

Филина Нина Александровна

студентка

Асмаловская Оксана Анатольевна

соискатель, старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская область

ПРОБЛЕМА ВЗАИМОСВЯЗИ НЕСФОРМИРОВАННОСТИ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ И ДИСГРАФИЧЕСКИХ ОШИБОК: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Аннотация: статья посвящена теоретическому обзору взаимосвязи между недоразвитием фонематического восприятия и возникновением дисграфии. Рассматриваются психофизиологические механизмы письма и роль слуховой дифференциации в онтогенезе графического навыка. На основе анализа научной литературы классифицированы типы специфических ошибок, обусловленных нарушением фонемного распознавания. Сделан вывод о первичности сенсорно-перцептивного дефицита в структуре артикуляторно-акустической дисграфии.

Ключевые слова: дисграфия, фонематическое восприятие, звуковой анализ, специфические ошибки, анализ литературы.

Проблема нарушений письма сохраняет ведущее место в логопедии ввиду высокой распространенности среди младших школьников. По определению Р.И. Лалаевой, дисграфия представляет собой специфическое расстройство со стойкими повторяющимися ошибками, не связанными с незнанием правил [4, с. 15]. Статистика фиксирует рост числа таких детей, что связано с усложнением программ и увеличением количества детей с резидуально-органическими поражениями ЦНС. Цель работы – анализ научных взглядов на роль несформированности фонематического восприятия как ведущего фактора дисграфических ошибок.

Психофизиологическая структура акта письма была детально раскрыта в трудах А.Р. Лурии. Согласно его концепции, письмо нельзя рассматривать как простой моторный акт; это сложнейшая функциональная система, включающая акустический анализ звукового состава слова, перевод фонем в графемы и моторную реализацию [5, с. 102]. Лурия выделял несколько последовательных этапов порождения письменного высказывания: анализ звукового состава слова, перевод выделенных фонем в зрительную схему буквы и превращение оптических знаков в кинетическую систему движений. На начальном этапе овладения грамотой решающее значение имеет состояние слухо-речевого гнозиса. Исследователь подчеркивал, что для правильного написания ребенок должен четко дифференцировать акустически близкие фонемы, а любое нарушение этой способности неизбежно ведет к поломке всей функциональной системы на первом же ее звене.

Развивая нейропсихологический подход, Т.Г. Визель указывает, что письменная речь формируется на базе готовности височных отделов коры головного мозга. Неспособность коры перерабатывать быстрые акустические переходы от согласного к гласному ведет к тому, что звуки воспринимаются недифференцированно, создавая базу для стойких замен букв [1, с. 156]. Особое внимание автор уделяет феномену нарушенного фонематического слуха как сенсорной основы речи: не различая на слух такие признаки, как звонкость-глухость, твердость-мягкость, место и способ образования, ребенок не может сформировать четкие артикуляционные образы, что в дальнейшем затрудняет овладение графомоторным навыком. А.Н. Корнев, рассматривая мультифакторную модель дисграфии, также акцентирует внимание на первичности расстройств фонематического слуха в структуре парциального недоразвития языковой способности. Исследователь вводит понятие «фонематической недостаточности», которая проявляется в виде неполноценности слухового анализа и синтеза, трудностях запоминания акустической последовательности и снижении объема слухо-речевой памяти [3, с. 112]. Корнев отмечает, что дефицит слухового внимания и трудности различения оппозиционных фонем создают препятствие для формирования стабильных фонемных представлений, без которых невозможно усвоение алфавитного кода,

и подчеркивает, что данная недостаточность часто сочетается с нарушениями звукопроизношения, усугубляющими картину дисграфических расстройств.

Обращаясь к типологии дисграфических проявлений, необходимо рассмотреть классификацию ошибок, разработанную И.Н. Садовниковой. Анализируя письменные работы младших школьников, автор выделяет в качестве наиболее значимых в данном контексте ошибки на уровне буквы, а именно замены и смешения оппозиционных фонем [6, с. 78]. Исследователь отмечает, что в основе замен звонких и глухих согласных (б-п, д-т), а также свистящих и шипящих (с-ш, з-ж) и аффрикат (ч-ть, ц-с) лежит неполноценность именно акустической дифференцировки. Садовникова подчеркивает системный характер этих замен: если ребенок не улавливает смыслоразличительную разницу в звучании, он неизбежно приходит к неверному выбору графемы, причем ошибка повторяется во всех позициях и не зависит от контекста слова. Кроме того, автор отмечает, что недостаточность фонематического восприятия может проявляться и на уровне искажения звуко-слоговой структуры слова, выражаясь в пропусках букв и слогов, недописывании окончаний и перестановках, что свидетельствует о несформированности операций звукового анализа и синтеза как высшей ступени фонематического развития.

Аналогичной позиции придерживается Л.С. Цветкова, рассматривая дисграфию как следствие распада или недоразвития интегративной работы анализаторов. Она подчеркивает, что письменная речь требует сохранности взаимодействия речедвигательного и слухового анализаторов, а выпадение акустического контроля неизбежно переводит ошибки из разряда эпизодических в систематические [7, с. 210]. Цветкова детально описывает механизм возникновения специфических замен: при нарушении акустического гнозиса страдает процесс выделения существенных фонематических признаков звука, что приводит к смешению фонем, имеющих сходные акустико-артикуляционные характеристики. Сравнительный анализ литературных данных позволяет заключить, что при нарушении фонематического восприятия страдает не только первичная слуховая дифференциация, но и вторично нарушается кинестетическая схема

артикуляции, что вызывает появление устойчивых артикуляторно-акустических замен. Е.А. Логинова, рассматривая психофизиологическую структуру письма, также указывает на то, что звукоразличение является базовой операцией, без сформированности которой не могут полноценно развиваться ни лексико-грамматический строй, ни связная письменная речь [2, с. 164].

В современной методической литературе, в частности в исследованиях О.Б. Иншаковой, представлена методология верификации описанной взаимосвязи. Диагностическое обследование включает повторение слоговых цепочек с оппозиционными фонемами, дифференциацию звуков на слух, различение фонем в условиях речевого шума, а также сложные формы фонематического анализа [2, с. 28]. Методологической базой выступает сопоставительный анализ устных и письменных работ. Иншакова подчеркивает необходимость качественной оценки ошибок с анализом механизма их возникновения, что позволяет выявить первичный дефект распознавания и отграничить его от нарушений зрительного гнозиса или моторных трудностей.

Проведенный анализ литературы демонстрирует, что несформированность фонематического восприятия является центральным патогенетическим механизмом в структуре артикуляторно-акустической дисграфии и дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания. Неточность слуховых эталонов фонем приводит к неспособности установить однозначное соответствие «звук-буква», что проявляется в стойких заменах и смешениях, а также в искажениях звуко-слоговой структуры слова. Теоретический обзор подтверждает, что логопедическая работа должна придерживаться онтогенетического принципа: коррекция письма невозможна без предварительного или параллельного формирования полноценного фонематического восприятия и звуко-буквенного анализа. Только после того, как ребенок научится безошибочно дифференцировать акустически близкие звуки и овладеет операциями фонематического анализа и синтеза, можно рассчитывать на стойкое преодоление дисграфических ошибок. Данный вывод консолидирует позиции ведущих отечественных специалистов в области

логопедии и нейропсихологии, подчеркивая единство взглядов на природу рассматриваемого нарушения и принципы его коррекции.

Список литературы

1. Визель Т.Г. Основы нейропсихологии: учеб. для студентов вузов / Т.Г. Визель. – М.: АСТАстрель Транзиткнига, 2005. – 384 с.
2. Иншакова О.Б. Альбом для логопеда / О.Б. Иншакова. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Владос, 2014. – 279 с.
3. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: учебно-методическое пособие / А.Н. Корнев. – СПб.: Речь, 2003. – 330 с. EDN QТЕНУТ
4. Лурия А.Р. Очерки психофизиологии письма / А.Р. Лурия. – М.: АПН РСФСР, 1950. – 352 с.
5. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников / И.Н. Садовникова. – М.: Владос, 1997. – 256 с.
6. Цветкова Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление / Л.С. Цветкова. – М.: МПСИ, 2005. – 304 с. EDN QLNAEZ