

А.В. Ефимова

Специфика языкового анализа и синтеза у младших школьников с дисграфией

DOI 10.20323/978-5-00089-474-3-2021-292-298

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности языкового анализа и синтеза у младших школьников с дисграфией, которые позволяют составить представление о степени сформированности операций языкового анализа и синтеза и письма, что в дальнейшем может быть положено в основу анализа имеющихся у детей нарушений письменной речи. В результате анализа экспериментальных данных выделено несколько групп детей с нарушениями письма. Выявленные в процессе исследования данные позволяют расширить представления об особенностях мыслительных операций и навыков языкового анализа и синтеза у детей младшего школьного возраста и повысить эффективность коррекционно-логопедического воздействия.

Ключевые слова: языковой анализ и синтез, дисграфия, младшие школьники.

A.V. Efimova

The specifics of language analysis and synthesis in primary school children with dysgraphia

Abstract. This article discusses the features of language analysis and synthesis in primary school children with dysgraphia, which allow us to get an idea of the degree of formation of the operations of language analysis and synthesis and writing, which can later be used as the basis for the analysis of the existing violations of writing in children. As a result of the analysis of experimental data, several groups of children with writing disorders were identified. The data revealed in the course of the study allow us to expand the understanding of the features of mental operations and language analysis and synthesis skills in primary school children and to increase the effectiveness of correctional speech therapy.

Keywords: language analysis and synthesis, dysgraphia, primary school students.

В современной логопедии одной из важных теоретических и практических задач является изучение нарушений процесса формирования письменной речи у детей младшего школьного возраста. Хорошо сформированные навыки языкового анализа и синтеза позволяют ребенку быстро и правильно овладеть письмом. Структура процесса письма и предпосылки его формирования охарактеризованы в трудах Л.С. Выготского (1935, 1960), А.Р. Лурии (1950) и др. Языковой анализ и синтез приобретается постепенно в процессе формирования устной речи на протяжении всего дошкольного возраста [Бельтюков, 1964; Гвоздев, 1961; Речевые нарушения..., 2019]. Если у ребенка имелись какие-либо нарушения в овладении языковым анализом и синтезом, то во многих случаях они приводят к несовершенству становления навыка письма, а в дальнейшем и к дисграфии. Дисграфия проявляется на письме в виде специфических ошибок на уровне буквы, слога, слова, словосочетания, предложения. Проявление дисграфических нарушений изучали Р. И. Лалаева, А. Н. Корнев, Л. Г. Парамонова, А. А. Тараканова, О. В. Елецкая, Е. А. Логинова [Лалаева, 1997; Корнев, 2003; Парамонова, 2006; Елецкая, Логинова, 2005].

Для изучения особенностей языкового анализа и синтеза у младших школьников с дисграфией было предпринято специальное исследование, которое проводилось на базе МОУ «Средняя общеобразовательная школа №2» г. Луга. В нем принимало участие две группы детей 8-9-летнего возраста. Экспериментальную группу составили 15 школьников с дисграфией. Контрольную группу - 15 школьников без нарушений речи.

При разработке содержательной части заданий методики констатирующего эксперимента (подбор речевого материала для диагностики) применялись методики Р. И. Лалаевой, И. Н. Садовниковой, А. А. Таракановой [Лалаева, 1997; Садовникова, 1997; Тараканова, 2016].

Анализ результатов исследования позволил сделать следующие выводы. У большинства детей младшего школьного возраста с дисграфией наблюдается недостаточная сформированность языкового анализа и синтеза, который имеет важное значение в формировании письменной речи. На основе количественного и качественного анализа результатов констатирующего эксперимента можно выделить три группы детей. К первой группе относятся младшие школьники, у которых ошибок не наблюдалось. В эту группу вошло 14 де-

тей. В заданиях на исследование мыслительных операций дети данной группы ошибок не делали. Действия детей были целенаправленные и уверенные. Правильно выполнили задания все школьники контрольной группы. Правильные ответы отмечались первой попытки, иногда с объяснениями. Если ошибку допускали, то сразу же ее исправляли. 2 младших школьников экспериментальной группы тоже давали правильные ответы. Средний балл составил 2,9. В письменных заданиях дети КГ не делали дисграфических ошибок. Наблюдалось небольшое количество орфографических ошибок. Можно сделать вывод, что данная группа детей не имеет трудностей в выполнении заданий на языковой анализ и синтез. Навык письма сформирован в соответствии с возрастом. Мыслительные операции соответствуют возрастным нормам.

Во вторую группу вошли 10 младших школьников, которые допускали ошибки. Испытуемые получили в среднем 2,7 балла. Испытуемые КГ допускали ошибки в основном из-за недостаточно развитого внимания. Испытуемым ЭГ иногда требовался повтор задания, много времени тратилось на понимание задания, его осмысление и выполнение.

Мыслительные операции у данной группы детей сформированы недостаточно. Наблюдались затруднения в заданиях на успешный и симультанный анализ. Младшие школьники не всегда понимали инструкцию, необходимо было разъяснение. После определенного примера следовал правильный ответ, либо с нескольких попыток. Отмечались трудности организации смысловых и вербальных программ, включающих большое число элементов. Количество воспринимаемых, анализируемых и синтезируемых объектов в экспериментальной группе меньше, чем в контрольной группе. Успешность выполнения заданий детьми с нарушениями письма зависела от количества объектов. Успешный анализ и синтез неразрывно связан с другими познавательными процессами, поэтому при обследовании выявлены незначительные нарушения операций обобщения, абстрагирования.

У испытуемых этой группы доминировали ошибки в следующих заданиях: заданиях на фонематический анализ (определение количества звуков в словах, «соседей» звука в словах, определение оппозиционного звука в слове), на фонематический синтез, на анализ предложений на слова (определение количества слов), на слоговой анализ (определение количества слогов). Но количество ошибок у

данной группы было меньше. Более доступными и легкими заданиями, которые не вызвали трудностей, были для них на простой фонематический анализ, на фонематический синтез и слоговой синтез.

В соответствии с недостаточной сформированностью сложных форм фонематического анализа и синтеза, слогового анализа и анализа предложений наблюдались дисграфические ошибки. Присутствовали орфографические ошибки. Небольшое количество ошибок наблюдалось при составлении рассказа по сюжетным картинкам и в диктанте: разрывы слов, неправильная расстановка знаков препинания; пропуски, перестановки слогов; ошибки в виде пропусков гласных, пропусков согласных букв, перестановок («тишина» - «тишна», «побрел» - «пбрел», «вылезла» - «вылеза», «апельсин» - «апесин», «вызвали» - «вызвль», «гладит» - «глади», «родители» - «раделями»). Самым легким заданием, которое не вызвало трудностей, оказалось задание на запись строчных и прописных букв, слогов различной структуры. При списывании слов и предложений также наблюдалось небольшое количество ошибок, связанных с недостаточной сформированностью языкового анализа и синтеза. Это объясняется тем, что списывание - наиболее простой вид письменной работы, не требующий самостоятельного грамматического структурирования. При списывании дополнительно осуществляется опора на зрительный анализатор. У данной группы испытуемых мыслительные операции и языковой анализ и синтез недостаточно сформированы. Наблюдается дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза.

В третью группу вошли 6 испытуемых, многие получили 1 балл. Наблюдался частый отказ от выполнения заданий. Даже после нескольких повторений испытуемые отказывались выполнять задания. У данной группы детей недостаточно сформированы мыслительные операции. В заданиях совершали многочисленные ошибки. Инструкцию чаще всего с первого раза не понимали. Нарушения сукцессивного анализа и синтеза проявлялись в сочетании с другими особенностями мышления. Значительные трудности отмечались у детей ЭГ при выполнении заданий, требующих вербально-логического, абстрактного мышления. Принцип выполнения многих заданий недостаточно был уяснен, обнаруживалась тенденция переносить в готовом виде прошлый опыт на решаемую в настоящий момент задачу. Классификация слов производилась на основе несущественных признаков. У

учащихся, имеющих нарушения письменной речи, отставания в формировании операции обобщения сопровождались сужением объема внимания, пониженной наблюдательностью, стереотипностью деятельности, низкой эффективностью помощи экспериментатора.

Все задания на языковой анализ и синтез оказались сложными: на фонематический анализ (определение первого и последнего звука, места звука в слове, определение количества звуков в словах, «соседей» звука в словах, определение оппозиционного звука в слове), на фонематический синтез, на слоговой анализ (определение количества слогов в слове, определение ударного слога), на анализ предложений на слова. Все задания выполнялись с ошибками. Отмечалось большое количество как дисграфических, так и орфографических ошибок. Испытуемые не исправляли их, много отвлекались. Большое количество ошибок наблюдалось при составлении рассказа по сюжетным картинкам и в диктанте: слитное написание слов, предлогов («изноры», «вчащу», «вглубине»), разрывы слов, неправильная расстановка знаков препинания, отсутствие точек в конце предложения (при нарушении анализа предложений); пропуски, перестановки и добавления слогов (при нарушении слогового анализа и синтеза искажается слоговая структура слов («спешат» - «сшат», «побрел» - «бабрел»; «барел», «ветерок» - ветек)); ошибки в виде пропусков гласных, пропусков согласных букв, перестановок и добавлений букв (при нарушении фонематического анализа нарушается звукобуквенная структура: «умчались» - «мчались», «собрались» - «сарались», «вылезла» - «вылелза», «зайцы» - «зайзы»). У некоторых испытуемых наблюдалась оптическая дисграфия и дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания. Они заменяли буквы, которые отличались разным положением в пространстве и разным количеством одинаковых элементов, буквы, обозначающие свистящие и шипящие, твердые и мягкие звуки. Помимо специфических дисграфических ошибок, испытуемые ЭГ и КГ допустили много орфографических ошибок: на правила правописания «жи-ши»; правописание заглавной буквы в именах собственных; при написании проверяемых гласных и согласных в приставке, корне, суффиксе, окончании; в выборе разделительных ь и ы; при употреблении или отсутствии ь после шипящих в словах различных частей речи.

Таким образом, анализ результатов констатирующего эксперимента позволяет сделать следующие выводы. Из-за недостаточной

сформированности различных форм языкового анализа и синтеза появляются ошибки в письменной речи. Проанализировав письменные работы детей, мы выявили, что у всех детей экспериментальной группы присутствуют специфические ошибки. Следует заметить, что у всех испытуемых ЭГ прослеживаются ошибки, характеризующиеся недостаточной сформированностью мыслительных операций, языкового анализа и синтеза. У третьей группы испытуемых наблюдается смешанная форма дисграфии, преимущественно на почве нарушений языкового анализа и синтеза в сочетании с оптической дисграфией и дисграфией на основе нарушений фонемного распознавания. Выявленные трудности фонематического анализа и синтеза, слогового анализа и синтеза, анализа предложений на слова у учащихся не могут не отражаться в письменных работах. Результаты исследования позволяют предположить, что основными причинами неполноценности навыков языкового анализа и синтеза у школьников с дисграфией могут быть особенности в развитии мыслительных операций.

Библиографический список

1. Бельтюков В.И. Об усвоении детьми звуков речи. Москва : Просвещение, 1964. 90 с.
2. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. Москва : Эксмо-Пресс, 2006. 193 с.
3. Гвоздев А.Н. Усвоение ребенком звуковой стороны русского языка // Вопросы изучения детской речи. Москва, 1961. С. 49-148.
4. Елецкая О.В. и др. Специальная педагогика / под общ. ред. О.В. Елецкой. Москва : Владос, 2019.
5. Елецкая О.В. Проявление дисграфических и дизорфографических нарушений письма у учащихся средних и старших классов общеобразовательной школы/ О.В. Елецкая, Е.А. Логинова // Практическая психология и логопедия. 2005. № 1 (12). С. 54-58.
6. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. Санкт-Петербург : Речь, 2003. 336 с.
7. Лалаева Р.И. Особенности симультанного анализа и синтеза у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи / Р.И. Лалаева, Р.И. Гермаковска // Принципы и методы коррекции нарушений речи. Санкт-Петербург, 1997. С. 113-121.
8. Лурия А.Р. Очерки психофизиологии письма. Москва : Просвещение, 1989. 84 с.

9. Парамонова Л.Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция. Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2006. 128 с.
10. Речевые нарушения у детей / под ред. Л.С. Чутко, О.В. Елецкой. Москва : МЕДпресс-информ, 2019. 446 с.
11. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. Москва : Владос, 1997. 250 с.
12. Тараканова А.А. Особенности операций мышления и их коррекция у младших школьников с нарушениями письма. Москва : Форум, 2016. 176 с.
13. Швачкин В.Х. Развитие фонематического восприятия речи в раннем возрасте // Возрастная психоллингвистика / сост. К.Ф. Седов. Москва : Лабиринт, 2014. С. 113-143.

УДК 376.3

Е.В. Усенкова, П.С. Кулакова

Персонализированный подход в восстановлении речи у пациентов, перенесших острое нарушение мозгового кровообращения в остром периоде

DOI 10.20323/978-5-00089-474-3-2021-298-306

Аннотация. В данной статье авторы предлагают восстановление речи у пациентов, перенесших острое нарушение мозгового кровообращения с учетом персонализированного подхода и в рамках острого периода. Предлагаются пути реализации исследуемого персонализируемого подхода и намечаются перспективы дальнейших реабилитационных мероприятий.

Ключевые слова: инсульт, острый период, афазия, реабилитация, диагностика, персонализированный подход, информационно-коммуникативные компетенции, восстановительное обучение.

E.V. Usenkova, P.S. Kulakova

Personalized approach to speech recovery in patients with acute cerebral circulatory disorders in the acute period

Abstract. In this article, the authors propose the restoration of speech in patients who have suffered an acute cerebral circulatory disorder, taking into account a personalized approach and within the acute period. The ways