

Н. Н. Яковлева **N. N. Yakovleva**
Санкт-Петербург, Россия St. Petersburg, Russia

**РАЗВИТИЕ
ФОНЕМАТИЧЕСКИХ
КОМПОНЕНТОВ РЕЧИ
У ОБУЧАЮЩИХСЯ
С ДИСГРАФИЕЙ**

**DEVELOPMENT
OF PHONEMIC COMPONENTS
OF SPEECH IN STUDENTS
WITH DYSGRAPHIA**

Аннотация. Актуальность статьи определяется необходимостью создания приемов коррекционно-развивающей работы для занятий с обучающимися с нарушением письма, так как количество школьников с дисграфией становится все больше и причиной их проблем является недостаточность развития операций мышления (анализа, синтеза, представлений). Статья посвящена описанию некоторых приемов работы, способствующих развитию фонематического восприятия, фонематического слуха, фонематического анализа и синтеза у обучающихся с нарушением письменной речи. Представлен авторский подход к дифференциации гласных и согласных звуков, их знаково-символьного обозначения, описаны этапы коррекционно-развивающей работы, которая является универсальной, поскольку может проводиться в условиях дошкольной образовательной организации при подготовке к школе детей с тяжелыми нарушениями речи и в школе при коррекции дисграфии. В статье представлены сравнительные данные о количестве обучающихся с различными видами дисграфии и аналитические данные о результатах проведенной поэтапной педагогической деятельности, предложенной автором и направленной

Abstract. The urgency of the article is determined by the need to develop methods of rehabilitation-educational support for students with writing disabilities, since the number of schoolchildren with dysgraphia is growing and their problems are caused by the lack of development of thinking operations (analysis, synthesis, representations). The article deals with the description of some methods of work facilitating the development of phonemic perception, phonemic awareness, and phonemic analysis and synthesis in students with writing disabilities. It presents the author's approach to the differentiation of vowels and consonants and their sign-symbolic designation and describes the stages of rehabilitation-educational work, which is universal, since it can be carried out in a preschool education institution in preparing children with severe speech impairments for school and while treating dysgraphia during schooling. The article presents comparative data on the number of students with various types of dysgraphia and analytical data about the results of the phased pedagogical activity proposed by the author and aimed at overcoming disorders of the phonemic components of speech in students with oral and written speech impairments. The statistical data

ной на преодоление нарушений фонематических компонентов речи у обучающихся с нарушениями устной и письменной речи. Статистические данные, представленные в статье, могут быть использованы при организации исследовательской работы студентами, магистрантами, аспирантами в области логопедии. Подходы к коррекции фонетико-фонематических компонентов речи могут быть полезны учителям-логопедам в практической деятельности, направленной на коррекцию нарушений устной и письменной речи у детей.

Ключевые слова: фонематические компоненты речи; фоносемантика; знаково-символические обозначения; фонематический анализ; фонематическое восприятие; дисграфия; гласные звуки; согласные звуки; мышление детей; логопедия; школьники; нарушения речи; дети с нарушениями речи; нарушения письма.

Сведения об авторе: Яковлева Наталья Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент.

Место работы: заведующий кафедрой специальной (коррекционной) педагогики, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования.

Контактная информация: 191002, Россия, Санкт-Петербург, ул. Ломоносова, 11-13, лит. А, к. 219.

E-mail: logoped_natali@mail.ru.

Анализ письменных работ младших школьников с дисграфией [7] показал, что у большего количества детей преобладает дисграфия на почве несформированности языкового анализа и синтеза или сложная дисграфия,

presented in the article can be used in the organization of research work by undergraduate students, master's degree students, and post-graduate students in the field of speech therapy. The approaches to the rehabilitation of phonetic and phonemic components of speech can be useful for teachers-logopedists in their practical activities aimed at treatment of oral and written speech disorders in children.

Keywords: phonemic speech components; phonosemantics; sign-symbol designations; phonemic analysis; phonemic perception; dysgraphia; vowels; consonants; children's thinking; logopedics; schoolchildren; speech disorders; children with speech disorders; writing disabilities.

About the author: Yakovleva Natal'ya Nikolaevna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor.

Place of employment: Head of Department of Special Pedagogy, Saint Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education, Saint Petersburg, Russia.

Россия, Санкт-Петербург, ул. Ломоно-

характеризующаяся смешением признаков различных видов дисграфий, исходя из классификации, разработанной в Российском государственном педагогическом университете им. А. И. Герцена.

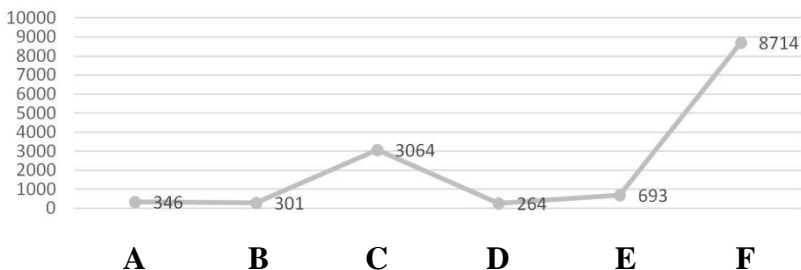


Рис. 1. Распределение обучающихся по видам дисграфии

Прим. А — акустическая, В — артикуляторно-акустическая, С — дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза, Д — оптико-пространственная, Е — аграмматическая, F — сложная

Количественные данные за 2020 г. по детям с различными видами дисграфий представлены на рисунке 1, и сравнительный анализ распределяемости по различным видам дисграфий за несколько лет, предложенный автором ранее [14; 15], указывает на преобладание дисграфий, причиной которых является неполноценное формирование операций мышления, обуславливающих полноценное развитие письма. Данные подтверждаются исследованиями Л. В. Венедиктовой, Р. И. Лалаевой, Р. Е. Левиной [6; 7].

Многочисленные исследования указывают на недостаточную эффективность коррекции данных нарушений. Попробуем рассмотреть некоторые причины этого феномена. В соответствии с работами Т. В. Ахутиной, А. Н. Корнева, А. А. Леонтьева, А. Р. Лурии, М. Е. Хватцева, Л. В. Щербы и др. [1; 4; 8; 9; 12; 13], одним из ново-

образований школьного возраста является переход на абсолютно иную систему звуковых обозначений. Для ее овладения должны быть сформированы предпосылки, включающие в себя, исходя из функциональной структуры письма, способность к символизации, в том числе графической, развитие наглядно-образного мышления, владение навыками фонематического анализа и синтеза, сформированность сукцессивных функций, моторную зрелость. Данные предпосылки позволяют обеспечить полноценное развитие письменной речи, в случае их несформированности уже ко второму классу мы обнаруживаем большое количество ошибок, обусловленных в том числе и недостаточностью развития фонематических компонентов речи.

Многолетний опыт работы и наблюдения за деятельностью учителей-логопедов выявил не-

которые особенности коррекции развития фонематического восприятия и обучения фонематическому анализу и синтезу. С одной стороны, все правильно: есть классические подходы, классические обозначения, с другой — мы должны осознавать, что небуквенные обозначения звуков, которые мы используем при проведении коррекционно-логопедической работы сначала с дошкольниками, а затем и с младшими школьниками, слишком близки: при абсолютно разной характеристике гласных и согласных звуков они обозначаются одним значком (кружок), различают их только по цвету, который также предьявляется директивно. И очень часто мы наблюдаем такую картину. Логопед на занятии просит ребенка: *«Саша, закрой глаза, послушай меня и повтори звук, который я назову. Каким цветом обозначим звук А?»* И далее перечисляются все гласные. Саша мечется между синими, зелеными, красными кружочками. Почему? Да потому что ребенок мыслит образами, запоминает образы, и когда он произносит с закрытыми глазами любой звук, не обязательно гласный, он может увидеть другой цвет (*[y]* — голубой, *[и]* — желтый и т. д.). Это свойство воспринимать людьми «цвет» звуков поразному рассматривает психосемантика в рамках психолингви-

стики, оно было описано в исследованиях А. П. Журавлева [3].

Исследования в области символического обозначения гласных звуков предлагаются в работах С. В. Коноваленко, М. И. Кременецкой, Т. А. Ткаченко [4; 10], что значительно увеличивает возможность ребенка распознавать звуки речи и подготавливает к более сложным формам фонематического анализа и синтеза.

При рассмотрении гласных и согласных звуков практически во всех исследованиях, методических пособиях акцент делается на цвете символа. Обращается внимание детей на то, как участвуют органы артикуляции в их произнесении, на прохождение воздушной струи, ее силу, но при обозначении их символом никак не маркируются разные особенности этих групп звуков, предлагается запомнить их обозначения. А далее ребенок должен определить позицию звука в слове, последовательность звуков и т. д., при этом выложить схему слова, используя цветные кружочки, иногда так до конца и не понимая, чем же отличаются согласные и гласные звуки.

Мы предлагаем систематизировать данную работу несколько иначе. Причем начинать ее можно уже в дошкольном возрасте при формировании навыков фонематического анализа и синтеза, далее при обучении грамоте и

при коррекции дисграфии, связанной с несформированностью языкового анализа и синтеза. На наш взгляд, для того, чтобы ребенок овладел системой кодирования при обучении письменной речи, необходимо обозначить звуки «добуквенным» символом, обладающим дополнительными свойствами, позволяющими «увидеть», классифицировать гласные и согласные звуки.

На первом этапе предлагаем изучать (автоматизировать) гласные звуки. Для этого используем очень простой прием, основанный на восприятии образа предмета и соотнесении его со звуком. Учитель-логопед показывает детям мяч красного цвета и предлагает понаблюдать за его действиями. Логопед слегка подталкивает мяч, он не очень долго катится по поверхности стола, тогда логопед толкает другой мяч сильнее, он катится дольше, скатывается со стола, катится по полу. Детям задается вопрос: «Как вы думаете, почему второй мяч катился дольше?». Ответы детей примерно такие: «*Вы его сильнее толкнули*», «*Вы рукой махнули сильнее*» и т. д. А далее логопед предлагает произнести звук «а», при этом слегка подталкивает мяч, затем просит вдохнуть воздух через нос и выдыхая его через рот как можно дольше произносить звук «а». Дети выполняют задание, а логопед с си-

лой толкает мяч. Логопед говорит о том, что произнесение гласного звука похоже на движение мяча, и просит детей «догадаться», почему он так думает. Дети дают характеристику гласному звуку, сравнивая его с движением мяча. И на этом этапе с детьми договариваются об обозначении гласных звуков кружком красного цвета.

На втором этапе автоматизируется каждый отдельный гласный звук (в следующей последовательности: *a — y — и — o — ы — э*), параллельно идет работа по дифференциации звуков. Особое внимание уделяется артикуляции изолированных звуков, используются муляжи и картинный материал.

На этом же этапе осуществляется деятельность по овладению сначала простейшими формами фонематического анализа и синтеза (определение звука в начале, середине или конце слова, сначала в ударной, а затем в безударной позиции), а затем более сложными формами (определение места гласных звуков в слове, их количество, последовательность); соотнесение гласного звука в слове со слогом и их количеством в словах. Следует отметить, что данный этап коррекционно-развивающей работы, даже если обучающийся учится во 2 классе, занимает довольно длительное время (10—12 занятий).

На третьем этапе мы усваиваем согласный звук. Для его запоминания используем кубик, причем белого цвета. Так же как при работе с гласным звуком, пытаемся толкнуть кубик так, чтобы он продвинулся вперед, но кубик достаточно быстро останавливает свое движение. Логопед рассматривает с детьми, почему это происходит, дети объясняют («он (кубик) не круглый», «стенка (сторона) мешает», «углы, ребра мешают» и другие ответы). Если дети не могут ответить, сравниваем с движением мяча. Далее предлагаем детям произнести согласные звуки, сопровождая их произнесение движением кубика. А затем анализируем, как проходит воздушная струя при произнесении согласных звуков, какие «преграды» встречает, даем их характеристику, сравниваем с движением кубика. Договариваемся, что согласный звук будем обозначать маленьким квадратом.

Далее определяем наличие согласного в слове, работаем над позиционным анализом; количеством согласных в слове; последовательно обозначаем согласные в слове значком, а затем вспоминаем звук каждого квадрата, называем его (дети школьного возраста могут под каждым квадратом написать соответствующую букву и записать слово полностью в тетрадь). Следующий вид деятельности можно выделить

отдельным этапом, а можно реализовать как направление работы — развитие умения слышать твердые и мягкие, звонкие и глухие согласные. С обозначениями договариваемся с детьми (чаще всего используются традиционные соответствия: мягкий согласный — зеленый квадрат, твердый согласный — синий квадрат; глухой согласный — квадрат с прямыми линиями, звонкий согласный — нижняя линия квадрата волнистая).

На четвертом этапе идет активная работа над развитием фонематического анализа и синтеза.

На этом этапе помимо традиционных методов особое внимание обращается на умение ребенка слышать последний гласный звук в слове и согласный звук перед ним (мягкий или твердый) — именно это умение, как показывает многолетний опыт, обеспечивает успешное усвоение падежных окончаний имен существительных и имен прилагательных у школьников с дисграфией.

Еще одним видом деятельности является работа со схемами слов. Причем схемы ребенок может как чертить самостоятельно, так и используя специально изготовленные кружочки и квадратики, которые выкладываются в определенной последовательности, что позволяет осуществить больше различных видов деятельности в рамках занятия.



Рис. 2. Схема слова «волк»

Рассмотрим, какие упражнения можно предлагать детям.

Выложи (запиши) схему слова, выдели слог — слияние, буквы вне слияния, — проговори все звуки в слове последовательно, запиши слово. Пример такой работы представлен на рисунке 2.

Можно записать несколько схем, а затем вспомнить слова и записать их с опорой на схему, позже без опоры.

Я буду читать слово, а ты зашифруй его в виде схемы.

Можно дать детям картинки с предметами, дети зашифровывают слова в виде схемы, а затем обмениваются схемами в паре. Предлагают в паре описание зашифрованного предмета, читают, а затем записывают слово.

Хотелось бы обратить внимание, что желательно на этапе усвоения фонематического анализа и синтеза слов включать их в предложение сначала в начальной форме, а затем с ее изменением. Такой подход позволяет не только усвоить звуковую и слоговую структуру слова, но и обеспечить его понимание, умение использовать разные словоформы при работе над самостоятельными

ми текстами (изложениями, сочинениями).

Выше было сказано, что у обучающихся с дисграфией на почве несформированности языкового анализа и синтеза и сложной дисграфии недостаточными являются операции мышления (анализ, синтез, обобщение, сравнение, классификация), следовательно для овладения данным навыком мы опираемся на поэтапное формирование умственного действия, предложенное П. Я. Гальпериним [2], поэтому предложенный выше подход к формированию фонематических компонентов речи считаем оправданным.

Кроме того, эффективность такой работы подтверждена исследованиями, проведенными автором данной статьи. Нами была использована диагностика устной речи Т. В. Фотековой, Т. В. Ахутиной [1; 11]. В эксперименте участвовали 30 детей с дисграфией (2 класс), первичное исследование проводилось во второй половине учебного года. Для подтверждения успешности работы мы сравнили три показателя: развитие фонематического

восприятия, слоговой структуры слова и навыки фонематического анализа — до начала коррекции

онно-логопедической работы и через три месяца после ее проведения (рис. 3).

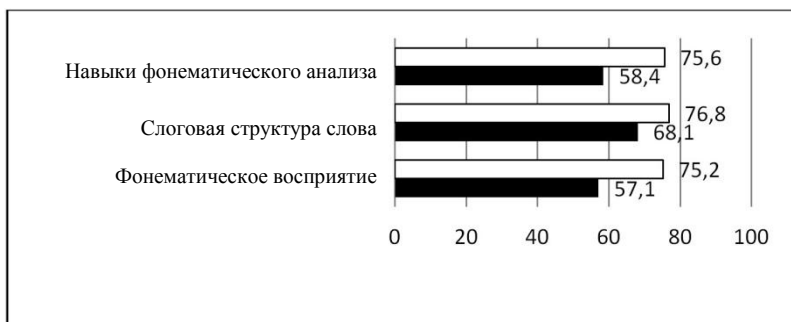


Рис. 3. Сравнительный анализ развития навыков анализа и синтеза у учащихся с дисграфией

Прим. ■ — первичная диагностика, □ — результаты обследования через 3 месяца

Из количественных данных мы видим, что в среднем на 17,7 % увеличились положительные показатели по развитию фонематических компонентов речи и на 8,7 % — по развитию слогового анализа и синтеза. Результаты письменных работ детей указывают на то, что стало меньше ошибок, связанных с пропуском букв из стечения согласных.

Перевод звуковой структуры слова в систему графических знаков учит длительно удерживать в памяти графические символы, затем соотносить каждый конкретный звук с графемой, которую необходимо правильно располагать в ограниченном пространстве, оперируя четкими правилами, определенными орфографическим режи-

мом, позволяет заменять звуковой язык письменным.

Литература

1. Ахутина, Т. В. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников. Приложения: протоколы обследования / под общ. ред. Т. В. Ахутиной, О. Б. Иншаковой. — Москва : В. Секачев, 2008. — 48 с. — Текст : непосредственный.
2. Гальперин, П. Я. Введение в психологию / П. Я. Гальперин. — Москва, 2002 — 165 с. — Текст : непосредственный.
3. Журавлев, А. П. Звук и смысл / А. П. Журавлев. — Москва, 1981. — 252 с. — Текст : непосредственный.
4. Коноваленко, С. В. Развитие фонематического восприятия и навыков звукового анализа и синтеза в играх и упражнениях / С. В. Коноваленко, М. И. Кременецкая. — Москва : Гном, 2018. — 48 с. — Текст : непосредственный.
5. Корнев, А. Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психо-

логические аспекты / А. Н. Корнев. — Санкт-Петербург : Речь, 2006. — 380 с. — Текст : непосредственный.

6. Лалаева, Р. И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. — Санкт-Петербург : Союз, 2003. — 218 с. — Текст : непосредственный.

7. Левина, Р. Е. Нарушение письма у детей с недоразвитием речи / Р. Е. Левина. — Москва, 1961. — 310 с. — Текст : непосредственный.

8. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. — 8-е изд. — Москва : Ленанд, 2014. — 211 с. — Текст : непосредственный.

9. Лурия, А. Р. Письмо и речь: нейролингвистические исследования : учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений / А. Р. Лурия. — Москва : Академия, 2002. — С. 17—24. — Текст : непосредственный.

10. Ткаченко, Т. А. Звуки и знаки / Т. А. Ткаченко. — Смоленск : Юнвейс, 2002. — 25 с. — Текст : непосредственный.

11. Фотекова, Т. А. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов / Т. А. Фотекова, Т. В. Ахутина. — Москва : Аркти, 2002. — Текст : непосредственный.

12. Хватцев, М. Е. Логопедия : в 2 кн. / М. Е. Хватцев. — Москва : Владос, 2013. — 566 с. — Текст : непосредственный.

13. Щерба, Л. В. Языковая система и речевая деятельность / Л. В. Щерба. — Ленинград : Наука, 1974. — 428 с. — Текст : непосредственный.

14. Яковлева, Н. Н. Исследование состояния навыков письменной речи у обучающихся 2—4 классов / Н. Н. Яковлева. — Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология : сб. статей. — Ялта : РИО ГПА, 2016. — Вып. 50. — Ч. 4. — С.302—309.

15. Яковлева, Н. Н. Комплексный подход к исследованию письменной коммуникации у учащихся с дисграфией / Н. Н. Яковлева. — Текст : непосредственный // Образование. Наука. Инновации:

южное измерение. — 2015. — № 5 (43). — С. 145—149.

References

1. Akhutina, T. V. Neyropsikhologicheskaya diagnostika, obsledovanie pis'ma i chteniya mladshikh shkol'nikov. Prilozheniya: protokoly obsledovaniya / pod obshch. red. T. V. Akhutinoy, O. B. Inshakovoy. — Moskva : V. Sekachev, 2008. — 48 s. — Текст : neposredstvennyy.

2. Gal'perin, P. Ya. Vvedenie v psikhologiyu / P. Ya. Gal'perin. — Moskva, 2002. — 165 s. — Текст : neposredstvennyy.

3. Zhuravlev, A. P. Zvuk i smysl / A. P. Zhuravlev. — Moskva, 1981. — 252 s. — Текст : neposredstvennyy.

4. Konovalenko, S. V. Razvitie fonematičeskogo vospriyatiya i navykov zvukovogo analiza i sinteza v igrakh i uprazhneniyakh / S. V. Konovalenko, M. I. Kremenskaya. — Moskva : Gnom, 2018. — 48 s. — Текст : neposredstvennyy.

5. Kornev, A. N. Osnovy logopatologii detskogo vozrasta: klinicheskie i psikhologicheskie aspekty / A. N. Kornev. — Sankt-Peterburg : Rech', 2006. — 380 s. — Текст : neposredstvennyy.

6. Lalaeva, R. I. Diagnostika i korrektsiya narusheniy chteniya i pis'ma u mladshikh shkol'nikov / R. I. Lalaeva, L. V. Veneditova. — Sankt-Peterburg : Soyuz, 2003. — 218 s. — Текст : neposredstvennyy.

7. Levina, R. E. Narushenie pis'ma u detey s nedorazvitiem rechi / R. E. Levina. — Moskva, 1961. — 310 s. — Текст : neposredstvennyy.

8. Leont'ev, A. A. Yazyk, rech', rechevaya deyatel'nost' / A. A. Leont'ev. — 8-e izd. — Moskva : Lenand, 2014. — 211 s. — Текст : neposredstvennyy.

9. Luriya, A. R. Pis'mo i rech': neyrolingvisticheskie issledovaniya : ucheb. posobie dlya stud. psikhol. fak. vyssh. ucheb. zavedeniy / A. R. Luriya. — Moskva : Akademiya, 2002. — S. 17—24. — Текст : neposredstvennyy.

10. Tkachenko, T. A. Zvuki i znaki / T. A. Tkachenko. — Smolensk : Yunveys, 2002. — 25 s. — Текст : neposredstvennyy.

11. Fotekova, T. A. Diagnostika rechevykh narusheniy shkol'nikov s ispol'zovaniem

- neyropsikhologicheskikh metodov / T. A. Fotekova, T. V. Akhutina. — Moskva : Arkti, 2002. — Tekst : neposredstvennyy.
12. Khvattsev, M. E. Logopediya : v 2 kn. / M. E. Khvattsev. — Moskva : Vlados, 2013. — 566 s. — Tekst : neposredstvennyy.
13. Shcherba, L. V. Yazykovaya sistema i rechevaya deyatelnost' / L. V. Shcherba. — Leningrad : Nauka, 1974. — 428 s. — Tekst : neposredstvennyy.
14. Yakovleva, N. N. Issledovanie sostoyaniya navykov pis'mennoy rechi u obuchayushchikhsya 2—4 klassov / N. N. Yakovleva. — Tekst : neposredstvennyy // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. Ser.: Pedagogika i psikhologiya : sb. statey. — Yalta : RIO GPA, 2016. — Vyp. 50. — Ch. 4. — S.302—309.
15. Yakovleva, N. N. Kompleksnyy podkhod k issledovaniyu pis'mennoy kommunikatsii u uchashchikhsya s disgrafiy / N. N. Yakovleva. — Tekst : neposredstvennyy // Obrazovanie. Nauka. Innovatsii: yuzhnoe izmerenie. — 2015. — № 5 (43). — S. 145—149.