7. Садовникова И.Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма. Пособие для логопедов, учителей, психологов дошкольных учреждений и школ различных типов. - М.:Аркти, 2005.- 400 с.
8. Лалаева Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений речи. – М.: Детство-Пресс, 2004. 72 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ЗВУКО-БУКВЕННОГО АНАЛИЗА У ОБУЧАЮЩИХСЯ 4-Х КЛАССОВ С ДИСГРАФИЕЙ

И.В.Мелёшина

Кандидат пед. наук, логопед, Центр образования МГОК г. Москва, Россия

glotova-ir@mail.ru

Аннотация. В статье представлены результаты обследования звуко-буквенного анализа у школьников с дисграфией, сделаны выводы о недостаточности межмодальной интегративной деятельности компонентов, обеспечивающих процесс письма.

Ключевые слова: дисграфия, звуко-буквенный анализ, слоговой анализ и синтез, фонематические процессы, обучающиеся 4-х классов.

FORMATION OF SOUND-LETTER ANALYSIS IN 4-GRADE STUDENTS HAVING DISGRAPHIA

I.V. Meleshina

PhD in Pedagogical Sciences, Speech Therapist, Educational Center, Moscow, Russia

glotova-ir@mail.ru

Abstract. The article presents the results of a survey of sound and letter analysis in schoolchildren with dysgraphy, the conclusions are drawn about the lack of intermodal integrative activity of the components that support the writing process.

Key words: dysgraphy, sound and letter analysis, syllabic analysis and synthesis, phonemic processes, 4-grade students.

Письмо является сложной функциональной системой, которая определят успешность усвоения школьных знаний. Для овладения письмом необходим достаточный уровень развития фонематического восприятия, фонематического анализа и синтеза, зрительного и пространственного восприятия, графомоторных навыков. Особую важность для обеспечения письма имеют процессы интегративной деятельности, от которой зависит усвоению школьником звуко-буквенных соответствий (Анохин П.К., Лурия А.Р., Насонова В.И.).

Дисграфия на современном этапе изучения рассматривается как отклонение в овладении навыком письма, связанное с реализацией фонетического принципа в сильной позиции и проявляющегося в стойких и повторяющихся ошибках различной природы [4]. Дисграфии у школьников чаще всего имеют полифакторный комплексный характер и не ограничиваются только нарушениями устной речи. Различный тип течения дисграфии показывает, что нарушения письменной речи не всегда исчерпываются к концу начальной школы, а продолжают существовать и нарастать в средней школе.

В связи с этим исследователями выделяются типы течения дисграфии: регредиентная, волнообразная, стационарная и прогредиентная. Так, прогредиентная дисграфия чаще всего обусловлена проблемами звуко-буквенного анализа и синтеза, а также наличием сопутствующих моторных трудностей, которые к концу начальной школы не корригируются общепринятыми логопедическими методами [4].

А.Н. Корнев связывает это явление со спецификой такого операции письма, как перевода фонем в графему. Этот перевод происходит всегда параллельно с фонематическим анализом и записью букв, поэтому «это требует довольно сложной координации перечисленных сенсомоторных процессов и, что особенно важно, оптимальной концентрации и распределения внимания во

время их протекания. [1: С. 17]. В большинстве работ этот момент не изучается достаточно глубоко. т.к. считается, что у детей меньше всего проблем возникает именно с перекодированием из звука в букву, больше внимание исследователей сосредоточено на нарушениях и проблемах фонетического восприятия и фонематического анализа.

Вопрос о взаимосвязи нарушений устной речи, фонематических процессов и нарушений письма достаточно изучен (Левина Р.Е., Садовникова А.Н., Спирова Л.Ф., Чиркина Г.В. и др).

Однако логопедами-практиками замечено, что систематическая логопедическая работа успешно корригирует ошибки фонематического восприятия, звукового и звуко-буквенного анализа и синтеза, школьники хорошо выполняют задания в устной речи, однако на письме и продолжают делать ошибки (Корнев А.Н., Логинова Е.А. и др.).

Можно предположить, что нарушения формировании звуко-буквенного анализа и синтеза у детей с дисграфией является результатом не только недоразвития устной речи, но и изначальной недостаточности интегративной деятельности, обеспечивающей процесс письма.

Фонемно-графемный анализ (более традиционно - «звуко-буквенный») – позволяет соотнести звук с буквой, последовательность звуков – с последовательностью букв (Иншакова О.Б., Карпенко И.П., Корнев А.Н.).

Обратим внимание, что звуко-буквенный анализ не равен звуковому анализу слова плюс выбор соответствующих буквы. Если соотнести звук с буквой – задача не сложная, то последовательность звуков с последовательностью букв требует сложной аналитической работы, т.к. слова представлены фонемами, а не «чистыми» звуками и их звучание зависит от положения в слове, от соседства с другими звуками.

Звуко-буквенный анализ предполагает перекодировку оптической, двигательной, слуховой информации и сформированности процессов интегративной переработки информации, поступающей через разные анализаторы [2].

Гипотеза исследования – нарушения формирования звуко-буквенного анализа у младших школьников с дисграфией является результатом не только недоразвития фонематических процессов в устной речи, но и изначальной недостаточности межмодальной интегративной деятельности компонентов, обеспечивающих процесс письма.

Среди учеников 4-х классов, ранее посещающих логопедический пункт и имеющих диагноз «дисграфия» (по данным ЦМППК и логопедического обследования) были выявлены те, у кого не сформирован навык фонетического письма в результате недоразвития фонематических процессов. Они составили экспериментальную группу в количестве 22 человек. Среди учеников, не имеющих нарушений письма, была сформирована контрольная группа – 22 человека.

Далее происходило обследование письма по стандартизированной методике [3], детальное изучение фонематических процессов (восприятия, представлений, звукового анализа и синтеза), а так же навыков звуко-буквенного и слогового анализа и синтеза у обучающихся обеих групп.

Среди учеников с дисграфией чаще встречаются ошибки звуко-буквенного анализа и синтеза (50%), на втором месте ошибки фонематического восприятия – 30%. Ошибок моторных и зрительно-моторных – 20%. Большинство обучающихся имеют смешенную форму дисграфии, то есть в их работах присутствуют ошибки 2-3 типов. У школьников с сохранным письмом также обнаружены ошибки на смешение по артикуляционному признаку, перестановку букв и моторные ошибки, но в гораздо меньшем количестве.

Анализ документов показал, что все школьники с дисграфией ранее посещали логопункт в дошкольных учреждениях и в 1–2-х классах и имели следующие нарушения устной речи: нарушение произношения звуков, фонематического слуха, общее недоразвитие речи.

Таким образом, можно констатировать, что у всех учеников экспериментальной группы нарушения письма обусловлены изначально проблемами устной речи. Однако, к моменту обследования, проблема со

звукопроизношением осталась только у 2-х школьников (ротацизм и ламбдацизм), ОНР было компенсировано в ходе логопедической работы у всех школьников. Уровень развития фонематических процессов так же, согласно документам, был значительно повышен. Этот факт свидетельствует о том, что в ходе двухлетней логопедической работы диагностируемые нарушения устной речи корригировались успешно, однако дисграфия у школьников не была преодолена.

Обобщив результаты изучения фонематических процессов (восприятия, представлений, звукового анализа и синтеза) были выделены уровни успешности выполнения заданий: высокий (75-100%), средний (74-50%) и низкий (< 49%). Школьники обеих групп показали результаты, соответствующие высокому и среднему уровням успешности, что свидетельствует об отсутствии проблем с фонематическими процессами в устной речи. Однако на письме школьники с дисграфией допускали ошибки фонематического восприятия (смешения букв по акустико-артикуляционному сходству), звукового анализа (пропуски и перестановки букв).

Результаты выполнения заданий на изучение слогового анализа и синтеза были значительно ниже, чем всех других серий. В среднем школьники с дисграфией при выполнении слогового анализа показали результат 76 %, в то время как школьники с нормальным письмом – 96 %.

Обучающиеся с дисграфией делали ошибки в делении слова на слоги. Так, в качестве слога указывали сонорные звуки [Й], [Р], [М], не выделяли в отдельный слог отдельный слогообразующий гласный.

Некоторые школьники при проговаривании слов по слогам делали правильные паузы, свидетельствующие о делении на слоги, однако количество выделенных слогов называли неправильно, что свидетельствует о практическом непроизвольном владении навыками слогоделения, однако неумении этого делать целенаправленно.

Ученики контрольной группы со слогоделением справились успешнее. Наблюдались только сложности в словах со стечением согласных и в словах из одного слога.

Большую сложность среди учеников обеих групп вызвали задания на слоговой синтез, особенного, когда слоги представлены в произвольном порядке. Подавляющее большинство учеников с дисграфией «не слышали» слова в наборе отдельных слогов, некоторые – придумывали новое слово, в котором не было указанных слогов. Задания на составление слов из слогов в обратном порядке так же вызывала сложности, однако дополнительное время и помощь учителя позволяло справиться с заданием. Обратим внимание, что школьники с нормальным письмом испытывали те же сложности.

Представим результаты изучения звуко-буквенного анализа и синтеза у школьников с дисграфией. Серии заданий на звуко-буквенный анализ и синтез выполнялись сначала без моторной реализации (в устной форме), а затем с моторной реализацией (в письменной форме). Школьникам были предложены задания, в которых они анализировали звуковой состав слова и выбирали соответствующие буквы из разрезной азбуки. Затем те же задания выполнялись в письменной форме, т.е ученики самостоятельно записывали ответ в тетради, минуя выбор уже готовых букв. Лексический материал подбирался из тех слов (или однотипных), в которых чаще всего школьники делали ошибки в письменных работах. В каждой серии было10-15 проб.

Школьникам были предложены следующие задания:

– соотнесение произнесенного слога с его написанием;

– составление слога из букв разрезной азбуки;

– соотнесение устно произнесенного слова с его правильным написанием;

– складывание произнесенного слова, фразы из разрезной азбуки;

– складывание из букв разрезной азбуки слова, обозначающего картинку;

– определение первой, последней буквы в слове;

– сложение отдельных звуков в слово и нахождение его в написанном виде;

– сложение отдельных звуков в слово и складывание его из букв разрезной азбуки.

Выполнение заданий с отдельными слогами не вызывает сложностей у школьников с дисграфией ни в устном плане, ни на письме. Разница в выполнении серий незначительна. При записи слогов ребенку помогает понимание, что слог- это, в подавляющем большинстве случаев, 2-3 буквы.

Так же одинаково успешно учениками контрольной и экспериментальной групп были выполнены задания на определение первой и последней букв в слове.

Затруднения у школьников обнаружились при выполнении заданий на уровне слова и предложения и расхождения результатов выполнения заданий без моторной реализации и на письма стало очевидным.

Так, больше всего расхождение результатов наблюдается при выполнении заданий на «сложение отдельных звуков в слово и нахождение его в написанном виде» (разница 32% между выполнением устно и на письме). Экспериментатором перечислялись звуки по порядку, школьники складывали из них слово и искали его в готовом написанном виде. Процент выполнения этого задания равен 88%. При записи слов в тетради процент выполнения составил всего 56%. Это свидетельствует, что процесс поиска звуко-буквенных соответствий затрудняется при включении графо-моторных навыков в результате и появляется большее количество ошибок.

При выполнении задания на «сложение отдельных звуков в слово и складывание его из букв разрезной азбуки» получены следующие результаты: в устном плане процент выполнения равен 84%. При записи слов в тетради – 58% (разница 26%). Такое различие в результатах подтверждает, что сложность выполнения звуко-буквенного анализа увеличивается при одновременной записи букв.

При выполнении заданий на «складывание произнесенного слова, фразы из разрезной азбуки» (разница 14% между выполнением устно и на письме) и

на «складывание из букв разрезной азбуки слова, обозначающего картинку» (разница 12%) также видна разница в результатах в устной форме и на письме.

Отметим факт, что при складывании слов из букв разрезной азбуки ученики часто проводили самокоррекцию в процессе выполнения задания, так как зрительно контролировали правильность полученного слова (прочитывали). На письме таких попыток самокоррекции гораздо меньше.

Большинство школьников с дисграфией более успешно справились с заданиями в устной форме, а при выполнении тех же заданий на письме – совершают ошибки. Результаты исследования по изучению сформированности умений звуко-буквенного анализа показал очевидную разницу результатов выполнения проб в устной и письменной форме. Задания в устной форме (без привлечения графо-моторного компонента) выполнялись успешнее. Этот факт подтверждает гипотезу о недостаточности межмодальной интегративной деятельности, обеспечивающей процесс письма.

Таким образом, проанализировав результаты констатирующего этапа эксперимента. направленного на обследование устной речи: фонематических процессов, навыков звукового, слогового, звуко-буквенного анализа и синтеза, а также письма школьников с дисграфией, можно сделать следующие выводы:

1. Среди обучающихся 4–х классов с дисграфией можно выделить школьников, у которых достаточно успешно скорригированы фонематические процессы в устной речи, однако ошибки данного характера сохраняются на письме.

2. Успешное выполнение заданий в устной речи на изучение фонематического восприятия, фонематических представлений, навыков звукового, звуко-буквенного анализа и синтеза свидетельствует, что причина дисграфических ошибок заключается не только в недостаточности устной речи, но и в нарушениях интегративной деятельности, объединяющей слухо-речедвигательные, зрительно-речедвигательные и зрительно-моторные компоненты письма.

4. Обучающихся с дисграфией испытывают значительные сложности в слоговом анализе и синтезе, что позволяет сделать предположение о необходимости более активного вовлечения в коррекционный процесс этого направления работы.

3. Более высокие результаты выполнения заданий на изучение звуко-буквенного анализа и синтеза в устной речи, по сравнению с выполнением тех же заданий на письме у школьников с дисграфией свидетельствует, что этот навык у детей на четвертом году обучения в письме остается недостаточно автоматизированным.

4. Результаты констатирующего эксперимента позволяют говорить о необходимости проведения с учениками 4-х классов с дисграфией коррекционной работы, включающей в себя: автоматизацию навыков звуко-буквенного анализа и синтеза на письме, развитие навыков слогового анализа и синтеза и их графической реализации.

Библиографический список:

1. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие. – СПб.: ИД «МиМ», 1997. 286 с.
2. Насонова В.И. Анализ психофизиологических механизмов затруднений в овладении чтением и письмом у детей с ЗПР: Дис. ... канд. психол. наук. – М., 1979.
3. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / Под общей редакцией Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой. — М.: В. Секачев, 2018. 132 с.
4. Обнизова Т.Ю., Иншакова О.Б. Динамическое изучение овладения письмом младшими школьниками с трудностями обучения// Нарушения письма и чтения: теоретический и экспериментальный анализ / Под ред. О.Б. Иншаковой. – М.: В. Секачев, НИИ Школьных технологий, 2008. С. 102-107.