

4. Татаринцева А.Ю. Куклотерапія в роботі психолога, педагога і логопеда / А. Ю. Татаринцева. – СПб. : Речь, 2006. – 102 с.
5. Федій О. А. Лялькотерапія в професійній діяльності педагога. // «ПостМетодика». - №1(85). – 2009. – с.45-50.

УДК 376-056.264.091.33:81

ДО ПРОБЛЕМИ ЗАСВОЄННЯ ОСНОВ ФОНЕТИКИ І ГРАФІКИ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ

Чередніченко Н.В.

кандидат педагогічних наук, доцент

Пелешенко О.С.

Інститут корекційної педагогіки та психології
НПУ імені М.П. Драгоманова

У статті висвітлені труднощі опанування дітьми молодшого шкільного віку із ФФНМ фонетичним принципом письма, окреслені основні механізми фонемографічних помилок.

В статті освітлені труднощі оволодіння дітьми молодшого шкільного віку із ФФНМ фонетичним принципом письма, окреслені основні механізми фонемографічних помилок.

The article highlights the difficulties of mastering the primary school age children with FFNR phonetic principle of writing, outlines the basic mechanisms fonemographic errors.

Ключові слова: фонетика, графіка, фонетико-графічні уміння, письмо, психологічна структура письма, дисграфія, фонемографічні помилки, слухові функції та операції.

Ключевые слова: фонетика, графика, фонетико-графические умения, письмо, психологическая структура письма, дисграфия, фонемографические ошибки, слуховые функции и операции.

Key words: phonetic, graphic, phonetic and graphic skills, writing, writing psychological structure, dysgraphia, fonemographic errors, auditory function and operation.

Курс української мови – важлива складова загального змісту початкової освіти, оскільки мова є не тільки окремим навчальним предметом, а й основним засобом опанування всіх інших шкільних дисциплін. Основна мета цього курсу полягає у формуванні ключової комунікативної компетентності молодшого школяра, яка виявляється у здатності успішно користуватися всіма видами мовленнєвої діяльності у процесі спілкування, пізнання навколишнього світу, вирішення життєво важливих завдань.

Діти молодших класів загальноосвітньої школи починають опановувати курс української мови з розділів «Фонетика і графіка», який є одним із провідних розділів програми. Його вивчення сприяє закріпленню практичних знань про звукову систему мови, засвоєнню фонетичного принципу письма та опануванню на його основі норм усного і писемного мовлення. Успішне опанування орфоєпією є основою оволодіння письмом, оскільки під час ознайомлення з правилами фонетики і графіки дитина інтуїтивно, підсвідомо порівнює написання з раніше засвоєним вимовлянням[5].

Основні завдання цього розділу полягають у розвитку звукової культури мовлення учнів, формуванні і удосконаленні прийомів звуко-бувеного аналізу та синтезу, вмінь визначати орфограми на основі виконання звукового аналізу слів.

Специфіка писемного мовлення передбачає оволодіння дитиною складним алгоритмом письма на основі певних принципів української мови. Серед них провідними можна вважати два: фонетичний і морфологічний. Сутність засвоєння писемного мовлення, керуючись фонетичним принципом, полягає в тому, що дитина у процесі написання порівнює написане з орфоепічною вимовою. Сформованість уміння відображати на письмі фонеми відповідними графемами, враховуючи їхні смислорозрізнявальні ознаки, свідчить про те, що дитина опанувала «фонетичне письмо», тобто засвоїла норми фонетики і графіки української мови.

Початковим етапом в оволодінні письмом є аналіз звукового складу слова, що передбачає визначення послідовності і кількості звуків у слові та подальше перекодування фонем у графеми.

Вже на цьому етапі діти із ФФНМ стикаються із рядом труднощів. Складність звукового аналізу слова порівняно з аналізом ізольованих звуків пояснюється тим, що в межах слова звуки впливають один на одного. У межах слова одні звуки можуть знаходитись в більш вигідних фонетичних умовах (у сильній позиції), а інші звуки - під фонетичним впливом звуків-сусідів – навпаки, в умовах, незручних для аналізу (слабка позиція).

За даними Л.Зіндер, фонетичну позицію звука (сильну чи слабку) визначають кілька факторів, які наведені у таблиці 1.

Таблиця 1.

Фонетичні позиції звуків у словах

Сильна позиція	Слабка позиція
Наголошений голосний (наприклад: верби, сосни, берег, море)	Ненаголошений голосний (наприклад: верба, сосна, береги, моря)
Голосний на початку слова (складу) (наприклад: апельсин, індик, орел)	Голосний в кінці слова (відкритого складу) (наприклад: слово, ворона, море)
Щільний на початку слова (наприклад: син, шуба, зуби, жук)	Глухий приголосний перед дзвінким приголосним у середині слова (наприклад: боротьба)
Зімкнені в кінці слова (наприклад: мак, кіт, суп)	Дзвінкий приголосний перед глухим приголосним у середині слова (наприклад: легкий)

Слід зауважити, що більш доступними для аналізу є дзвінки та сонорні звуки. Тверді звуки виділяються простіше, ніж м'які.

Такі фізичні ознаки як м'якість, твердість, дзвінкість, глухість є суттєвими для мови. Вони називаються розрізнявальними (диференціальними). Вони використовуються з метою розрізнення фонем, є головними. Зміни певної ознаки фонем можуть призвести до заміни однієї фонем іншою (б – п; м' – м; з – с), що на письмі позначиться у вигляді заміни букви.

У програмі з української мови для молодших школярів (2- 4 клас) виділено основні фонетико-графічні уміння, які мають засвоїти молодші школярі (таблиця 2).

Таблиця 2

Фонетико-графічні уміння молодших школярів, передбачені програмою з української мови

Орфоепічні уміння	Фонетико-графічні уміння
<ul style="list-style-type: none"> - мати уявлення про те, що слова складаються зі звуків; - практично ознайомитися зі смислорозрізнявальною функцією звуків; - навчитися виділяти послідовний ряд звуків у слові, тобто виконувати повний звуковий аналіз слова; - набути уявлення про те, що додавання, пропуск, заміна одного зі звуків слова може призвести до появи іншого слова (<i>сон – слон, танк – так, сини – сіни</i> та ін.); - правильно вимовляти (за зразком учителя), розрізнявати на слух дзвінки – глухі, тверді – м'які приголосні звуки; - практично засвоїти і вдосконалювати нормативну (неоглушену) вимову дзвінких приголосних у кінці слова і складу: дуб, сад, сядь, віз, ложка, казка, берізка; - навчитися відображати в усному мовленні слова з апострофом (твердо вимовляючи приголосні звуки [б], [п], [в], [м], [ф], [р] перед сполученнями [йа], [йу], [йе], [йі]); - вміти диференціювати твердість - м'якість звуків у словах в усному плані; 	<ul style="list-style-type: none"> - позначати звуки буквами у тих випадках, коли написання відповідає вимові; - використовувати ь і букви я, ю, є, і для позначення м'якості приголосних звуків; - записувати слова з апострофом під диктовку; - записувати слова з дзвінками приголосними в кінці слова та складу перед глухими; - записувати слова з ненаголошеними голосними [е], [и] в корені слова, що не перевіряються і перевіряються наголосом; - вміти позначати власні назви; - правильно позначати інтонаційне оформлення речення, вживаючи відповідні розділові знаки.

- спостерігати за словами з ненаголошеними голосними, в яких вимова не завжди відповідає написанню (<i>листу – лист, земля – землі</i>).	
--	--

Засвоєння молодшими школярами фонетико-графічних умінь надає можливості будувати вивчення лексики і граматики на фонетичній основі і є першим рівнем опанування цілісної структури рідної мови. У цьому виражається її тісний зв'язок з орфографією [5].

Процес письма являє собою складну усвідомлену форму мовленнєвої діяльності. Писемне мовлення не лише фіксує змістовний бік мовлення за допомогою спеціальних графічних знаків, а й передбачає створення програми висловлювання, породження мовлення на письмі.

На думку О.О. Леонт'єва, у мозку грамотної людини існує дві мовленнєві системи: усномовленнєва і писемно-мовленнєва. У письмі всі букви, що входять до складу слова, однозначні, тоді ж як в усному мовленні кожне зі слів містить один із декількох алофонів фонем. Писемне мовлення має власну систему диференційованих ознак, на основі яких створюються система протиставлень за графічною ознакою, що не співпадає з усномовленнєвою системою [2,4].

Письмо – це знакова система фіксації мовлення, що дозволяє за допомогою графічних елементів передавати інформацію на відстані і закріплювати її в часі. Це мовлення, звернене до широкого кола читачів, позбавлене ситуативності й передбачає опанування навички звуко - буквеного аналізу, вміння логічно і граматично правильно передавати власні думки, аналізувати написане й удосконалювати форму висловлювання [2].

Процес письма у нормі здійснюються на основі достатнього рівня сформованості певних мовленнєвих і немовленнєвих функцій: слухової диференціації фонем, правильної вимови звуків, лексики – граматичної сторони мовлення, мовного аналізу і синтезу, зорового аналізу і синтезу, просторових уявлень. Несформованість будь-якої зі вказаних функцій може викликати порушення процесу оволодіння письмом.

Діти молодшого шкільного віку із ФФНМ в умовах загальноосвітньої школи вже на початкових етапах опанування писемного мовлення відчують значні труднощі, пов'язані з неспроможністю засвоїти фонетичний принцип письма, що проявляється у великій кількості помилок. Це такі специфічні помилки, які не пов'язані із застосуванням орфографічних правил, зокрема: пропуски голосних, заміни та змішування фонемо графем, близьких за акустико-артикуляційними та графічними ознаками, що свідчить про порушення письма – дисграфію [3,6].

Дисграфія – це стійка вибіркова нездатність оволодіти навичкою письма за правилами графіки, тобто керуючись фонетичним принципом, не дивлячись на достатній рівень інтелектуального та мовленнєвого розвитку, відсутність грубих порушень слухового та зорового аналізаторів, а також оптимальні умови навчання (О. Корнєв, Р. Лалаєва, І. Садовнікова).

Сучасне розуміння порушень письма і читання з точки зору психолінгвістичного та психолого-педагогічного аспектів доводить, що різноманітні порушення писемного мовлення обумовлені не стільки порушенням усного мовлення дитини, скільки недостатністю ряду психічних функцій: пам'яті, уваги, зорово-просторового гнозису, сукцесивних та симультанних процесів, а також операціональних компонентів письма та читання (О. Гопіченко, Е. Данілавічюте, Р. Лалаєва, О. Російська, І. Садовнікова, Є. Соботович, В. Тарасун, Н. Чередніченко та ін.). Труднощі в оволодінні писемним мовленням виникають як наслідок біологічної недостатності певних мозкових систем, які призводять до виникнення на цій основі функціональної недостатності, а також соціальних умов [1,6].

Стійка неспроможність оволодіти грамотним письмом і виникнення дисграфічних помилок обумовлена недостатньою сформованістю або відхиленнями **загальнофункціональних механізмів мовленнєвої діяльності** (зорово-просторового гнозису та праксису, уваги, пам'яті); **операціональних компонентів мислення** (аналізу, синтезу, порівняння, контролю, узагальнення, класифікації); **специфічних мовленнєвих механізмів** - симультанно-сукцесивного аналізу і синтезу, аналітико-синтетичної діяльності слухового та мовнорухового аналізаторів; **усномовленнєвих передумов** - слухової диференціації фонем, їх правильної вимови, сформованості лексико-граматичного боку мовлення.

Загальнофункціональні механізми мовленнєвої діяльності зумовлюють засвоєння мовних знаків та процеси прийому і передачі вербальної інформації. Специфічні механізми забезпечують сприймання та породження мовленнєвого висловлювання і, нарешті, усномовленнєві передумови - сформованість системи знань про звукову, лексичну і граматичну сторону мовлення, необхідних для участі в актах мовленнєвої комунікації.

Зазначені загальнофункціональні механізми забезпечують засвоєння семантики мовних знаків (лінгвістичний компонент мовленнєвої діяльності), та процеси прийому і передачі вербальної інформації

(комунікативний компонент мовленнєвої діяльності). Їх недоліки лежать в основі різного роду порушень мовленнєвого розвитку.

У молодших школярів із ФФНМ у письмі переважають фонетичні (за класифікацією Є. Соботович, О. Гопіченко) помилки. Вони характеризуються стійкістю, здатністю збільшуватися і закріплюватися, якщо не проводити спеціальної корекційної роботи.

Фонетичні помилки – це помилки, які виникають під час написання слів, що записуються за фонетичним принципом. За своєю природою вони неоднорідні [2].

Розглянемо більш детально механізми виникнення фонетичних помилок у дітей із ФФНМ.

До першої групи помилок відносять помилки на заміни або змішування на письмі букв, що відповідають звукам, близьким за своїми акустико-артикуляційними ознаками. Ці помилки спостерігаються серед таких фонетичних груп: глухі-дзвінкі (дятел-тятел, після – бісля, жуки - шуки); тверді - м'які (льон – лон, сьома – сіма, обличчя – облича, костюм – костум, водою – воду); свистячі – шиплячі (вуж – вуз, чайка – цятка, сім - зім); африкатів та їх складових частин (щасливий – шасливий, чудо - тшудо).

Ці звуки, перш за все, є артикуляційно близькими. Їх набагато легше диференціювати на слух, ніж за артикуляцією. Тому у процесі письма написання букв відбувається не за акустичними, а за артикуляційними ознаками фонем (В. Бельтюкова, Л. Чистович та ін.).

Цей висновок підтверджується дослідженнями О. Лурії, Л. Назарової, Є. Соботович, які вказують на те, що при фонемному розпізнаванні мовлення сигналом, що визначає вибір фонем, є не акустична інформація, а ознаки кінцевого стану артикуляційного образу звуку. Так, Є. Соботович, О. Гопіченко, Е. Данілавічюте своїми дослідженнями довели, що у дітей із даним видом дисграфії кінестетичний аналіз (проговорювання під час письма) не зменшує кількість помилок на змішування букв, а навпаки, призводить до їх збільшення. Порушення будь - якої ланки фонемного розпізнавання (слухової диференціації фонем, кінестетичного аналізу, операція вибору фонем, слуховий та кінестетичний контроль) проявляється в замінах букв на письмі.

Р. Левіна, Л. Спірова пов'язують заміни букв на письмі з фонематичним недорозвиненням, із несформованістю уявлень про фонему, з порушенням операції вибору фонем.

Основними причинами даних помилок є:

- 1) порушення фонемного сприймання (слухової диференціації фонем);
- 2) нечіткість фонематичних уявлень про звуковий склад слова як наслідок порушеної вимови звуків. У цих випадках фонематичні уявлення дорівнюватимуть власній неправильній вимові;
- 3) порушення або недостатнє використання слухового контролю.

До другого типу помилок віднесені різноманітні за своїм характером пропуски букв, перестановки, додавання в слова зайвих букв, спотворення звукового складу слова (комірчину – корічину, розкішне – закішне, закивали – заквили, замерзла – замезрла, підіймається – підімається). У літературі ці помилки пов'язують із труднощами акустико-артикуляційного розпізнавання мовлення, а також із несформованістю аналізу як розумової дії, що проявляється у невмінні виділяти звук чи склад зі слова, визначати послідовність і кількість звуків та складів у слові. Переважно пропускаються, додаються і переставляються голосні звуки у відкритому складі, ненаголошеній позиції, приголосні - перед ненаголошеними голосними, приголосні під час їх збігу. У заданих умовах ці звуки є менш вираженими, кінестетично нечіткими, нерозчленованими у вимові, що знижує здібність їх розрізняти, диференціювати їхні константні фонематичні якості. (О. Гопіченко, М. Савченко, Н. Чередніченко) [1,6].

В основі даного типу помилок також лежить недостатня стійкість, автоматизованість операції звукового аналізу під час ускладнення умов виконання завдання (ускладнення звуко-складової структури слова, прискорення темпу виконання завдання). Порушення мовно-слухової пам'яті, призводить до пропусків букв, складів, а в деяких випадках до спрощення та спотворення звукоскладової будови слова.

Дослідження, проведені Л. Спіровою, Е. Данілавічюте, Н. Чередніченко довели, що учні, успішно виконуючи прості види фонематичного аналізу, допускають велику кількість помилок при виконанні завдань на звуковий аналіз складних за будовою слів.

Експериментальні дослідження О. Гопіченко, Є. Соботович довели, що вирішальний вплив на якість виконання завдань на звуковий аналіз слова має спосіб аналізу: якщо дія аналізу здійснювалася в розумовому плані (опора на фонематичні уявлення), без опори на проговорювання та слухове сприймання, помилок спостерігалось значно більше, ніж при голосному проговорюванні та слуханні себе.

Отже, дія звукового аналізу у таких дітей видається недостатньо сформованою на рівні внутрішнього плану і здійснюється краще з опорою на зовнішні засоби – проговорювання та слухове сприймання звукового складу слова. Під час письма в умовах класу (письмо під диктовку, творчі письмові роботи) опора на зовнішні допоміжні засоби згортається, внаслідок чого спостерігається велика кількість помилок на пропуски та додавання в слова зайвих букв. Такі випадки свідчать про те, що у дітей страждає слуховий контроль за власним мовленням та самоконтроль в процесі перевірки виконання завдання.

До третьої групи помилок відносяться заміни, додавання та пропуски букв, обумовлені позицією звуків у слові та впливом звуків один на одного. Обумовлені такі помилки астенічністю дитини, що, у свою чергу призводить до послаблення ланок процесу письма (зорового та рукорухового контролю). Як наслідок - відволікання уваги на більш виразний за акустико-артикуляційною ознакою звук, ніж звук – заміник (дятел - дядел).

У дітей із ФФНМ наявні всі типи фонемографічних помилок. Їх основні причини полягають у порушенні звуковимови, що призводить до спотворення фонематичних уявлень і на письмі відображається у вигляді заміни однієї букви іншою. Разом із цим слід відзначити, що серед дітей-дисграфіків, які відвідують логопедичний пункт, є діти із фонетично чистим мовленням. Помилки у їхніх письмових роботах батьки і вчителі часто пов'язують із неуважністю і відволіканням на уроці, з поганою поведінкою і недбалим ставленням до навчання. Проте, дані помилки, перш за все, пов'язані з недосконалістю слухових функцій та операцій, що забезпечують формування чітких фонематичних уявлень про звуковий склад слова, а саме з недосконалістю слухової диференціації фонем, низьким рівнем розвитку слухової уваги, слухового контролю та мовно-слухової пам'яті.

Саме тому корекційна робота з подолання дисграфій у молодших школярів із ФФНМ повинна передбачати розвиток та вдосконалення розумових операцій і фонематичних процесів. Особливу увагу слід приділити поступовому формуванню розумових операцій, які забезпечують процес фонемного розпізнавання (аналіз, синтез, порівняння, розрізнення) з метою усунення фонемографічних помилок на письмі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Собо́тович Е.Ф., Гопиченко Е.М. Фонетические ошибки в письме умственно отсталых учащихся младших классов // Хрестоматия по логопедии. В 2-х томах. Т.2. - М., 1997. - С.469-481.
2. Логопедія. Підручник. За ред. М.К.Шеремет. – К.: Слово, 2010.- 499-524с.
3. Лурия А.Р. Письмо и чтение: Нейролингвистическое исследование: Учеб. Пособие. для студ. психологов. – М.: Академия, 2002. – 352с.
4. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно – методическое пособие. – СПб.: «Мим», 1997.- 226с.
5. Методика викладання української мови: // С.І.Дорошенко, М.С.Вашуленко, О.І.Мельничайко та ін.; за ред. С.І.Дорошенка. – К.: Вища школа, 1989. – 423 с.
6. Чередніченко Н.В. Психолінгвістичні та психологічні передумови формування навички письма // Теорія і практика сучасної логопедії: Збірник наукових праць: Вип. 16. – К.: Актуальна освіта, 2007. – 323 с.

УДК: 159.9-376.3

СПОСОБИ ДІАГНОСТИВАННЯ СЛУХОВОГО ВОСПРІЯТТЯ ГЛУХИХ ДІТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Чернова О. Р.

Новосибирский государственный педагогический университет

У даній статті представлені матеріали для діагностування слухового сприйняття дітей дошкільного віку з тяжкими порушеннями слуху. Описана розроблена на базі дитячого садка методика діагностування слухового сприйняття і представлений фрагмент діагностики слухового сприйняття дітей третього року навчання.

В данной статье представлены материалы для диагностирования слухового восприятия детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями слуха. Описана разработанная на базе детского сада методика диагностирования слухового восприятия и представлен фрагмент диагностики слухового восприятия детей третьего года обучения.

In given article materials for diagnosing of acoustical perception of children of preschool age with a heavy hearing disorder are presented. The technique of diagnosing of acoustical perception developed on the basis of a kindergarten is described and the fragment of diagnostics of acoustical perception of children of the third year of training is presented.

Ключові слова: слухове сприйняття, глухі діти, дошкільнята, діагностика;

Ключевые слова: слуховое восприятие, глухие дети, дошкольники, диагностика;

Keywords: The acoustical perception, deaf children, preschool children, diagnostics.