

УДК 376.1–056.264

Иншакова О.Б.

СООТНОШЕНИЕ ПОКАЗАТЕЛЕЙ УСТНОЙ РЕЧИ С РАЗЛИЧНОЙ ДИНАМИКОЙ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Ключевые слова: лонгитюдное исследование, устная речь младших школьников с различной динамикой дисграфии.

Современное направление развития школьной педагогики ориентировано на формирование у учащихся начальных классов определенных базовых компетенций, позволяющих овладевать учебной деятельностью. Одной из таких компетенций, занимающих центральное место в образовательном процессе, является письмо, которое признано одним из главных факторов, обеспечивающих развитие учебно-познавательной, коммуникативной, социальной ориентации школьника.

Важнейшим структурным компонентом письма считается устная речь, недоразвитие которой, в соответствии с существующей педагогической теорией, может приводить к возникновению нарушений в овладении данным навыком – дисграфии. Анализ специальной литературы в области логопедии указывает на прямую обусловленность проявлений дисграфии нарушениями в развитии различных компонентов устной речи, что широко представлено исследованиями, осуществленными под руководством Р.Е. Левиной [6], и ее последователями И.К. Колповской, Н.А. Никушиной, Л.Ф. Спириной, Г.В. Чиркиной, А.В. Ястребовой [3; 8; 11; 13; 14].

Абсолютная зависимость нарушений письма от речевых патологий другими учеными ставится под сомнение [1; 2; 4–7 и др.]. В экспериментальных исследованиях с использованием нейропсихологических методов Т.В. Ахутиной, О.А. Величенковой, А.А. Корнеевым, Ю.В. Микадзе приводятся достаточно убедительные доказательства того, что процесс овладения навыком письма может нарушаться из-за несформированности и других психических функций, входящих в структурный состав функциональной системы: зрительных, зрительно-моторных, моторных, функций программирования и контроля и др. [1; 2; 5; 7].

Анализ современного этапа исследований письма у учащихся начальных классов обнаруживает, что в настоящий момент остается малоизученной взаимосвязь различных компонентов речи у детей с разной динамикой дисграфии. Изучение становления навыка письма в популяции на протяжении всего периода обучения в начальной школе обнаруживает регрессионную динамику дисграфии (РДД), характеризующуюся постепенным уменьшением проявления симптоматики нарушения письма; стационарное проявление дисграфии (СПД), при котором она не претерпевает изменений на протяжении всего периода начального обучения; прогрессивную динамику дисграфии (ПДД), связанную с постепенным увеличением выраженности нарушения письма [9; 10]. Данных об особенностях развития речи у младших школьников с дисграфией, имеющей разную динамику, в специальной литературе практически не представлено.

Актуальность настоящего исследования определяется недостаточной разработанностью проблемы взаимосвязи проявлений различной динамики дисграфии с нарушениями устной речи школьников, а также потребностью современной практики общего начального образования.

Задача настоящего исследования состоит в изучении устной речи младших школьников (1–4-й классы) общеобразовательной школы у детей с дисграфией в сопоставлении с нормой.

Основным методом анализа устной речи в настоящей работе стало эмпирическое исследование с использованием специально адаптированной стандартизированной методики оценки устной речи, разработанной Т.А. Фотековой и Т.В. Ахутиной в 2004 г. [12] и модифицированной в 2009 г. О.Б. Иншаковой и С.А. Овсянниковой

[10]. В соответствии с этой методикой исследования оценивались такие параметры устной речи, как уровни успешности, куда включались показатели навыка анализа и синтеза звучащей речи, а также другие показатели развития экспрессивной и импрессивной речи: звукопроизношение, звуковое наполнение слова, слоговое наполнение слова, овладение сложной слоговой структурой слов, артикуляционная моторика, серийная организация речи, словообразование, грамматический строй речи, связная речь, развитие словаря, импрессивная речь, фонематическое восприятие, языковой анализ, языковой синтез. Оценка результатов производилась в баллах.

Достоверность и обоснованность полученных результатов обеспечивалась методологической целостностью исследования; применением совокупности методов исследования, адекватных поставленной задаче, репрезентативностью выборки; сочетанием количественного и качественного анализа результатов исследования; использованием методов математической статистики при обработке экспериментальных данных.

Обследование навыков письма проходило в условиях, максимально приближенных к естественной школьной обстановке, что позволяет говорить о высокой экологической валидности проведенного эксперимента.

Исследование носило лонгитюдный характер: одни и те же дети обследовались в период обучения с первого по четвертый класс. Всего обследовано 206 детей, 56 из них были включены в «группу нормы» (КГ), у них навык письма формировался успешно. У 47 учащихся (ЭГ) из общего количества школьников были обнаружены нарушения формирования навыка письма дисграфического характера,

имеющие разную динамику [9]. Все дети с дисграфией регулярно получали логопедическую помощь по традиционной в логопедии методике [14].

Анализ результатов исследования речевого развития школьников от первого к четвертому классу свидетельствовал о разной динамике развития речи у детей с успешным формированием навыка письма и с дисграфией.

Сравнительные данные, демонстрирующие изменение распределения школьников с нормальным письмом и с разной динамикой дисграфии по уровням успешности овладения устной речью, навыками анализа и синтеза звучащей речи в начале первого и конце четвертого класса, представлены в таблице.

Как видно из таблицы, в начале школьного обучения наиболее низкие показатели развития речи выявились у детей со стационарной динамикой дисграфии, подавляющее количество которых находилось на третьем уровне успешности овладения устной речью. Наилучший результат демонстрировали дети с регрессионной динамикой дисграфии. К концу обучения в начальной школе в группах детей с регрессионной и стационарной динамикой дисграфии ученики переместились на самый высокий уровень. Большинство учащихся с прогрессивной динамикой дисграфии тоже перешли на более

высокий уровень речевого развития, что свидетельствует о продолжении формирования устной речи детей в период начального овладения грамотой.

Изучение большого числа параметров устной речи выявило разницу в овладении различными компонентами импрессивной и экспрессивной речи детьми с нормальным формированием письма и детьми с дисграфией. У детей КГ при поступлении в первый класс, в целом, отмечались сформированность звукопроизводительной стороны речи и нормативный уровень языкового анализа и синтеза. Дети неплохо справлялись с заданиями на произношение слов со сложной слоговой структурой, имели хорошие показатели развития серийной организации речи. У всех учеников наблюдался высокий уровень развития связной речи.

Дети, у которых в дальнейшем была отмечена регрессионная динамика дисграфии по сравнению с нормой, имели удовлетворительный уровень речевого развития и отличались от нормы лишь по показателям сформированности навыка языкового анализа и синтеза, что не было статистически значимым и выявлялось лишь на уровне тенденции (рис. 1).

У детей со стационарным проявлением дисграфии наибольшие отличия от учащихся контрольной группы об-

Количество школьников КГ и ЭГ с разной динамикой дисграфии по уровням успешности овладения речью и навыками анализа и синтеза звучащей речи

Уровень успешности	Количество детей (%)							
	Начало 1-го класса				Конец 4-го класса			
	КГ	РДД	СДД	ПДД	КГ	РДД	СДД	ПДД
IV уровень	83	30	5	40	100	100	94	100
III уровень	17	70	85	45	–	–	6	–
II уровень	–	–	10	15	–	–	–	–
I уровень	–	–	–	–	–	–	–	–

Примечания: КГ – контрольная группа; РДД – дети с регрессионной динамикой дисграфии; СДД – дети со стационарной динамикой дисграфии; ПДД – дети с прогрессивной динамикой дисграфии.

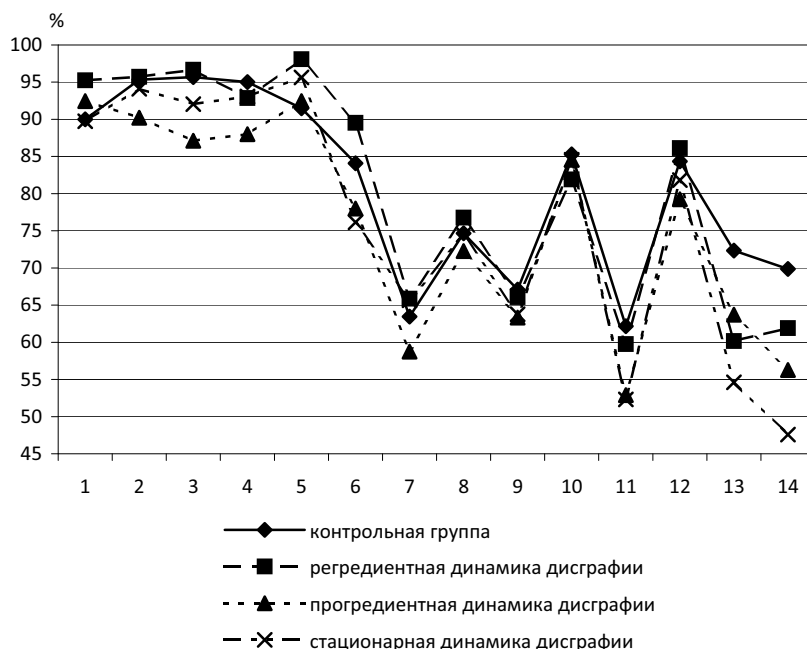


Рис. 1. Сформированность устной речи и навыков языкового анализа и синтеза в разных группах детей в начале первого класса: 1 – звукопроизношение; 2 – звуковое наполнение слова; 3 – слоговое наполнение слова; 4 – овладение сложной слоговой структурой слов; 5 – артикуляционная моторика; 6 – серийная организация речи; 7 – словообразование; 8 – грамматический строй речи; 9 – связная речь; 10 – развитие словаря; 11 – импрессивная речь; 12 – фонематическое восприятие; 13 – языковой анализ; 14 – языковой синтез

наружались также в развитии навыков языкового, в том числе фонемного анализа (критерий Манна–Уитни: $p = 0,038$) и синтеза (критерий Манна–Уитни: $p = 0,008$). Самыми сложными для школьников этой подгруппы оказались задания на определение количества и последовательности слов в предложении, слогов и звуков в слове. В начале первого класса 40% учащихся со стационарным проявлением дисграфии с трудом оперировали понятием «звук», смешивая его с понятиями «слог», «слово». На уровне тенденции у детей со стационарным проявлением дисграфии хуже, чем у школьников с нормальным письмом, была сформирована серийная организация речи и импрессивная речь.

Учащиеся с прогрессирующей динамикой дисграфии в начале перво-

го года отличались от школьников контрольной группы показателями сформированности звукопроизношения, импрессивной речи и языкового синтеза (на уровне тенденции), остальные изученные компоненты речевой системы у них были выработаны или на уровне развития школьников контрольной группы, или несколько выше этого уровня.

Таким образом, основную трудность для всех учащихся с дисграфией в период начального этапа школьного обучения представляли задания, связанные с навыками, формирующимися в процессе школьного обучения, т.е. навыками языкового анализа и синтеза.

Сравнение результатов изучения компонентов устной речи, навыков языкового анализа и синтеза через год,

т.е. в начале второго класса, у детей с нормальным письмом и с дисграфией, обнаруживающих разную динамику, представлено на рис. 2.

В группе учащихся с нормативным формированием навыка письма все показатели устной речи продолжали свое формирование.

Как видно из рис. 2, у школьников с регредиентной динамикой дисграфии во втором классе обнаруживалось снижение по сравнению с нормой уровня сформированности языкового анализа (ниже, чем у детей контрольной группы; критерий Манна–Уитни: $p = 0,013$) и синтеза звучащей речи (на уровне тенденции). Эти отличия, возможно, возникали у учащихся в результате непрочной сформированности навыка, который частично был утрачен после летних каникул. С выделением слов из предложения, слогов и звуков из слова, определением их количества и последовательности среди школьников с регредиентной динамикой дисграфии

могли справиться только 20% детей, что ниже, чем в контрольной группе.

Наиболее часто в конце второго года обучения у этих детей встречались нарушения звукового анализа, проявляющиеся в трудностях определения не только последовательности звуков в слове, но и их количества даже в коротких словах, в выделении первого звука и т.д. Например, ученица второго класса Ксения Л. (8 лет) правильно не определяла количество звуков в слове, их последовательность. Из 10 предложенных заданий, направленных на исследование сформированности звукового анализа, справлялась всего с двумя. Для нее были доступны только задания на выделение первого гласного звука «у» в слове «улица» и последнего согласного звука «н» в слове «диван», заданный звук в середине слова выделялся ошибочно.

Для школьников со стационарной дисграфией во втором классе был характерен низкий уровень развития серийной

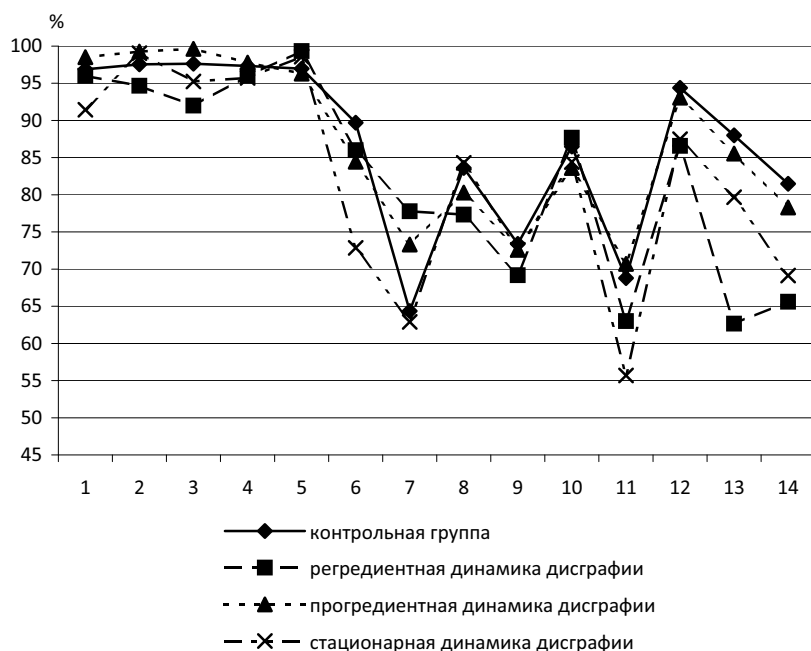


Рис. 2. Сформированность устной речи и навыков языкового анализа и синтеза в разных группах детей в начале второго класса

организации речи, сформированной достоверно хуже, чем у учащихся контрольной группы (критерий Манна–Уитни: $p = 0,048$). Если в контрольной группе при выполнении заданий, направленных на изучение сформированности серийной организации речи, 50% детей правильно воспроизводили предлагаемые серии слогов, то в группе детей со стационарной динамикой дисграфии это удавалось только 20% школьников. Ни один из них не смог без ошибок назвать все 10 цепочек слогов. Наиболее распространенными ошибками при выполнении данного задания были уподобление слогов («а-са» вместо «ша-са»), сокращение их количества («у-а» вместо «у-а-и»), трудности переключения («па-ба» вместо «ба-па»). Характер ошибок, встречающихся при выполнении этого задания школьниками с дисграфией, был тот же, что и у детей с нормативным формированием письма.

Кроме этих показателей, у них был хуже сформирован навык языкового

анализа и синтеза по сравнению со школьниками КГ.

У детей, у которых в дальнейшем отмечалась прогрессивная динамика дисграфии, в начале второго класса значимых различий по сравнению с нормой в показателях речевого развития не выявлялось.

Сопоставление результатов изучения устной речи, навыков языкового (в том числе фонемного) анализа и синтеза в начале третьего года обучения у школьников с разной динамикой дисграфии позволило увидеть, что в формировании звукопроизношения, звукового и слогового наполнения слов, артикуляционной моторики между детьми всех групп никаких отличий не выявлялось. Эти компоненты устной речи, будучи предметом специального обучения в процессе логопедических занятий по традиционной методике, были развиты у всех обследованных школьников с дисграфией примерно на одном уровне, что наглядно показано на рис. 3.

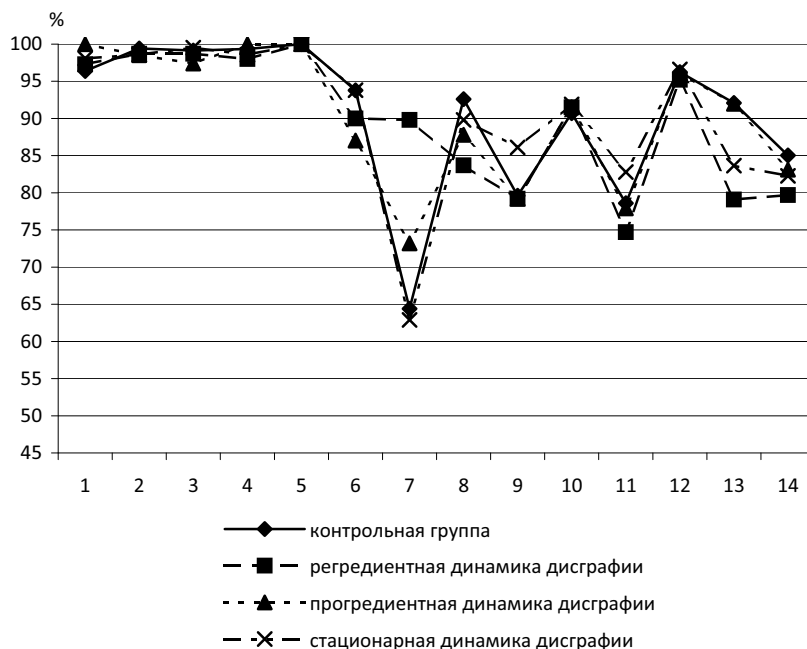


Рис. 3. Сформированность устной речи и навыков языкового анализа и синтеза в разных группах детей в начале третьего класса

Как видно из рис. 3, в начале третьего года обучения дети с регредиентной динамикой дисграфии по всем изученным показателям сформированности устной речи не отличались от учащихся контрольной группы. Возможности словообразования у них в начале третьего класса были сформированы лучше, чем у остальных школьников с дисграфией. Выявленные в начале школьного обучения нарушения языкового (в том числе фонемного) анализа и синтеза к началу третьего класса были полностью преодолены. Речь детей соответствовала возрастным показателям нормального речевого развития и не влияла на дальнейший процесс овладения письмом, письменной речью и процесс получения детьми академических школьных знаний.

В третьем классе у учащихся со стационарной дисграфией навык языкового анализа был развит несколько хуже (на уровне тенденции), чем у детей контрольной группы. Например, Саша Т.

(10 лет) в конце третьего класса не мог определить количество звуков в словах «стул», «шапка», какой звук стоит перед звуком «к» в слове «белка», последний звук в слове «диван», третий звук в слове «школа». Вика К. (9 лет) при составлении слов из изолированных звуков безошибочно справилась с выполнением всего трех вместо десяти заданий и смогла составить только короткие слова типа «ох», «на», «он».

Младшие школьники с прогрredientной дисграфией в начале третьего класса, как и год назад, в начале второго класса, характеризовались высоким уровнем развития всех компонентов речевой системы, которые соответствовали показателям детей контрольной группы, а в некоторых случаях и превосходили их.

Данные о развитии устной речи, навыков анализа и синтеза звучащей речи у школьников с разной динамикой дисграфии и у учащихся контрольной группы в начале четвертого класса приведены на рис. 4.

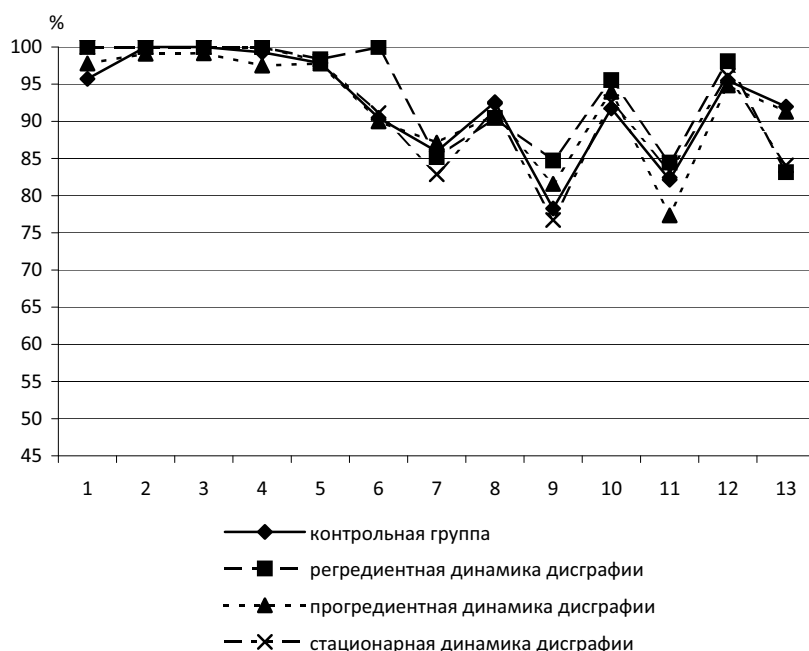


Рис. 4. Сформированность устной речи и навыков языкового анализа и синтеза в разных группах детей в начале четвертого класса

У учащихся с нормальным письмом в четвертом классе устная речь была хорошо сформирована, так же как и навык письма.

У детей с регрессионной динамикой дисграфии лучше, чем в контрольной группе, в начале четвертого года обучения была развита устная речь, многие показатели речевого развития совпадали с нормой, а некоторые были более развиты. Так, сформированные серийная организация речи (критерий Манна–Уитни: $p = 0,016$) и словарь (критерий Манна–Уитни: $p = 0,049$) по своему состоянию были лучше, чем в норме. Этот феномен можно объяснить результатами проведения регулярной логопедической работы.

При стационарном проявлении дисграфии значимо ниже, чем у детей контрольной группы, оставался уровень сформированности навыков языкового анализа (критерий Манна–Уитни: $p = 0,048$).

У школьников с прогрессивной динамикой дисграфии все показатели речевого развития не имели значимых различий с показателями школьников контрольной группы.

В процессе обобщения результатов проведенного исследования и анализа уровней развития разных компонентов речевой системы, навыков языкового (в том числе фонемного) анализа и синтеза у школьников контрольной группы и школьников с разной динамикой дисграфии в период первых четырех лет обучения в школе было выявлено, что устная речь детей с дисграфией отличалась от устной речи учащихся с нормальным письмом ограниченным количеством несформированных речевых показателей (звукопроизношение, серийная организация речи, языковой анализ и синтез, импрессивная речь).

Ученики с регрессионной динамикой дисграфии только в первые два

года школьного обучения отличались низким уровнем сформированности навыков языкового анализа и синтеза. В процессе дальнейшего начального обучения эти нарушения были полностью преодолены. Уровень развития устной речи детей и формирующихся на ее основе навыков языкового анализа и синтеза начиная с третьего класса соответствовал возрастным показателям нормального речевого развития. Можно считать, что процесс дальнейшего овладения письмом, письменной речью и получения школьных знаний детьми не будет осложнен.

Учащиеся со стационарным проявлением дисграфии на протяжении всего периода существенно отличались от детей контрольной группы по показателям сформированности навыков языкового анализа, несмотря на регулярные логопедические занятия. В связи с этим можно считать, что главенствующая роль в механизме стационарной дисграфии отводится нарушению фонологического структурирования, т.е. нарушению фонематического анализа звучащей речи.

Школьники с прогрессивной динамикой дисграфии во все периоды исследования, начиная с начала второго класса, характеризовались высоким уровнем развития всех компонентов речевой системы, которые соответствовали показателям детей с обычным речевым развитием, имеющих нормальное письмо, или превышали их. Увеличение количества ошибок на письме у детей данной группы не было связано с речевыми нарушениями. Механизмы прогрессивной динамики дисграфии требуют специального изучения.

Результаты экспериментального исследования позволяют заключить, что нарушения устной речи сопутствовали дисграфии, имеющей регрессионную и стационарную динамику.

Литература

1. Ахутина Т.В. Нейропсихологический подход к диагностике трудностей обучения // Проблемы специальной психологии и психодиагностика отклоняющегося развития. М., 1998. С. 85–92.
2. Величенкова О.А., Иншакова О.Б., Ахутина Т.В. Комплексный подход к анализу специфических нарушений письма у младших школьников // Школа здоровья. 2001. № 4. С. 23–30.
3. Колповская И.К. Влияние недоразвития речи на усвоение письма // Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи (пути специального обучения) / под ред. Р.Е. Левиной. М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1961. С. 72–88.
4. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. СПб.: МиМ, 1997.
5. Корнеев А.А. Структурный анализ взаимодействия когнитивных и двигательных компонентов навыка письма: дис. ... канд. психол. наук. М., 2005.
6. Левина Р.Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи. М., 1961.
7. Микадзе Ю.В. Нейропсихология детского возраста. СПб.: Питер, 2008.
8. Никашина Н.А. Недостатки произношения и письма у учащихся первых классов массовых школ // Вопросы логопедии (недостатки речи, чтения и письма у учащихся младших классов) / под ред. Р.Е. Левиной. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. С. 7–74.
9. 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.
10. Овсянникова С.А. Динамический анализ состояния устной речи младших школьников с дисграфией: дис. ... канд. пед. наук. М., 2009.
11. Спирова Л.Ф. Соотношение между недостатками произношения, чтения и письма // Вопросы логопедии (недостатки речи, чтения и письма у учащихся младших классов) / под ред. Р.Е. Левиной. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. С. 75–134.
12. Фотекова Т.А., Ахутина Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов. М., 2002.
13. Чиркина Г.В. Недостатки письма у детей с дефектами артикуляционного аппарата, пути их преодоления и предупреждения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1967.
14. Ястребова А.В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы. М.: Просвещение, 1984.