

ИССЛЕДОВАНИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО САМОКОНТРОЛЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ ПСЕВДОБУЛЬБАРНОЙ ДИЗАРТРИИ

*Г. М. Криницына,
Тюменский государственный университет,
г. Тюмень*

Потребности общества и государства в гармоничном развитии личности детей, в том числе и дошкольников с дизартрией, в их готовности к школьному обучению и в предупреждение школьной дезадаптации становятся актуальными проблемами современной психолого-педагогической науки и практики. Усвоение школьных навыков во многом определяется состоянием фонематических процессов. От уровня их зрелости зависят сформированность языковых обобщений, элементарного осознания явлений языка и речи, интереса к разным сторонам языковой действительности, навыков речевого самоконтроля. При стихийном развитии лишь немногие дети достигают достаточно высокого уровня освоения языка, являющегося обязательным условием профилактики школьной дезадаптации. Особые трудности в усвоении школьной программы испытывают дети с нарушениями речи, количество которых в настоящее время неуклонно возрастает [5,6].

В современной психолого-педагогической литературе одной из причин школьной неуспеваемости называется несформированность произвольных видов деятельности и поведения, внимания, регуляции действий, функций планирования, фонематического самоконтроля у детей с общим недоразвитием речи (ОНР) [2,5,6].

Операции фонематического самоконтроля являются включенными в структуру всех речевых действий, играют существенную роль в осознанном усвоении языковых и речевых средств, формировании языковой компетентности и речевой коммуникации [1].

Нечеткость восприятия слухового и кинестетического образа слов снижает направленность внимания к морфологическим изменениям, вызывает трудности различения грамматических форм слов. Невозможность противопоставления слов по их звуковому составу, редуцированность, смазанность, а иногда и потеря звукового образа слова приводит к

несформированности морфологической системы языка. Характер нарушений грамматического строя языка детей с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии отличается неоднородностью, вариативностью: от легкой несформированности морфологической и синтаксической системы языка до значительного аграмматизма в экспрессивной речи [6].

Нами было проведено исследование состояния фонематического самоконтроля у дошкольников с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии, имеющих ОНР III уровня. В эксперименте принимало участие 100 дошкольников с ОНР III уровня с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии. При проведении эксперимента использовались адаптированные методики логопедического исследования, разработанные Р. Е. Левиной, Л. Ф. Спировой, Г. В. Чиркиной, А. В. Ястребова и др.

Изучение фонематического самоконтроля осуществлялось в структуре исследования самоконтроля речевой деятельности в двух взаимосвязанных аспектах:

- а) сформированность качественных характеристик двигательных, сенсорно-перцептивных компонентов речевых действий, устной речи, в том числе фонематических процессов;
- б) сформированность самоконтроля при выполнении задания.

Данные о состоянии фонематического самоконтроля были получены при использовании системы эталонов: карточки с рисунками и схемами, объемная и плоскостная модели артикуляционного аппарата. Применялся следующий порядок предъявления эталонов: а) устная инструкция, б) показ задания исследователем, в) сопряженное, совместно с логопедом воспроизведение задания на объемной модели, г) сопряженное, совместно с логопедом воспроизведение задания на плоскостной модели, д) самостоятельное воспроизведение ребенком задания на объемной и плоскостной моделях.

Для оценки степени выраженности диагностических показателей и проведения качественно-количественного анализа выполнения заданий выделены следующие *критерии*.

I. Уровни сформированности устной речи, в т. ч. фонематического слуха и восприятия:

1. Высокий уровень (0,1-1,0 балла за выполнение задания). Он характеризовался сформированностью всех структурных компонентов речи в соответствии с возрастными нормами.

2. *Средний уровень (1,1-2,0 балла за выполнение задания).* Данный уровень характеризовался снижением кинестетических ощущений, незначительными нарушениями звукопроизношения (неточность и нечеткость произношения свистящих и шипящих, соноров), *нарушением дифференциации звуков по артикуляционным противопоставлениям, поисковой ориентировкой на звук и слово*, незначительным снижением активного словарного запаса и темпа отбора слов при вербальной коммуникации, недостаточностью словообразования и словоизменения малопродуктивных моделей, наличием одного вида аграмматизма.

3. *Низкий уровень (2,1-3,0 балла за выполнение задания).* На этом уровне отмечалось: снижение кинестетических и кинетических ощущений, нарушение произношения всех групп звуков (гласных, переднеязычных, заднеязычных взрывных и щелевых, сонорных согласных, йотированных гласных), *нарушение дифференциации звуков как по артикуляционным, так и по акустическим противопоставлениям, неадекватно фиксированная ориентировка на звук и слово*, снижение активного и пассивного словаря, несформированность словообразования и словоизменения как продуктивных, так и малопродуктивных моделей, наличие двух видов аграмматизма.

4. *Нулевой уровень (3,1-4,0 балла за выполнение задания).* Он характеризовался отсутствием речи или начатками общеупотребительной фразовой речи.

II. Критерии сформированности самоконтроля речевой деятельности, в том числе фонематического самоконтроля:

- *уровень сформированности ориентировочных действий:* направленность, устойчивость слухо-зрительного сосредоточения на задании (полное, эпизодическое с «соскальзыванием», поверхностное, требующее постоянной стимуляции);

- *уровень сформированности операций самоконтроля:* анализ и осмысление эталона (пристальное рассматривание и вслушивание, уточнение деталей, вопросы уточняющего характера); восприятие эталона (полное, во всех компонентах, сохранение до конца эксперимента); операционные действия: (*зрительные:* зрительное сличение и соотнесение с эталоном; *мануальные:* прикосновение, ощупывание, измерение путем разделения рук, прослеживание контура пальцем; *слуховые:* вслушивание, *вербальные:* сопряженное проговаривание, шевеление губами без проговаривания, речевое

сопровождение действий), сохранение программы действий до конца задания действия по самокоррекции.

Анализ результатов исследования *фонематического слуха* показал недостаточную сформированность его у 100 % дошкольников с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии. Снижение фонематического слух проявлялось в смешениях и заменах дефектно и правильно произносимых звуков по месту и способу образования. Трудности дифференциации оппозиционных фонем усиливались при усложнении речевого материала.

При опознании фонем на материале текстов, фраз и слов у 41 % дошкольников ошибки были немногочисленными. Эти дети испытывали трудности при опознании звуков на уровне слогов и фонем. Следующая группа испытуемых (52 %) допускала ошибки при опознании фонем на всех уровнях: на уровне текстов, слов, слогов. Наблюдались замены фонем по звонкости-глухости, твердости-мягкости, по артикуляционным противопоставлениям, отказы, выраженные фразой типа «Я не знаю. Не могу». 7 % детей недостаточно осознавали и осмысливали задания на дифференциацию фонем. Отвлекаясь от задания, они называли любую фонему или слог из заданных, допускали пропуски, замены, добавления, изменения в слоговых, словесных рядах. Дети данной группы испытывали трудности при узнавании и воспроизведении ритмических рядов.

Одним из показателей сформированности самоконтроля речевой деятельности является состояние ориентировки на элементы речевой действительности, которая выступает как механизм управления качеством производимого действия. Качественными характеристиками операции самоконтроля в ориентировочной части действия являются осознанность, направленность, устойчивость и определенность.

Анализ результатов исследования *ориентировки на звук и слов* продемонстрировал недостаточный уровень сформированности *фонематического восприятия* и недостаточность *фонематического самоконтроля* у дошкольников с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии.

Перед обследованием проверялось владение детьми навыком порядкового пересчета предметов. Для звукового анализа предлагались слова с правильно произносимыми звуками. Особое внимание обращалось на

характер принятия детьми задания. По уровню сформированности ориентировки на звук выделились две группы детей.

Первая группа детей (41 %) приняла задание на анализ звукового состава слова. Характерным для этой группы детей являлось выделение слога вместо звука. 14% из них справились с анализом звукового состава слова типа СГС, но при анализе слогов типа СГСГ, ССГС эти дети допускали многочисленные ошибки: выделение слога вместо звука, замена гласного звука в слоге (звуки а-э, ы-и, о-у взаимозаменялись), инверсия звуков, пропуски гласных звуков, пропуски согласных звуков в слогах со стечением согласных.

Остальными детьми этой подгруппы (27 %) вместо звука неизменно выделялись прямые и обратные слоги или последний взрывной согласный. Дети испытывали значительные затруднения при вычленении гласных звуков, поэтому они заменялись почти в каждом слоге. Допускались и замены согласных звуков на звуки, смешиваемые по артикуляционным или акустическим признакам. В словах со стечением согласных дети выделяли слог с наиболее артикуляционно-ощутимыми согласными звуками, чаще всего губными, переднеязычным и заднеязычными взрывными, второй согласный звук при этом выпускался.

Дети второй группы (59 %) формально принимали задание, но недостаточно осознавали предмет анализа. Ими звук еще не осознавался как самостоятельный элемент речевой действительности, а слово оставалось связанным в сознании с предметом. На задание выделить первый, второй, третий и последующие звуки дети неизменно выделяли в качестве звука предъявленное логопедом слово. 9 % из 59 % не всегда принимали задание на выделение звука из слова. На вопрос «какой первый, второй, третий звук?» дети иногда называли эталонное слово, а чаще отмалчивались, отвечали «не знаю» или «не умею».

Произвольная деятельность (осознанность, устойчивость, направленность) при выполнении этих заданий задания также была различной. Характерным для всех исследуемых было отсутствие сосредоточения на звучании слова. Дети не повторяли за логопедом слово вслух, шепотом, не использовали пересчет звуков с помощью пальцев, а сразу же называли свой вариант ответа.

Тем не менее, *дети первой группы* (41 %) отличались большей направленностью, сосредоточенностью, допускали меньше ошибок на линейное расположение слогов. *Дети второй группы* допускали ошибки при анализе каждого предъявленного слова, часто отвлекались, были крайне чувствительны к посторонним раздражителям, «соскальзывали» на рассуждения на посторонние темы. Им требовалась организующая, стимулирующая и другие виды помощи. У всей этой группы детей не было сформировано представление о линейной схеме слова. У детей обнаруживалась слабая дифференциация понятий «слог», «звук», «слово», смутное, недостаточно определенное и слабо дифференцированное представление о фонеме как о значимой единице языка.

Для исследования *ориентировки на слово* детям предлагалось придумать предложение со словом, названным логопедом, произвести порядковый пересчет слов в предложении и определить их общее количество. Предлагались слова разных категорий. В случае затруднения детям оказывалась помощь в виде вопросов и предъявления картинки.

Дети испытывали значительные трудности при составлении предложения по заданному слову. Можно предположить, что отсутствие изображения сюжета снижает скорость возникновения семантических ассоциаций, отбора и структурирования вербальных средств для формирования высказывания.

Только 31 % дошкольников самостоятельно составили предложения типа: а) существительное + глагол, б) существительное + глагол + прямое дополнение. 27 % детей была оказана помощь в виде вопроса. 42 % составили предложение при предъявлении картинки и вопроса.

По результатам порядкового и количественного анализа слов предложения испытуемые также разделились на две группы.

В *первую группу* вошли испытуемые, у которых присутствуют начальные навыки ориентировки на элементы речевой действительности. При задании на последовательное выделение слов из предложения они вычленили звуки, слоги, слова, словосочетания. Типичным было вычленение интонационно-смысловых групп подлежащего и сказуемого.

Характерной особенностью детей с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии явилось деление первой части предложения на слоги и звуки, затем

«соскальзывание» на интонационно - ритмические части или смысловые группы подлежащих и сказуемых.

Для детей *второй группы* (59 %) было характерно отношение к предложению как к ситуационному целому. В ответ на просьбу экспериментатора назвать первое, второе и т. д. слово предложения испытуемые этой группы: а) повторяли все предложение; б) описывали ситуацию, обозначенную предложением; в) выделяли словесные компоненты этой ситуации.

Введение *материальных опор (фишек) и интонирования* не изменило результаты звукового анализа слова и порядкового анализа слов в предложении.

Только 30% дошкольников уловили прием интонирования, но при звуковом анализе слов и при вычленении слов в предложении применить его не смогли. Сам процесс интонирования детям с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии удавался с трудом, часто не соотносился с задачей выделения элементов речи, поэтому не мог использоваться как средство анализа.

Введение материальных опор (фишек) активизировало интерес к работе, но также не улучшило результаты. По-видимому, детям с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии требуется более длительное и системное обучение приемам интонирования и использования материальных опор при обучении звуковому анализу слова и словесному анализу предложений.

Таким образом, в нашем исследовании не выявилось детей, имеющих такой уровень ориентировки на звук и слово, которая бы квалифицировалась как *адекватная осознанная*. Она характеризовалась устойчивой направленностью на звук и слово, осознанностью, определенностью и устойчивостью критериев анализа звукового состава слова и словесного состава предложения. Такой уровень ориентировки, соответствовал в нашем исследовании высокому уровню и оценивался 0,1 – 1,0 баллами.

41% детей формально правильно вычленяли элементы речи: словосочетания, прямые и обратные слоги, фонемы. Дошкольники ориентировались на ситуативно-смысловую, интонационно - ритмическую и звуковую сторону речи. Такой способ ориентировки квалифицировался как *поисковая*, соответствовал среднему уровню ее сформированности и оценивался в 1,1 - 2,0 балла.

Наиболее многочисленной (59%) оказалась группа детей, ориентировочные действия которых носили *неадекватно фиксированный характер*. Принимая задачу анализа, испытуемые выделяли не элементы речевой действительности - слова и звуки, а ситуацию, обозначенную словом или предложением. Наиболее ярко это проявилось при анализе словесного состава предложений, когда дети вычленили смысловые группы и предметные компоненты.

Данное обстоятельство вызывает необходимость в разработке и внедрении педагогической технологии формирования фонематического самоконтроля как одного из средств преодоления ОНР у дошкольников с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии и в качественной подготовке их к обучению в школе.

Литература

1. Гальперин, П. Я. Экспериментальное формирование внимания [Текст] / П. Я. Гальперин, С. Л. Кабыльницкая. – М. : Изд. Московского университета, 1974.
2. Жинкин, Н. И. Сенсорная абстракция [Текст] / Н. И. Жинкин, // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии / Под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1978.
3. Карпова, С. Н. Особенности ориентировки на слово у детей [Текст] / С. Н. Карпова, И. Н. Колобова. – М.: Изд-во Моск. ун –та, 1978.
4. Репина, З. А. Нарушение письма у школьников с ринолалией [Текст] : учеб. пособие к спецкурсу / З. А. Репина. – Свердловск : Свердл. пед. ин – т, 1988.
5. Репина, З. А. Роль артикуляции в процессе письма [Текст] / З. А. Репина // Специальное образование. – 2008, – №10.
6. Чиркина, Г. В. О речедвигательных нарушениях [Текст] / Г. В. Чиркина // Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы. – М.: Просвещение. –1965.