

3. Приказ Минобразования РФ от 11.02.2002. № 393 "О концепции модернизации российского образования на период до 2010 года".
4. Типовое положение о дошкольном образовательном учреждении от 01.07.1995. с изменениями.
5. Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования приказом. Министерства образования и науки Российской Федерации. Приказ № 655 от 23 ноября 2009 г.
6. Федеральный закон РФ от 24.07.1998. № 124-ФЗ "Об основных гарантиях прав ребенка РФ" с изменениями.

УКД: 376.36

ФОНЕМАТИЧЕСКИЕ ПРОЦЕССЫ КАК ПРОБЛЕМА ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Ковригина Л.В.

кандидат педагогических наук, доцент
Новосибирский государственный педагогический университет

Проблема розмежування понять "фонематичний слух" і "фонематичні сприйняття" в сучасній логопедичній літературі до теперішнього часу не вирішена до кінця. Автор відзначає, що це не тільки термінологічна проблема, але проблема вибору діагностичної і корекційної стратегії.

Проблема розграничення понять "фонематический слух" и "фонематическое восприятие" в современной логопедической литературе до настоящего времени не решена до конца. Автор отмечает, что это не только терминологическая проблема, но проблема выбора диагностической и коррекционной стратегии.

The problem of delimitation of concepts "phonemic hearing" and "fonematycheskoe Perception" in the modern literature to lohopedycheskoj nastoyascheho time not be solved until the end. Notes the author that this is not only termynolohycheskaya problem, but a problem of choice diagnostic and korrektsyonnoy strategy.

Ключові слова: фонематичний слух, фонематичні сприйняття, розмежування термінів, діагностична стратегія.

Ключевые слова: фонематический слух, фонематическое восприятие, разграничение терминов, диагностическая стратегия.

Key words: phonemic hearing fonematycheskoe Perception, Differentiation termynov, dyahnostycheskaya Strategy.

Как показывает анализ специальной литературы, до настоящего времени нет единой точки зрения на определение содержания терминологии, описывающее понятие "фонематических процессы". В рамках изучения механизмов фонематических процессов авторы пользуются различными терминами: фонематический слух, речевой слух, фонематическое восприятие, фонематические представления, фонематический анализ и синтез.

Проведенный анализ литературных источников показывает, что в каждый из этих терминов часто вкладывается далеко не идентичное содержание.

Можно выделить два основных направления исследований при ознакомлении с данной проблемой.

Одно направление заключается в уподоблении содержания одного фонематического процесса другому. Например, можно видеть смешение понятий фонематического слуха и фонематического восприятия, фонематического слуха и фонематического анализа (А. М. Бородич, Т. Г. Егоров, А. И. Воскресенская, Л. Ф. Ткачева, Н.А. Чевелева и др.).

Исследования другого направления, напротив, разграничивают эти понятия (В. К. Винарская, В. К. Орфинская, Д. Б. Эльконин, Л. Е. Журова и др.).

Под фонематическим слухом в различных источниках понимают способность человека к анализу и синтезу речевых звуков, т.е. слух, обеспечивающий восприятие фонем данного языка, способность различать в речевом потоке отдельные звуки речи, обеспечивающая понимание слов и их значений, способность к слуховому дифференцированному восприятию звуков речи – фонем, что является основой для овладения звуковой стороной языка.

В рамках направления разграничения понятий фонематических процессов авторы представляют фонематический слух как способность к восприятию и дифференциации фонем русского языка.

Исследованиями Н. Х. Швачкина было положено начало именно к такому пониманию фонематического слуха [5]. Он доказал, что благодаря фонематическому слуху ребенок может достаточно рано различать слова, отличающиеся только одной фонемой (бак – бок, бак – пак и т.д.).

В исследованиях Д. Б. Эльконина, Л. Е. Журовой и ряда других исследователей фонематический слух определяется как специфическая человеческая сенсорная способность к восприятию звуков речи, обеспечивающая способность дифференцировать звуки речи.

В рамках этого же направления несколько иной позиции придерживается Л. А. Пиотровская. Она полагает, что способностью различать в речи окружающих звуки, выполняющих смысловозначительную функцию, является фонематический слух, а способностью дифференцировать звуки в собственной речи является фонетический слух. Основой для формирования фонематического слуха является бессознательный анализ ребенком речи окружающих, а основой для формирования фонетического слуха является процесс сравнения своего собственного произношения с эталонным произношением взрослых (и наоборот) [4].

Иной точки зрения придерживаются авторы другого направления, в рамках которого одни авторы приписывают

способность воспринимать и дифференцировать звуки речи фонематическому восприятию, а другим определением как взаимозаменяемыми понятиями.

Ряд авторов отождествляют понятие фонематического слуха и фонематического анализа. Так Т. Г. Егоров определяет фонематический слух как “способность к речезвуковому анализу и синтезу речи”, а А. И. Воскресенская рассматривает фонематический слух как “способность слышать и выделять каждый отдельный звук среди других звуков слова”.

Прямо противоположная точка зрения отражена в работах В. К. Орфинской, которая отмечает “необходимость различать и противопоставлять два понятия: фонематический слух и фонематический анализ слов [2].

Точно так же Д. Б. Эльконин, Л. Е. Журова, Г. А. Тумакова настаивают на разграничении понятий фонематического слуха и фонематического восприятия: “Фонематическим восприятием мы называем специальные действия по выделению звуков языка и установлению звуковой структуры слова как его единицы. В ходе формирования фонематического восприятия происходит перестройка первичного речевого слуха, овладение им и использования в целях решения новых задач”.

Таким образом, исследователи, которые разграничивают понятия фонематических процессов утверждают, что фонематический слух – это способность, которая формируется спонтанно при общении ребенка со взрослым, а фонематическое восприятие – это процесс, который требует специально развивающего воздействия со стороны взрослого. Поэтому, по мнению Л. Е. Журовой и Д. Б. Эльконина, “можно и нужно ставить вопрос о воспитании фонематического восприятия у детей дошкольного возраста: важно, чтобы дети не просто слышали, а научились слушать, вслушиваться в звуки, из которых состоит речь” [1].

Относительно фонематического анализа, в позициях разных авторов разногласий практически не отмечается. Все авторы сходятся на том, что фонематический анализ есть необходимая предпосылка в освоении чтения и письма, и что без специального обучения формирование фонематического анализа у дошкольников не происходит.

Наиболее четкое определение фонематического анализа дано Д. Б. Элькониним: “Фонемный анализ, в отличие от фонематического восприятия, предполагает отделение звуковой оболочки слова от значения, вычленение в ней далее неразложимых единиц и порядка их следования, сопоставление звуковых форм слов и выяснение их сходства и различия, соотнесение последнего в значениях слов с неодинаковым фонемным составом. Только на базе фонемного анализа может быть сформировано знание о фонемном составе языка, системе языка, системе фонем в их основных противопоставлениях, которые характерны для данного языка” [5].

Несколько иначе фонематический анализ трактует В. К. Орфинская. Она выделяет две формы фонематического анализа и первую форму называет “элементарной”, подразумевая под ней сопоставление слов по выделенным на фоне их фонемам. В. К. Орфинская считает, что “первая форма фонематического анализа формируется раньше, чем вторая...” [3]. На наш взгляд, эту форму анализа можно сопоставить с фонематическим восприятием в понимании Д. Б. Эльконина и Л. Е. Журовой.

Поскольку сама В. К. Орфинская строго разграничивает понятия фонематического слуха и фонематического анализа, то ясно, что первая форма фонематического анализа занимает, в ее понимании, промежуточную стадию между дифференциацией фонем (фонематическим слухом) и второй, “более сложной” формой фонематического анализа. В. К. Орфинская определяет одной из операций первой формы фонематического анализа “выделение звука на фоне слова”, как и многие другие авторы при разговоре о фонематическом восприятии.

Вторую форму фонематического анализа В. К. Орфинская, как уже говорилось выше, считает более сложной и подразумевает под ней “определение фонематического состава слов путем расчленения их на слоги и фонемы”.

Таким образом, становится понятно, что проблема разграничения понятий “фонематический слух” и “фонематическое восприятие” из области терминологической перемещается в область практическую. В связи с неоднозначными подходами к пониманию значений терминов, в логопедической практике не просто происходит их смешение.

В логопедической практике неопределенность терминов приводит к неразграниченности в содержании диагностических и коррекционных заданий. Так, задания на оценку предпосылок фонематического восприятия у детей с тяжелыми нарушениями речи подменяются заданиями на оценку уровня сформированности тех операций фонематического восприятия (подсчет количества звуков в слове, определение линейной последовательности звуков и т. д.), которые у детей даже с нормальным речевым развитием формируются только в результате направленного обучения.

Неверное определение диагностической стратегии закономерно приводит к нарушению стратегии в определении направлений и отборе содержания коррекционной логопедической работы.

Таким образом, терминологическая проблема разграничения понятий позволит не просто развести значение терминов “фонематический слух” и “фонематическое восприятие”, но и наметить пути решения спорных вопросов при определении программного содержания логопедической работы с детьми дошкольного возраста с нарушениями речи.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Журова Л. Е., Эльконин Д. Б. К вопросу о формировании фонематического восприятия у детей дошкольного возраста. // Сенсорное воспитание дошкольников / под ред. А. В. Запорожца, А. П. Усовой. – М.: Просвещение, 1963.
2. Орфинская В. К. Спорные вопросы обучения слышащих детей без речи. // Ученые записки ЛГПИ им. А. И. Герцена. – Л., 1959. – Т. 171,
3. Орфинская В. К. Сравнительный анализ нарушений речи при афазии и алалии. Автореферат диссертации. – Л., 1960.

4. Пиотровская Л. А. Разграничение понятий фонематического и фонетического слуха. //Речевая деятельность в норме и патологии. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 1999.
5. Швачкин Н. Х. Развитие фонематического восприятия речи в раннем возрасте. //Известия АПН РСФСР. – М.-Л., 1948.
6. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. /под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. – М.: 1989.

УДК 376-056.264:616.22-008.5

ДО ПРОБЛЕМИ МЕХАНІЗМІВ АЛАЛІЇ

Коломієць Ю.В.

кандидат педагогічних наук, доцент

Апухтіна В.В.

Інститут корекційної педагогіки та психології
НПУ імені М.П.Драгоманова

У статті проаналізовано основні теорії психофізичних та нейропсихологічних механізмів моторної алалії.

В статті проаналізовані основні теорії психофізіологічних і нейропсихологічних механізмів моторної алалії.

In the article the basic theory of psycho-physiological and neuropsychological mechanisms of motor alalia.

Ключові слова: алалія, міжпівкульна взаємодія, механізми порушення при алалії, експресивна алалія.

Ключевые слова: алалия, межполушарное взаимодействие, механизмы нарушения при алалии, экспрессивная алалия.

Keywords: alalia, interhemispheric interaction, mechanisms of disorders in alalia, expressive alalia.

Не виникає сумнівів, що в розкритті суті експресивної алалії центральне місце має займати вивчення механізмів порушення. Знання про механізми у більшості випадків визначає вибір методів та засобів корекційно-виховної роботи. Однак, до сьогодення проблема механізмів порушення при експресивній алалії залишається суперечливою та не вирішеною.

Алалія визначається як відсутність або недорозвиток мовлення, спричинений органічними ураженнями мовленнєвих зон кори головного мозку внутрішньоутробно чи в ранньому віці.

У сучасній клініко-педагогічній класифікації порушень мовленнєвого розвитку алалія належить до групи порушень структурно-семантичного (внутрішнього) оформлення вислову (Р. Левіна). У психолого-педагогічній класифікації алалія входить до групи порушень засобів спілкування й залежно від глибини пошкодження мозкових механізмів може бути співвіднесена із загальним недорозвитком мовлення та, іноді, з фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення (у випадку, коли дефект проявляється лише на рівні звукової сторони мовлення).

Вивченням механізмів та симптоматики алалії займалися такі видатні вчені, як Г. Гуцман, М. Богданов - Березовський, М. Хватецев, М. Трауготт, В. Орфінская, Р. Левіна, О. Мастюкова, Є. Соботович, В. Ковшиков, М. Шеремет, В. Тищенко, Н. Січкачук та інші.

Вперше опис експресивної алалії здійснили А. Куссмауль та Р. Коен. Але на перших етапах підхід був симптоматичний, внутрішні особливості мовленнєвого механізму фактично не розглядалися, на перший план дослідники висували моторну недостатність.

Р. Коен визначав алалію, як «вроджену аномалію» дітей, що «абсолютно нездатні вимовляти звуки та склади», але у яких збережені центри головного мозку, координація рухів, а також ті органи, які необхідні для розвитку мовлення. При аналізі алалії Р. Коен виходив із популярних у той час уявлень А. Куссмауля про роботу мовленнєвого механізму та вважав, що алалія – функціональне порушення тих центрів та шляхів головного мозку, які відповідальні за стан мовлення, головним чином це порушення координації артикуляційних рухів. Великий вплив на формування уявлень про алалію мало вчення про моторну афазію у дорослих. Автори ототожнювали механізми розладу при афазії та алалії, вважаючи, що в обох випадках розлад викликаний апраксією.

Наприклад А. Homburger пов'язував механізми порушення з різноманітними проявами загальної моторної недостатності: «амнотатичний комплекс», «дисметрія», «дисдинамія» та ін., що викликаються ураженнями пірамідної та екстрапірамідної систем.

Більшість авторів, які займалися вивченням факторів, що впливають на виникнення алалії (Р. Коен, М. Зеєман, Р. Лухзінгер, А. Салей та ін.), підкреслювали роль спадковості в її етіології, а саме спадково обумовлене уповільнене дозрівання певних кіркових структур головного мозку і асоціативних волокон. А. Лібман пов'язував неповноцінність мовлення при алалії з інтелектуальною недостатністю. М. Зеєман вважав, що мовлення не розвивається через порушення мозкових центрів. В. Ковшиков, М. Бері, М. Ейдінова та інші відзначали провідну роль у виникненні алалії постнатальних черепно-мозкових травм і асфіксії новонароджених.

Погляди Р. Левіної та Н. Нікашеної представлені концепцією «мовнорухових порушень». Вона базується на порушенні взаємодії між слуховим та мовноруховим (кінестетичним) аналізаторами, що призводить до недостатнього оволодіння звуковим складом слова, а це перешкоджає накопиченню словникового запасу.

Ряд вчених (О. Лурія, Н. Трауготт, Є. Соботович та ін.) дотримувалися положення, що центральним симптомом