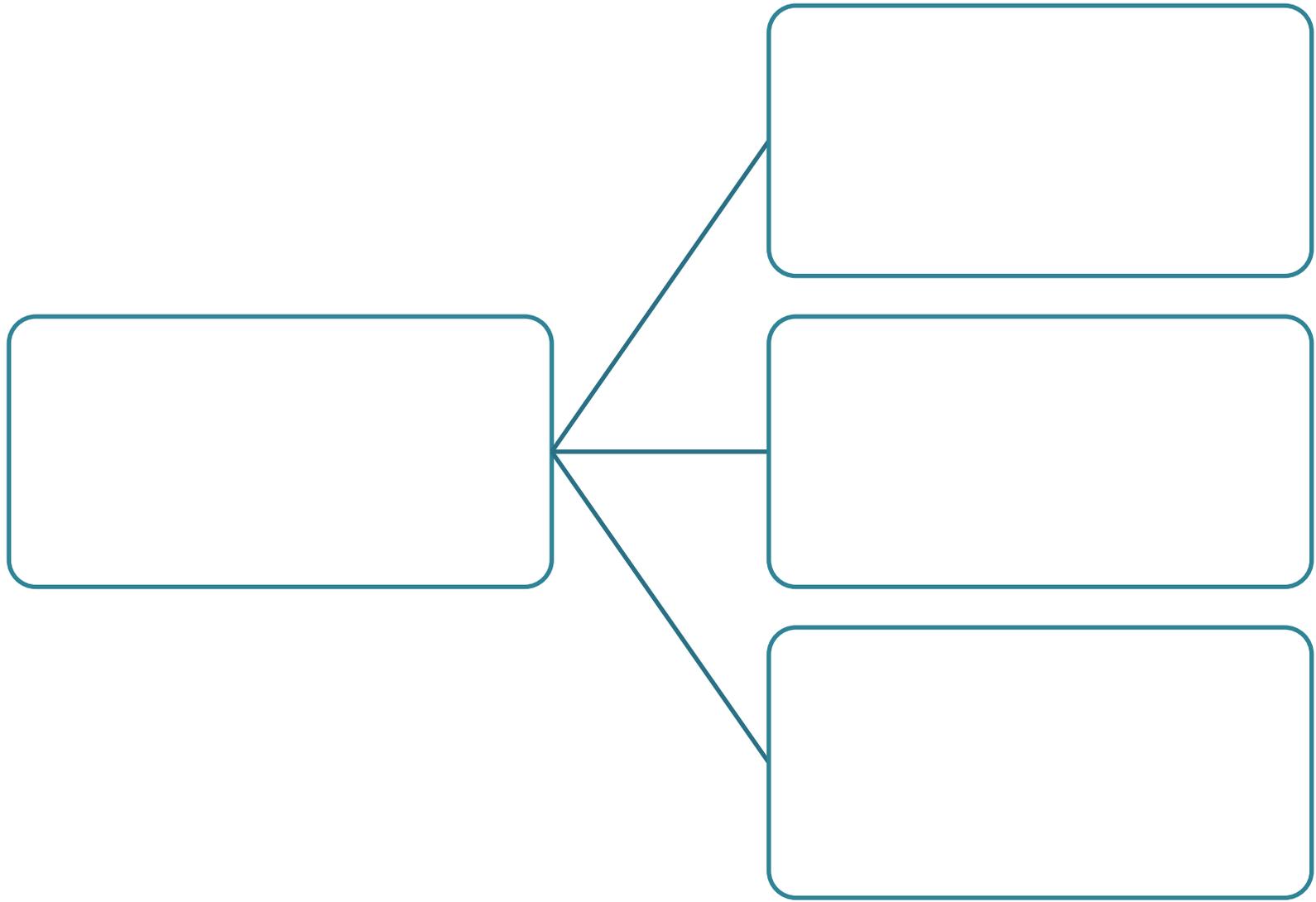


Этапы работы, направленной на формирование фонематического анализа и синтеза при устранении дисграфий



Формирование слогового анализа и синтеза





Упражнения для формирования навыков слогового анализа и синтеза (по Р.Е. Левиной, 1968; Р.И. Лалаевой, 1983; И.Н. Садовниковой, 1995)

а) отхлопывание слоговой структуры слов;

б) игра «Зашифрованное слово»: учитель на доске записывает ряд слов. Например: аромат, капелька, керосин. Детям предлагают из первого слова взять первый слог, из 2-го — второй, из 3-го — третий и образовать из них слово (апельсин). Материал для таких игр приведен в книге Л.Ф. Тихомировой и А.В. Басова (1995);

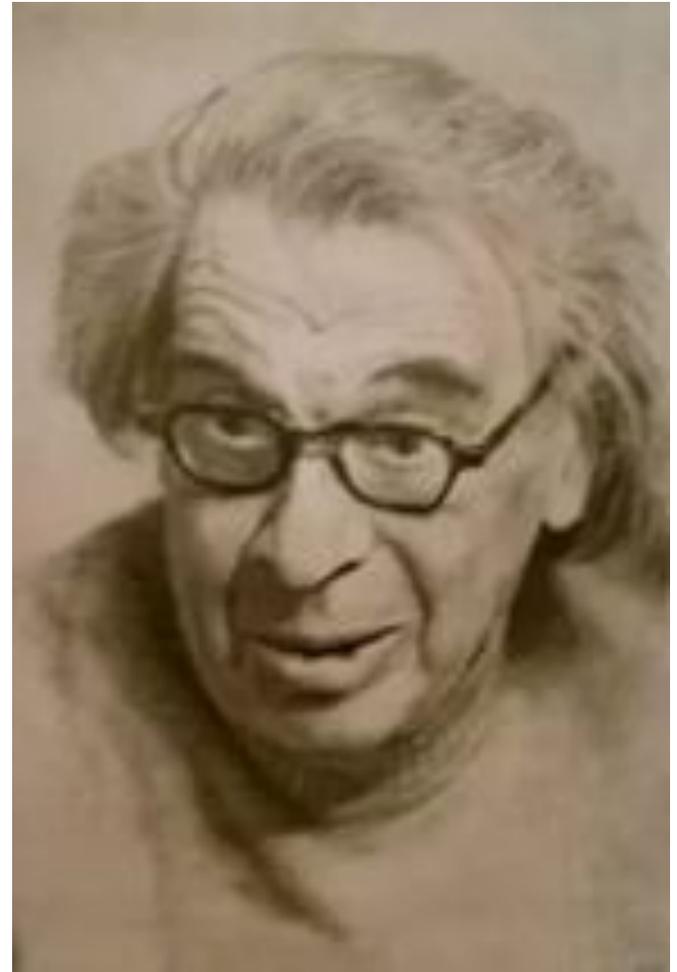
в) игра «Телеграф»: педагог отстукивает слоговую структуру слова, а дети должны догадаться, какое это могло бы быть слово (например, чье имя из присутствующих отстукал педагог?);

г) игра «Магнитофон»: учитель поочередно с паузами называет слоги, из которых дети должны сложить слово; более сложный вариант игры представляет собой называние слогов, паузы между которыми заполнены интерферирующей речевой продукцией (это отвлекает и затрудняет удержание слогов в памяти). Например: «Первый слог в слове МО, за ним идет слог ЛО, после него следует слог КО» (молоко);

д) игра «Собери в корзинку»: логопед «кидает» слоги в корзинку одному из детей, называя их в неправильном порядке. Ребенку предлагается догадаться, какое слово собралось в корзине.

Д.Б. Эльконин

От уровня осознания ребенком звуковой действительности языка и степени осознания звуковой формы слова зависит усвоение не только грамоты, но и грамматики, и **орфографии.**



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

Умения осуществлять фонематический анализ формируются на трех уровнях:

- звуковом,
- фонемно-буквенном (графическом)
- орфографическом.

Каждый из названных уровней формирования фонематического анализа предусматривает последовательное решение определенных учебных задач и овладение детьми необходимыми для этого умениями.

Задачи звукового уровня:

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

Задачи фонемно-буквенного (графического) уровня:

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

Задачи орфографического уровня:

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



§ I. ОСНОВНЫЕ ОШИБКИ И ПУТИ ИХ КОРРЕКЦИИ



I. Смешение понятий «звук» — «буква»



В основе появления таких ошибок лежит тот факт, что зрительные объекты всегда и всеми воспринимаются более отчетливо. Не зря в народе говорят: «Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать» Букву можно создать своей рукой — написать, вырезать, вылепить и пр. (т.е. включить наглядно-действенное мышление).

- 
- Буквы могут ассоциироваться с бытовыми предметами (расческой, лестницей, крышей и т. п.).
 - Звуки более абстрактны и не подкреплены столь сильной чувственной основой. Вследствие этого происходит интерференция: более сильный материальный образ буквы подавляет более слабый сенсорный образ звука. Отсюда и сакраментальная фраза: «Он не все буквы выговаривает правильно».

- 
- Нередко в возникновении этих ошибок немалую роль играет методический подход, при котором ученикам предлагается сначала прочитать написанное слово, а затем произвести его фонематический анализ. В этих условиях ребенок не может не ориентироваться на буквенный состав слова. Так, прочитав слово топор, ученик II класса не смог опознать редуцированный звук [ʌ] в первой букве о, поскольку упорно произносил слово орфографически, как [топор].

Правило обучения детей фонематическому анализу:

- слуховое восприятие и анализ звукового состава слова должны предшествовать написанию и чтению его буквенного состава. Для предупреждения смешения понятий «звук» — «буква» обучение нужно строить таким образом, чтобы фонематический анализ проходил только в условиях аудирования и с использованием схематического обозначения звуков символами.

- 
- Другим условием, предупреждения ошибок является одновременное наблюдение мягких и твердых согласных звуков, обозначаемых одной буквой, а также звуков в сильной и слабой позициях и их буквенных эквивалентов, например: звук [а] в ударной позиции обозначается буквой а, в безударной он может быть обозначен либо буквой а, либо буквой о.

Правильная терминология

- До сих пор бытуют выражения «гласная буква», «согласная буква», «мягкая согласная буква» и т.п., несмотря на их абсолютную неправильность, ибо графический знак не звучит и не может, следовательно, иметь фонетических характеристик.

Термины, точно отражающие соотношение звука и буквы

- Полный вариант: «буква, которой обозначен гласный звук»; «буква, которой обозначен мягкий согласный звук» и т.п.
- Краткие варианты: «буква гласного звука», «буква мягкого согласного звука» и т. п.



2. Ошибки в характеристике звуков

- 
- Часто случается, что дети правильно выделяют и произносят звук, но делают ошибки в его характеристике, называют гласные звуки согласными, мягкие согласные — твердыми и наоборот.
 - В основе этих ошибок также могут лежать недостаточно продуманные методические приемы обучения, в частности, введение в работу всего спектра характеристик звуков — гласные, согласные, мягкие, твердые, звонкие, глухие — в течение слишком короткого времени. У детей не успевают сформироваться устойчивые ассоциативные связи между акустическим образом звука, его артикуляционным укладом и термином.

- 
- Чтобы избежать ошибок такого рода, необходимо поэтапно знакомить детей с каждым параметром фонематической характеристики и отводить достаточное время для закрепления каждой отдельной связи «звук — артикуляция — термин».

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

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

- Этот вид ошибок может быть спровоцирован и нечеткой артикуляцией, при этом у ребенка необязательно оказывается нарушенным звукопроизношение. Он может произносить звуки правильно, но если артикуляторные движения слабые и вялые, речи чересчур замедлена, или, наоборот, слишком быстрая, если говорит на вдохе, то и сигналы, поступающие в соответствующие центры коры головного мозга, не обладают достаточной четкостью. Следствием этого становятся расплывчатое восприятие соответствующих сигналов, плохое их различение, что в свою очередь ведет к трудностям в выборе букв для их обозначения.



Смещение звуков может быть обусловлено и изменениями, которые происходят со звуком в разных позициях. Так, например, словах руки, луговой, звездную звук [у] произносится по-разному.

Дети с их неокрепшим восприятием могут не узнать звуки в редуцированных позициях и не отнести их к одной и той же фонеме. Отсюда и обозначение их разными буквами: «луговой», «звездную».



Предупредить подобные ошибки может правильное построение работы, направленной на

- совершенствование навыка фонематического анализа на самых первых её этапах. Она заключается:
- в предварительной подготовке артикуляционного аппарата,
- в упражнениях на развитие речевого дыхания,
- в развитии у детей способности слышать себя и ощущать движения своих речевых органов.

Необходимо в течение продолжительного времени учить детей произносить группы звуков и слова, четко артикулируя каждый звук и, слегка его протягивая, дать им возможность почувствовать изменения артикуляционных укладов, соответствующие количеству звуков в произносимом слове. Для решения этих задач целесообразно использовать следующую технологическую цепочку упражнений.

- Первое звено — для анализа используются звуки, которые можно тянуть и которые далеки по артикуляционному образу, например: [аму], [фса] и т.п.
- Второе — в анализируемую группу включается один краткий звук, например [к] или [п]. Он обязательно должен быть последним: [лак], [суп].
- Третье — краткий звук вводится в середину группы, между двумя контрастными по артикуляции гласными звуками: [аку], [ицо].
- Четвертое звено — краткий звук дается в начале группы.

Здесь возможны два варианта работы: а) методом анализа и б) методом синтеза.

- а) детям сообщается, что сейчас они услышат группу из трех звуков, которые им нужно будет повторить по одному. Звуки предъявляются подряд без пауз: [кол];
- б) ученикам предъявляются три изолированных звука [п], [о], [л] и предлагается назвать слово, которое из них получится, а затем произнести это слово слитно, отчетливо проговаривая каждый звук.

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



Артикуляционная гимнастика

- Артикуляционная гимнастика напоминает логопедическую, но, используемая на занятии, она решает иные задачи. Если логопед учит детей управлять артикуляционным аппаратом для того, бы потом сложить правильный уклад при постановке звуков, то при выполнении таких упражнений в структуре занятия воспитателя или урока учителя акцент переносится на кинестетические ощущения. Поэтому и следует обращать внимание не на правильность артикуляции, а на ее осознание ребенком. Важно, чтобы он научился чувствовать именно свою, индивидуальную артикуляцию.

I. Упражнения для губ:

- а) закрытые губы плотно сжать, потом расслабить, не открывая;
- б) слегка приоткрытые губы растянуть в улыбку, затем вытянуть в трубочку;
- в) губы вытягиваются в трубочку постепенно: сначала чуть, примерно как при произнесении звука [а], потом как при произнесении звука [о] и, наконец, как при произнесении звука [у] (сами звуки при этом не произносятся);
- г) плотно сжатые губы открываются сильным толчком воздуха («взрыв»).

2. Упражнения для языка:

- а) широко распластанный язык неподвижно лежит на нижней губе;
- б) кончик широкого чуть высунутого языка поднимается кверху и опускается вниз;
- в) слегка высунутый язык лежит на нижней губе, работают края — язык становится то широким («лопата»), то узким («шильце»);
- г) кончик языка гладит бугорок за верхними зубами из стороны в сторону и спереди назад;
- д) кончик языка гладит изнутри нижнюю десну и зубы из стороны в сторону и сверху вниз;
- е) язык поочередно упирается кончиком в верхние и нижние зубы.

3. Упражнение для голосовых связок:

- отдельные слова, словосочетания или предложения произносятся шепотом — тихим («для себя») и громким («для других»), голосом — тихим («для себя»), громким («для других»).

Обычно для такую гимнастику отводятся первые 2-4 мин занятия.

Упражнения в выделении заданного звука из группы звуков или из слова

Используются традиционные упражнения, но построенные в коррекционном ключе.

Педагог задает рабочий звук, например [с]. Дети многократно произносят его, внимательно прислушиваясь к себе, концентрируя внимание сначала на слуховом восприятии, затем на артикуляционном укладе.

Результатом таких действий становится акустическая и артикуляционная характеристика звука:

- на что он похож (на шипение, на свист, на шум — ребенок описывает свои собственные ощущения);
- какой звук речи напоминает больше всего, а от какого сильно отличается (здесь педагог может помочь детям, предложив для сравнения три-четыре разных звука);
- что делают губы и язык, когда произносится звук [с];
- работают ли при этом голосовые связки (ребенок описывает не классический, а свой индивидуальный артикуляционный уклад).

- 
- После завершения характеристики педагог предлагает выделить этот звук в группе из пяти-шести изолированных звуков, например: [к], [р], [с], [м], [а], [с].
 - Затем детям предъявляются вперемешку слова, как содержащие данный звук, так и без него. Рабочий звук можно, при необходимости, слегка выделять ГОЛОСОМ.

При подборе языкового материала следует учитывать, что

- звук легче всего выделяется в начале слова,
- затем — в конце,
- труднее всего — в середине слова.

Отгадывание звука по описанию его артикуляции

Детям предлагается загадка, например:

- Задуман звук. При его произнесении нижняя губа чуть-чуть касается верхних зубов, между ними маленькая щель, через которую надо сильно выдохнуть воздух. Голоса нет.

Отгадав звуки ([ф] или [ф']), дети могут дать их фонетическую характеристику: согласный, глухой, твердый (или мягкий, если звук произнесен мягко).

Сравнительная характеристика двух звуков по акустическим и артикуляционным параметрам

Упражнение выполняется в следующей технологической последовательности:

- а) даются для сравнения два звука, которые совершенно не похожи друг на друга, например [л] и [щ];
- б) в работу включаются звуки, имеющие некоторое сходство — акустическое ([м] - [н]) или артикуляционное ([б] - [м]);
- в) дети сравнивают звуки, очень похожие друг на друга акустически ([к] - [х]) или артикуляционно ([с] - [ц], [р] - [л]).



4. Нарушение последовательности звуков в слове (перестановка и пропуски звуков и букв)



Одной из самых существенных и часто встречающихся трудностей у детей при записи слов является соблюдение последовательности звуков.

Некоторые дети могут:

- достаточно хорошо выделять заданный звук в слове,
- умеют характеризовать его,
- легко запоминают начертания букв,
- НО затрудняются в анализе сохранения нужного порядка звуков (букв) в слове.

- 
- Предпосылки этих трудностей заключаются в слабом развитии особых функциональных систем коры головного мозга, которые специально приспособлены к тому, чтобы соединять разрозненные импульсы в плавные «кинестетические мелодии» (См.: Лурия А. Р. Очерки психофизиологии письма. — М., 1950).

- 
- Отдельные звуки, которые обладают большей интенсивностью и связаны с более выраженными движениями артикуляционного аппарата, подавляют звуки более слабой интенсивности. Отсюда возникают пропуски гласных или одного из согласных звуков при их сочетании, возможны пропуски целых слогов.

- 
- Некоторые исследователи связывают эти ошибки с недостатками взаимодействия слухового восприятия и восприятия движений артикуляционного аппарата. Когда навык письма в достаточной степени автоматизирован, дети в большей степени опираются на проговаривание, т.е. речевые кинестезии, на привычные движения руки при записи знакомого слова и в меньшей степени прислушиваются к звучанию слова как звукового комплекса.

- 
- У детей, допускающих нарушение последовательности звуков (букв), исследователи отмечают недостатки запоминания и воспроизведения не только звуковых рядов, но и других последовательных символов, например: месяцев, дней недели, ритмичных цифровых рядов и др.

Работа по предупреждению и коррекции этих ошибок должна вестись в двух направлениях

- Первое из них напрямую не связано с письмом. Оно призвано развивать чувство последовательности. Учитель предлагает ученикам задания, основанные на «рядоговорении» и «рядоделании»: перечислении событий, линейном расположении предметов и др.; на выполнении серии последовательных движений, воспроизведении ритма и пр.
- Второе направление, связанное с письмом, предусматривает развитие навыков двоякого вида:
 - а) умения очень четко орфографически проговаривать слова перед их записью и во время записи (письмо с проговариванием),
 - б) умения слушать самого себя (внутренний слух) и чувствовать движения своего артикуляционного аппарата.



ПРИМЕРНЫЕ ВИДЫ ЗАДАНИЙ



1. Перечисление в восходящем или нисходящем порядке месяцев года, дней недели, членов семьи по возрасту, животных по размеру и пр.

2. Называние, начиная сверху или снизу, частей тела, частей руки, ноги, предметов одежды, которые могут быть одеты на человеке.

Это упражнение способствует расширению словарного запаса детей, ибо далеко не всем им знакомы многие из необходимых для перечисления слов: темя, макушка, висок, подбородок, предплечье, запястье и др.

3. Перечисление предметов, которые ребенок мог видеть по дороге из дома в школу и обратно.

4. Выполнение серии последовательных движений:

- а) руки вытянуть вверх, в стороны, вперед, вниз; повторить несколько раз;
- б) локоть правой руки опирается на ладонь левой, предплечье с кистью подняты вверх, пальцы выпрямлены; отклонить предплечье правой руки влево, вперед, поднять вверх; цикл повторить три-четыре раза;
- в) рука, согнутая в локте, опирается на стол, пальцы выпрямлены; указательный и большой пальцы складываются в кольцо, затем выпрямляются; средний и большой складываются в кольцо и выпрямляются; цикл из этих двух движений повторяется несколько раз.

Причем делать эти движения можно, глядя на руку и пальцы, и без зрительного контроля.

5. Рисование бордюров.

6. Отстукивание или прохлопывание руками серии ритмических ударов.

При выполнении этого упражнения следует учитывать возможность ошибок, обусловленных либо слабостью слухового восприятия ребенка, либо его моторной неловкостью. Если педагог сочтет нужным включить такие упражнения в программу коррекционных действий, то ему необходимо разработать технологическую цепочку обучения детей в соответствии с классическим принципом — от простого к сложному.

Она может быть такой:

первое звено — а) • • •; б) •• •• ••; в) ••• ••• •••;

второе звено — а) • •• •; б) •• • ••; в) • •• • ••;

третье звено — а) ••• • •••; б) •• ••• ••; в) • •• •••;

четвертое звено — а) •• ••• •; б) ••• • ••; и т.д.

В данном случае точки обозначают короткие удары или хлоп-тки, более длинное расстояние между ними указывает на больший промежуток времени между ударами или группами ударов, меньше расстояние — на короткий.

7. Написание звуковых диктантов.

Педагог называет группу звуков или слово, например: ом, мар, свил, сахар, радуга и т.п. Дети чертят их звуковые схемы, последовательно обозначая каждый звук небольшим кружком.

8. Орфографическое проговаривание при письме.



§ 2. Обучение фонематическому анализу

- 
- Ошибки фонематического анализа можно предупредить при помощи адекватной технологии обучения, которая предполагает поэтапное, последовательное, логически построенное изучение всех характеристик звуков.
 - При овладении звукобуквенным анализом используются схемы различных видов, что определяется учителем в зависимости от задачи, стоящей перед конкретным заданием или упражнением. Схемы различаются мыслительными операциями, которые ребенку предстоит осуществлять для их построения.

- 
- В названии каждой схемы отражена последовательность ее выполнения. Так, при составлении схем, в названиях которых впереди стоит слово звуко-..., работа начинается с изображения количества звуков, а при составлении схем, названия которых начинаются словом слога-..., первичным является обозначение слога и далее — по названию схемы.

Виды схем для фонематического анализа

- звуковые
- звуко-буквенные схемы,
- звуко-слоговая схема,
- звуко-слоговая:
- звуко-букво-слоговые,
- звуко-слого-буквенные
- букво-звуко-слоговые схемы,
- слоговая
- слого-звуковая:
- слого-буквенная
- слого-звуко-буквенная

Само название служит схемой, стимулом к действию.

Используемые обозначения:

- — отдельный звук речи;
- — звук в схемах, не предусматривающих акустических характеристик;
- — гласный звук (закрашивается красным цветом);
- _____ — графическое изображение слова (допускается обозначение глаголов двумя параллельными чертами);
- графическое изображение слога;
- разделительная линия между слогами;
- ▲ — опасное место в слове — орфограмма (закрашивается соответственно красным, синим или зеленым цветом либо остается незакрашенной).



При обучении детей построению схем целесообразно одновременно знакомить их и с соответствующими названиями, показывая тем самым, что в них содержится план действий: названия могут меняться в зависимости от последовательности действий.

Например, звукобуквослоговая схема слова моржиха строится следующим образом:

- 1) чертим звуковую схему слова;
- 2) находим гласные и обозначаем их красным цветом;
- 3) обозначаем буквами звуки, заданные учителем;
- 4) делим слово на слоги:

- 
- При составлении звукослогобуквенной схемы дети после изображения количества звуков и обозначения гласных делят слово на слоги, затем вписывают заданные буквы.



Построение буквозвукослоговой схемы осуществляется в том случае, когда слово записывается буквами, а на месте незнакомых детям звуков, орфограмм или звуков, заданных учителем, они изображают кружок или точку.

Составление схем всех видов может осуществляться аналитическим или синтетическим способом

- В первом случае педагог называет слово целиком, дети делят его на слоги или звуки, затем чертят заданную схему.
- Во втором — педагог называет последовательно звуки или слоги, дети изображают их графически, затем прочитывают получившееся слово.



Если работа не предполагает качественного анализа звуков, их можно изображать точками. Если же предстоит дать характеристику звукам и обозначить их соответствующим цветом, то изображаются кружки.



Построение схем может выполняться с опорой на фонематическое восприятие или на фонематическое представление

В первом случае речевой материал (слово, слог, звук) произносятся вслух, что также создает условия для обучения письму под диктовку.

Во втором - детям на короткое время предъявляется предметная картинка или написанное слово, они воспроизводят слово во внутренней речи и чертят его схему (упражнения подготовки к молчаливому письму «про себя»).

Звуки речи

Понятие «звук речи». Звуки как явление окружающего мира

Сначала внимание детей привлекается к привычным звукам окружающего мира для того, чтобы актуализировать их чувственные представления о звуке. Под руководством специалиста они слушают различные звуки (стук, постукивание, скрип, шуршание, скрежет, звон и т.п.), пытаются охарактеризовать их и сравнить по звучанию, описать возникающие слуховые ассоциации.

В заключение педагог просит детей сказать, что такое, по их мнению, звук. Обобщающее суждение позволит им при помощи внешней речи уточнить свое понимание этого явления.

- 
- После осознания звуков, которые создают общий слуховой фон нашей жизни, педагог предлагает детям сравнить звуки, издаваемые окружающими предметами и животными, и обращает внимание детей на содержащуюся в них информацию. Так, скрип сосны говорит о том, что дерево заболело и ослабло, скоро сломается. Стук ветки в окно рассказывает о том, что около, растет дерево и его ветви дотягиваются до окна, о том, что улице ветреная погода и чем сильнее и чаще слышится стук, значит, резче дует ветер. Аналогично анализируются и другие звуки, доступные непосредственному восприятию.



В заключение следует вывод: «Звуки, издаваемые окружающими нас предметами, рождаются под воздействием каких-либо обстоятельств, а не по желанию самих предметов».

В отличие от них звуки, производимые животными, в большинстве своем произвольны. Они возникают тогда, когда: животное хочет показать либо сообщить, что оно голодно, или рассержено, или увидело врага, или испытывает боль. Животные обладают специальным голосовым аппаратом, которого нет у деревьев, ветра, веток. В звуках, издаваемых живыми существами, значительно больше информации, чем в стуке, скрипе или шелесте.

Вместе с тем в крике, например, вороны ее сородичи могут услышать и понять тревогу, но ворона не может сообщить, именно враг нападает и откуда, т. е. животные могут известить, но не могут рассказать, объяснить.

Такой вывод делается в конце беседы. После него возникает резонный вопрос: а чьи же звуки могут рассказывать и объяснять? — Человека.

Педагог организует беседу таким образом, чтобы дети, сравнивая способы общения животных с речью человека, наглядно увидели особенности звуков, которые издает человек. Педагог обращает их внимание на то, что люди не просто производят разные звуки (чихают, кашляют, кричат, смеются), но и говорят, и указывает, что при этом у них двигаются губы. Без видимых движений губ говорить невозможно. Дети легко убеждаются в этом, проведя нехитрый эксперимент: пытаюсь говорить с закрытым и с открытым ртом, но не двигая губами. Педагог сопровождает такие попытки комментариями и репликами, которые помогают понять, что движения губ позволяют человеку произносить разные звуки; из этих звуков получаются слова, слова затем складываются в предложения.



Таким образом, можно сделать следующий заключительный вывод: «Животные издают только несколько звуков, а человек может произносить много звуков — это звуки его речи; звуки складываются в слова; человек знает очень много слов, при помощи которых может рассказать о чем угодно».

Артикуляционный аппарат человека и способы образования звуков речи

Наблюдая способы образования звуков речи, педагог прежде всего указывает детям на губы: они все время двигаются, изменяют свое положение; затем на язык, который то поднимается кверху и дрожит [р], то упирается в зубы [с], то слегка высовывается [л]. Педагог подсказывает детям слова, с помощью которых можно описывать положения губ и языка при произнесении того или иного звука речи, побуждает их делать это самостоятельно.



Очень важно, чтобы дети описывали только свои личные ощущения, вслушиваясь в собственные звуки, даже несмотря на то, что иногда их произношение может быть дефектным. ЕСЛИ ОН НЕ ЛОГОПЕД. ЗДЕСЬ: иная задача: формировать прочные устойчивые связи между индивидуальной артикуляцией ребенка, звуком и графическим образом соответствующей буквы. Только в этом случае можно предупредить негативное воздействие нарушений звукопроизношения на письмо.



Такой подход не исключает коррекции звукопроизношения, но она должна проводиться в другое время, в других условиях и, разумеется, специалистом-логопедом. Практикой доказано, что при осмысленном и произвольном отношении к собственной артикуляции в процессе развития умения управлять артикуляционными органами у некоторых детей происходит самопроизвольная коррекция дефектного произношения звуков.



Такой подход не исключает коррекции звукопроизношения, но она должна проводиться в другое время, в других условиях и, разумеется, специалистом-логопедом. Практикой доказано, что при осмысленном и произвольном отношении к собственной артикуляции в процессе развития умения управлять артикуляционными органами у некоторых детей происходит самопроизвольная коррекция дефектного произношения звуков.



Когда они освоятся с такими упражнениями, педагог начинает называть группы звуков без пауз, например: [ар], [фам] и т. д. Сопоставляя звучание одного отдельного звука и группы из звуков [а] — [ар], а затем группы из двух с группой из трех звуков [ар] — [ару], дети учатся определять количество услышанных звуков и обозначать каждый из них кружком (или точкой).



Одновременно педагог знакомит их с приемами написания звуковых диктантов. Он произносит слово из двух-трех звуков, пример: уж, сын, а дети чертят состоящие из кружков (точек) звуковые схемы: оо, ооо (••, •••).

Классификация звуков по способу произнесения

Сравнивая способы произнесения разных звуков, дети с помощью педагога приходят к выводу, что они делятся на две группы: одни произносятся с преградой, другие — без преграды.



Далее следует выполнение упражнений в различении и группировке звуков по наличию или отсутствию преграды во рту. Их основная задача — формирование и закрепление связи «звук - наличие или отсутствие преграды». Однако, принимая во внимание, что дошкольники и младшие школьники еще не очень четко ощущают работу речевых органов, целесообразно просто выучить шесть звуков, которые произносятся без преграды, — [а], [о], [у], [и], [ы], [э].

Гласные звуки

Понятие «гласный звук»

Когда дети в достаточной степени осознают факт деления звуков на две группы, педагог приступает к работе со звуками, которые произносятся без преграды во рту, и сообщает детям их название — гласные.

Для того чтобы избежать смешения двух очень похожих терминов — «гласный звук» и «согласный звук», целесообразно сначала сформировать и прочно закрепить в сознании детей систему связей: «звук — отсутствие преграды — термин "гласный звук"». Либо «звуки [а], [о], [у], [и], [ы], [э] — гласные звуки», называя этим согласные звуки просто «другими» звуками.

-

- 
- На данном этапе дети выполняют устно упражнения на выделение только гласных звуков в группе изолированных звуков или в словах, состоящих из двух-трех звуков, типа ум, щи, кот.

Обозначение гласных звуков в схеме

- Закрепив в течение непродолжительного времени предыдущую связь, педагог добавляет к ней новое звено: «звук — отсутствие преграды — термин «гласный звук» — красный цвет». Эта расширившаяся связь закрепляется в упражнениях с односложными словами типа дом, волк. Затем педагог предлагает для анализа двусложные слова типа рука, камыш. Дети слушают называемые слова, выделяют только гласные звуки и обозначают их в схемах.



Когда они освоятся с этой операцией, педагог постепенно начинает вводить трехсложные слова. Однако если у детей возникают значительные затруднения, то с трехсложными словами надо повременить.

Для изображения звуковых схем можно использовать любые слова с двумя или тремя гласными звуками, а для звукобуквенных схем необходимо выбирать только такие слова, в которых звуки соответствуют буквам, типа замок, тумба, бузина, кирпичи, панама.

Слог. Слого́вый анализ с опорой на количество гласных звуков в слове

Умение определять количество гласных звуков в слове является тем ориентировочным действием, которое позволяет детям правильно выполнять слоговой анализ. Его можно осуществлять в двух вариантах.

Первый вариант. Дети определяют количество гласных, после чего слово с одним гласным произносят целиком, слово с двумя гласными делят на две части, слово с тремя гласными — на три. В каждом случае они чертят звукослоговые схемы:

Второй вариант. Дети сначала делят слово на части на основании своих ритмических ощущений, чертят слоговую схему, а потом проверяют наличие в каждой части гласного звука. Получаются слогозвуковые схемы: • | • или • | • | •

Согласные звуки

Понятие «согласный звук»

Познакомив детей с понятием «гласные звуки» и обозначением их в схемах, педагог вводит название второй группы звуков, которые до этого назывались лишь «другими» звуками. Выполняя упражнения в определении количества звуков в слове, специалист формирует у детей одну из двух ассоциативных связей: либо «звук — наличие преграды — согласный звук», либо «все звуки, кроме [а], [о], [у], [и], [ы], [э] — согласные звуки».



На этом этапе дети составляют звуковые, звукобуквенные или звукослогобуквенные, слогозвуковые, слогозвукобуквенные схемы.

Цветовое обозначение согласных звуков пока не вводится. Это будет сделано позднее, когда дети познакомятся с мягкостью и твердостью согласных. Пока же они продолжают обозначать в схемах гласные звуки красным цветом, а кружки, изображающие согласные, оставляют незакрашенными.

Выполняя задания найти, назвать согласные звуки и обозначить их в схеме, дети учатся решать поставленные задачи опосредованно: чтобы показать согласные звуки, надо сначала найти гласные (о которых в этих заданиях ничего не сказано) и обозначить их красным цветом, остальные звуки являются согласными.

Мягкие и твердые согласные звуки

При знакомстве с очередной буквой согласного звука, специалист обращает внимание детей на то, что одна и та же буква может обозначать два звука — мягкий и твердый (на - [на], ни — [н'и]). Букву, на которой удобно это показать, специалист выбирает самостоятельно, исходя из последовательности рассмотрения по программе, по которой он работает.



Сразу же вводить обозначение твердых и мягких согласных схемах синим и зеленым цветами не следует. Необходимо предварительно создать и закрепить две новые цепочки ассоциативных связей: «звук—преграда во рту—согласный звук—твердый согласный звук»; «звук—преграда во рту—согласный звук—мягкий согласный звук». Кроме того, важно научить детей правильно произносить мягкие согласные, т. е. подкрепить слуховой образ артикуляционными ощущениями. В противном случае возникает достаточно распространенная среди детей неточность, когда они при фонематическом анализе не обозначают мягкость звука произношением, а говорят: «Это звук [н], он согласный, мягкий». Подобная неточность чревата ошибками в обозначении мягкости согласного звука при письме. А чтобы не возникало затруднений при построении звуковых схем, на этом отрезке работы лучше ограничиться следующими заданиями.

1. Послушайте слово. Назовите по порядку согласные звуки.
2. Послушайте слово. Начертите звуковую схему. Назовите второй со-гласный звук.
Начертив схему, дети найдут и обозначат красным цветом гласные звуки, затем назовут заданный согласный.
3. Назовите предмет (действие, признак), изображенный на картинке. Рассмотрите данную схему и скажите, соответствует она названному слову или нет. Назовите первый согласный звук.
4. Послушайте слово. Назовите мягкие согласные звуки.
5. Поиграем в игру «Скажи наоборот». Послушайте согласный звук. Если он твердый, произнесите его мягко. Если он мягкий, произнесите его твердо.



Когда дети овладеют умением опознавать мягкие и твердые согласные звуки и произносить их, перед педагогом встает задача удлинить предыдущие связи: «звук — преграда во рту — согласный звук — твердый согласный звук — синий цвет»; «звук — преграда во рту — согласный звук — мягкий согласный звук — зеленый цвет». Решать ее лучше поэтапно.

Сначала детям предлагаются упражнения на закрепление первой связи. Дети чертят схемы слов, находят в них твердые согласные звуки и обозначают их синим цветом. Возможны упражнения в действиях обратного порядка: глядя на готовую схему, в которой звуки обозначены красным или синим цветом, дети характеризуют каждый звук.

Через непродолжительное время (возможно, на том же самом занятии или на следующем) в таких же заданиях отрабатывается и вторая связь: «звук — преграда во рту — согласный звук — мягкий согласный звук — зеленый цвет».

Обозначение мягкости согласных на письме буквами и, е, ё, ю, я, ь

Ошибки в обозначении мягкости согласного звука в письменных работах детей группы риска встречаются достаточно часто и бывают обусловлены тремя факторами.

1. Прежде всего, ребенок может не различать на слух оппозиционность согласных звуков по мягкости-твердости. Эта предпосылка легко диагностируется. Если в классе имеются ученики с такой проблемой, учителю следует направить их логопеду или подобрать из логопедической литературы специальные упражнения для индивидуальной работы с ними.
2. В основе подобных ошибок может также лежать нечеткость звукоизношения. Если ученик не воспроизводит ясного артикуляционного уклада и у него получается нечто среднее между твердым мягким звуком, в кору головного мозга поступают не совсем четкие импульсы. Они хотя и соотносятся с буквой согласного звука правильно, однако следующая буква гласного звука определяя тем вариантом согласного, который был воспринят в результате «смазанного» произнесения. Дети с такой проблемой могут писать то «кракает» вместо крякает или «тубик» вместо тюбик, то «пьявает» вместо плавает или «криша» вместо крыша. Для предупреждения или коррекции подобных ошибок следует совершенствовать произносительную сторону речи детей, используя упражнения артикуляционной гимнастики.
3. И наконец, ученики могут недостаточно ясно усвоить тот факт, что мягкость согласного звука обязательно надо обозначать при записи слова. Такая проблема обычно возникает у детей, которые не научились переключать сознание с информации, заключенной в речи, на средства ее передачи — знаковую систему языка. Щ могут верно произносить мягкий согласный звук и, написав соответствующую букву, тут же оттормаживать его, переходя к т значению буквой следующего гласного звука. Эти дети, как правило, составляют совершенно правильные звуковые схемы, верно называют звуки в слове (например, говорят: «В слове коньки третий звук [н']»), но делают это только устно, забывая при письме показать мягкость звука. Чтобы предупредить или исправить ошибки такого рода, учителю необходимо в работу включать специальные упражнения.

Звонкие и глухие согласные

Усвоение понятия «парные согласные звуки»

С понятиями «звонкие согласные» и «глухие согласные» ученики знакомятся также в процессе изучения букв. Встречаясь в работе по букварю или над прописями с очередной буквой согласного звука, ученики наблюдают участие голоса в образовании звуков некоторые согласные можно произносить и голосом, и шепотом, отчего звук не меняется ([р], [м], и др.); а некоторые при включении или выключении голоса превращаются совсем в другие звуки ([с] — [з], [б] — [п]), т.е. существуют звуки, которые можно произнести или только шепотом, или только голосом. Так дети практически на уровне сталкиваются с явлением непарности и парности согласных.

Когда по букварю они познакомятся с тремя-четырьмя парами согласных звуков, учитель назовет эти звуки парными, вводя термин методом опосредованного усвоения (подробнее см. главу IV). Совместными усилиями учитель и ученики формулируется определение парных и непарных согласных, отмечая общность их артикуляции и различия в работе голосовых связок.

Однако ощущение работы голосовых связок требует хорошо развитого кинестетического восприятия. В этом и заключается основная трудность для детей группы риска при различении звонких и глухих согласных. Движения и губ, и языка более выражены в чувственном плане: их легче ощущать, их можно увидеть, а движения голосовых связок скрыты от ребенка. Многие дети долго не могут понять, что при произнесении шепотом голос отсутствует. Почему же его нет, если все слышат то, что произнесено? Не всегда помогает и тактильное ощущение работы голосовых связок при наложении руки на область гортани, поскольку не каждый ребенок может ощутить слабую вибрацию, а если и ощущает ее, то в своем сознании не связывает с работой голосовых связок. В его чувственном опыте нет ассоциативного образа голоса и тем более голосовых связок. Кроме того, младшие школьники еще не умеют четко управлять своим голосовым аппаратом и произносят согласные в изолированном виде с призвуком [э]. У одних этот призвук выражен явно, у других еле заметен, но в любом случае ребенок включает голос, вследствие чего не отличает звонких согласных от глухих.

В тех случаях, когда кто-то из учеников не может преодолеть возникающих трудностей, учителю следует изменить направление работы, т.е. идти не от восприятия и произнесения звука к его характеристике, а наоборот — от характеристики к произнесению.

— Звук [ч] — глухой, значит, как надо его произнести? (Шепотом.)

— Произнесите отдельно звонкий мягкий согласный [л'].

При этом происходит простое запоминание группы глухих и группы звонких согласных, в том числе и парных. Параллельно необходимо выполнять упражнения в умении управлять работой голосовых связок, а также постоянно сравнивать глухие и звонкие согласных по акустическим и артикуляционным характеристикам.

Наблюдение слабой позиции парных согласных звуков на конце или в середине слова перед глухими согласными

Наблюдение слабой позиции парных звонких согласных следует начинать в тот момент, когда ученики познакомятся с первой буквой парного звонкого согласного. Предположим, что это будет буква в. Учитель вводит в число слов, предназначенных для списывания по образцу, те, в которых эта буква находится в конце корня, например: лов, полив. Анализируя эти слова и сравнивая их с другими, например: ива, Вова, слива, ученики замечают, что она соответствует то звуку [в], то звуку [ф], причем последний появляется в том случае, если она стоит в конце слова. Это наблюдение закрепляется при подборе группы родственных слов, например в процессе объяснения ученикам значения слова ловить, улов, ловчий, подловить, ловец, наловленный. Выделив корень, учитель указывает на то, что в одних словах он произносится как [лов], а в других — [лоф], однако во всех словах пишет одинаково. Эти же наблюдения можно провести с группой слов: слива, сливовый, сливка. Таким образом, уже в I классе учитель: подготавливает учеников к будущему усвоению данной орфограмм во II классе.

Работая с буквами первой пары согласных, учитель лишь обращает внимание детей на то, что существует такое явление, оглушение звонкого согласного. Когда настанет черед следующей пары согласных, например д, т, это наблюдение повторится. Ко встрече с третьей и четвертой буквами парных звонких согласных дается характеристика соответствующих парных глухих согласных как опасного места, если они стоят в конце слова или в его середине перед другим (глухим) согласным. И далее, изучая очередную букву из тех, что соответствуют парным согласным звуком дети при составлении звуковых схем слов отыскивают парные глухие и обозначают их небольшим треугольником как опасное место, например: О*О*А (салют, город, пирог), О»АО# (лаек будка, ласты).

Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза

А.А. Тараканова
Учебное пособие. М. :
ФОРУМ, 2016. 176 с.

А.А. Тараканова

**Особенности операций
мышления и их коррекция
у младших школьников
с нарушениями письма**

