

*Кудрова Т.И., аспирант, учитель-логопед
Kudrova T.I., postgraduate, teacher and speech therapist
Московский педагогический государственный университет
НОУ СОШ «Академическая гимназия», Москва, Россия
Moscow Pedagogical State University
«Academic Gymnasium», Moscow, Russia
tatianakudrova@mail.ru*

**ФОРМИРОВАНИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ У СТАРШИХ
ДВУЯЗЫЧНЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ИГРОВОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
FORMATION OF PHONEMIC PROCESSES AT THE SENIOR BILINGUAL
PRESCHOOL CHILDREN BY MEANS OF GAME ACTIVITY**

Аннотация: данная статья посвящена вопросу развития фонематических процессов у билингвальных детей дошкольного возраста. Способность ребенка породить речь предопределяется уровнем сформированности процесса восприятия речи, то есть фонематических процессов. Сюжетно-ролевая игра - эффективное средство развития фонематических процессов у дошкольников.

Abstract: this article is devoted to a question of development of phonemic processes at bilingual children of preschool. Child`s ability to generate speech is predetermined by a level of formation of process of speech perception, that is phonemic processes. Role game is an effective remedy of development of phonemic processes at preschool children.

Ключевые слова: исследование фонематических процессов, роль игровой деятельности при развитии фонематических процессов, развитие слухового внимания, операции фонематического анализа и синтеза, дифференциация оппозиционных фонем.

Keywords: research of phonemic processes, a role of game activity at development of phonemic processes, development of acoustical attention, operation of the phonemic analysis and synthesis, differentiation of oppositional phonemes.

В наши дни во многих странах мира растет количество людей, говорящих на нескольких языках. Расширение культурно-экономических контактов между народами, миграция населения, рост числа смешанных браков приводят к тому, что многие регионы современной России с традиционно монолингвальным составом населения превращаются в мультилингвальные.

В ситуации многоязычия и взаимовлияния разнообразных культур особое значение приобретает необходимость обучения детей двум, иногда трем языкам для того, чтобы они могли общаться в близком им социальном окружении.

Для логопедии билингвизм представляет собой особый интерес, так как он нередко становится причиной возникновения специфического рода речевых ошибок, обусловленных как особенностями взаимодействия языковых систем, так и нарушением речевого и психического развития. Фактор билингвизма для детей с речевой патологией является отягощающим, что не может не сказаться на развитии речевой, познавательной, а, следовательно, и учебной деятельности (Л.И. Белякова, О.Б. Иншакова, Е.О. Голикова, С.Б. Файед и др.).

Проблема положительного или отрицательного влияния билингвизма на речевое развитие ребенка является на сегодня одной из спорных и широко дискутируемых. Все это определило выбор темы исследования и позволило сформулировать проблему: «Какова специфика нарушений фонематических процессов у детей с билингвизмом, а также значение игровой деятельности при формировании фонематических процессов?». Решение данной проблемы является целью исследования.

Обзор литературных данных по проблеме изучения фонематических процессов у двуязычных дошкольников показал, что недостатки произношения являются показателем

незаконченности процесса фонемообразования. При этом дети не только дефектно произносят звуки, но и недостаточно их различают, не улавливают акустической и артикуляционной разницы между оппозиционными звуками. Это приводит к тому, что дети недостаточно четко овладевают звуковым составом слова при обучении грамоте. Накопление нечетких представлений о звуковом составе слова задерживает формирование фонематического восприятия, в основе которого лежат операции звукового анализа и более сложных операций обобщения и представлений.

Констатирующий эксперимент выявил у двуязычных детей недоразвитие фонематического восприятия, нарушение дифференциации акустически и артикуляционно далеких звуков, акустически и артикуляционно близких звуков, произносимых изолированно, в слогах, в словах - квазиомонимах, несформированность элементарных и сложных форм фонематического анализа, синтеза.

При разработке экспериментальной методики мы учитывали исследования ведущих специалистов в области изучения фонематической системы ребенка (В.И.Бельтюков, А.Н.Гвоздев, Р.И.Лалаева, Р.Е.Левина, В.К.Орфинская, М.Е.Хватцев, Н.Х.Швачкин, Д.Б.Эльконин и др.). В системе коррекционного обучения предусматривались упражнения, направленные на расширение и уточнение словаря и на воспитание связной, грамматически правильной речи. Материал, на котором строились эти упражнения, подбирался из знакомых детям слов, в звуковой состав которых входили исправленные или уточненные звуки в стадии закрепления.

Коррекционное развитие проводилось по основным направлениям: развитие слухового внимания, сенсорных и моторных функций, интеллектуальных функций (мышления, памяти, воображения, восприятия, внимания), развитие эмоционально - волевой сферы и игровой деятельности.

При организации фронтальных логопедических занятий по развитию фонематических процессов у двуязычных дошкольников использовался комплексно-игровой метод. Сюжетно-тематическая организация занятий обеспечивала активизацию речи, развитие познавательных процессов и соответствовала детским психофизическим данным.

Преодоление фонетико-фонематического недоразвития у двуязычных детей достигалось путем целенаправленной логопедической работы по коррекции звуковой стороны речи и фонематического восприятия. По результатам констатирующего эксперимента дети условно подразделились на две группы.

В первую группу (ЭГ), вошли 28 детей, которые воспринимали на слух интонацию и соотносили ее с соответствующими картинками, несколько ошибались при воспроизведении цепочки слогов, содержащих коррелирующие фонемы. Дети достаточно четко произносили трехсложные слова. Однако они допускали ошибки при определении последнего гласного и согласного звука в слове, составлении слов и слогов из предложенных звуков. При восприятии они смешивали понятия звук и слог, а простейшие операции звукового анализа у них были сформированы. Мы работали с этой группой детей, потому что их фонематическое развитие по данным констатирующего эксперимента было ниже. Им давали задания, соответствующие их фонематическим возможностям. Дети выполняли упражнения сначала более легкие, чем те, с которыми они могли бы справиться по своим возможностям, для того, чтобы вселить в них уверенность в своих силах. В дальнейшем задания постепенно усложнялись.

Во вторую группу (КГ), вошли 20 дошкольников, получивших более высокий средний балл по итогам констатирующего эксперимента. Дети, отнесенные к этой группе, испытывали затруднения при опознании неречевых звуков. Также у них возникали большие, чем у предыдущей группы, трудности при различении слов произнесенных наоборот. Количество семантических эталонов у детей КГ было меньше, чем в предыдущей группе. Кроме того они не могли сравнить часть и целое слово. Но у них были сформированы простейшие операции звукового анализа. Дети этой группы имели нарушения звукопроизношения: кроме звука [Р] неточное произнесение шипящих - свистящих и плавного звуков, а также некоторые трудности с дифференциацией других

сходных звуков, изолированно произносимых правильно. С этими детьми занятия проводились по традиционной системе обучения.

Исходя из всего вышеперечисленного, мы определили основные задачи работы в процессе всего обучения грамоте:

- совершенствовать фонематический слух дошкольников, основываясь на работе с фонетическими паронимами;
- использовать интонирование как пропедевтику фонемного анализа;
- материал подбирать с учетом комбинаторных (фонетических соседей) и позиционных условий изучаемого звука в слоге и слове;
- расширять словарь детей за счет слов различных тематических групп и некоторых производных от этих слов, обратив особое внимание на развитие семантики слова и его морфемных составляющих.

Способность различать на слух слова, содержащие коррелирующие фонемы, является базовой в процессе становления фонематического развития ребенка. Исходя из этого, мы начали свою работу с игр, направленных на восприятие и дифференциацию фонетических паронимов и слогов, содержащих оппозиционные фонемы.

Для дифференциации детям предлагались сначала фонетические паронимы, содержащие грубо противопоставленные звуки - гласные и согласные, затем гласные звуки между собой, и, наконец, согласные звуки в последовательности: шумные - сонорные, твердые - мягкие, носовые - плавные, губные - язычные, взрывные - фрикативные, переднеязычные - заднеязычные, глухие - звонкие, шипящие - свистящие, плавные.

Приведем некоторые игровые задания, используемые для реализации обозначенного направления:

Подводная лодка слушает

Цель: Развивать слуховое восприятие.

Оборудование: ширма, видеомэгаффон, кассета, телевизор.

Ход игры: (варианты)

1. На экране телевизора подводная лодка, ее погружение и команда лодки. Затем группа делится на две подгруппы. Одна подгруппа является командой подводной лодки, другая изображает другие корабли, морских животных и т. д. «Подводники» сидят, затаившись, спиной к остальным детям группы. Дети из другой подгруппы издают разные шумы и звуки, «подводники» пытаются определить источник шума и его направление.

2. Вся группа - это команда подводной лодки. Экран телевизора загорожен ширмой, дети не видят изображения, но слышат звуки: шум прибора, крики чаек, свист дельфина и т. д. Они должны определить их источник. Затем ширма убирается и дети могут проверить себя.

Страна кривых зеркал

Цель: Развивать фонематический синтез.

Оборудование: Картинки с изображением предметов, названия которых являются фонетическими паронимами.

Ход игры:

Отправляемся в волшебную страну кривых зеркал. Жители этой страны в словах путают звуки. Затем педагог произносил слово, показывал картинку, дети слушали, исправляли, показывали нужную картинку и искали другую картинку, название которой содержало коррелирующий звук.

Слова: коза - коса, винт - бинт, каша - касса, розы - лозы, кочка - бочка.

Для обучения двуязычных детей делению слов на звуки мы адаптировали методику Д.Б.Эльконина к работе с дошкольниками, имеющими нарушения фонематической стороны речи с учетом фонематических особенностей слов русского языка. Эта адаптация выражалась в том, что фонетический материал для интонирования предъявлялся детям в последовательности: один звук; два звука; попеременно то один, то два звука; односложные слова, в которых тянутся все звуки; односложные слова с взрывным согласным на конце, затем с первым взрывным согласным звуком; односложные слова со

стечением согласных; слова с двумя взрывными согласными; двухсложные слова с безударной гласной на конце; двухсложные слова с мягкой согласной. Это направление также обеспечивалось игровыми приемами.

Хор

Цель: Сформировать у детей действия интонирования, «пропевания» звука.

Ход игры:

Объявляется открытие детского хора. В ходе игры дети учились «петь» хором изолированные звуки по образцу.

Перед началом игры логопед показывал детям по телевизору хор, объяснял, что делает дирижер, предлагал поиграть. Дети вставали и по взмаху руки логопеда начинали петь, мгновенно замолкая при опускании его руки. Сначала дети пели изолированный гласный звук, потом два звука. Иногда хор делился на две группы: одна пела один звук, другая - другой, в зависимости от взмаха руки. Кроме того, логопедом задавалось, а детьми воспроизводилось настроение исполнения: грустное, радостное и т.д.

Разведчики

Цель: Развивать умение слышать первый, последний звуки в словах, интонировать их.

Оборудование: Предметные картинки, куклы и мягкие игрушки, планшеты с кармашками для предметных картинок и букв.

Ход игры:

Педагог предлагал узнать имена мальчиков и девочек. Для этого нужно было определить первые звуки в словах - названиях предметов, нарисованных на картинках, стоящих в наборном полотне. При этом надо было соблюдать тайну и проговаривать названия тихо, чтобы никто не услышал. Дети выполняли требования педагога, после чего называли имена, которые они составили из первых звуков картинок на наборном полотне.

Например, перечень предметных картинок для прочтения имени Вова: волк, осы, ванна, аист; для имени Маша: мост, аист, шапка, астра.

Расширение сферы речевой деятельности детей стало в нашем формирующем эксперименте одним из приоритетных направлений в работе.

Тематическая группировка слов, их предметная соотносимость, образование новых слов с наиболее продуктивными морфемами, изменение форм слов - все эти задания выполнялись детьми с опорой на иллюстративный материал.

Большое значение в уточнении и расширении словаря детей, в четкости произнесения каждого слова имели дидактические игры со специально подобранным иллюстративным материалом, инсценировки.

Приведем примеры игровых приемов. Эти игры разнообразны и предполагали использование слов, относящихся к разным частям речи. Целью приведенных ниже дидактических игр являлось развитие детского словаря, увеличение количества правильных эталонов в речедвигательном анализаторе ребенка и, как следствие, совершенствование фонематических процессов.

Угадай-ка!

Цель: развивать словарный запас, фонематическое восприятие.

Оборудование: видеомagneтофон, диктофон, маски животных

Во время знакомства с темой «Домашние животные» педагог спрашивал детей: «Кто мяукает? Крякает? Мычит? Лает? Хрюкает? Блеет?» Если ребенок отвечал правильно, педагог показывал на экране телевизора картинку животного. Затем дети по очереди озвучивали животных и отвечали, какие звуки они издают.

Найди и назови

Цель: развивать восприятие громкости, словарный запас, фонематические процессы.

Оборудование: видеомagneтофон, диктофон, предметные картинки, игрушки. Логопед предлагал детям отыскать изображение по предмету и наоборот. «Помоги найди нашу маму» (котяткам — кошку, телятам - корову и т.д.). Сначала дошкольники «работали» с иллюстративным материалом и объемными игрушками. Затем педагог включал звук

телевизора, и дети, в дополнение к изображенному на экране животному, слышали его голос (разной громкости).

При формировании буквенного гнозиса предлагались следующие типы заданий:

- различение правильно и зеркально изображенных букв;
- узнавание букв, наложенных друг на друга;
- дописывание букв;
- различение букв, сходных по написанию.

Формирование пространственных функций предусматривало развитие дифференциации пространственных отношений на невербальном и вербальном уровнях.

Развитие речеслухового восприятия проводилось по общепринятым методикам.

Детям предлагались задания следующих типов:

Мячик-смягчитель. Логопед, бросая мяч, произносил слово с твердым согласным звуком ("твердым соединением"). Ребенок поймавший мяч, произносил аналогичное слово с "мягким соединением": рад - ряд, мал - мял, лук - ..., нос - ..., воз - ..., ров - ..., вол - ... и т.д.

Разноцветные мячики. Логопед в случайном порядке бросал детям зеленый или синий мяч, произнося при этом слово, в котором присутствовали и "мягкое" и "твердое соединение" согласных с гласными. Поймавший мяч ребенок находил в слове и называл: если мячик синий - "твердое соединение", если мячик зеленый - "мягкое". Например, дыня, Дима, Коля, киса, пила, лиса, сила и т.д.

Внимательные руки. Логопед читал ряд слов с буквами И, Й или без них. Задание: если в слове есть буква И, поднять правую руку; если есть буква Й - левую, если нет ни той, ни другой, руки остаются на столе.

Наибольшая динамика развития наблюдалась в тех заданиях, выполнение которых вызвало у двуязычных детей значительные затруднения в процессе констатирующего эксперимента.

Таким образом, эти данные свидетельствовали о существенном развитии у дошкольников ЭГ умения выделять существенные признаки объектов и на их основе определять последовательность расположения объектов в ряду, находить закономерности в построении рядов, воссоздавать смысловые программы.

Формирующий эксперимент проходил в течение двух лет в несколько циклов. После каждого года обучения в методику эксперимента и речевой материал вносились коррективы с учетом результатов работы. Для оценки результативности предлагаемой методики нами был проведен контрольный срез, идентичный констатирующему эксперименту. Он включал те же виды заданий на определение уровня развития фонематических процессов у старших дошкольников, что и констатирующий эксперимент. Сравнения результатов представлены в таблице 1.

Задания в контрольном срезе, так же как в констатирующем эксперименте, были представлены в следующей последовательности: задание на восприятие неречевых звуков, восприятие просодической стороны речи, восприятие слов, сказанных с ошибкой и правильно, восприятие гласных звуков изолированно и в словах (начало и конец слов), восприятие согласных звуков, фонематический анализ, фонематический синтез. Из данных, представленных в таблице 3 видно, что уровень фонематического развития детей ЭГ за год в среднем увеличился на 7 - 8 % и стал приблизительно равен уровню фонематического развития дошкольников с нормальным речевым развитием. В то время как те же показатели у детей КГ повысились на 5 %.

Поскольку динамика фонематического развития детей КГ находилась в пределах данных, ранее полученных нами в ходе констатирующего эксперимента для детей соответствующего года обучения, мы не будем останавливаться на них. Более подробно мы проанализируем конкретные достижения в развитии фонематических процессов детей ЭГ.

У детей ЭГ заметно возросло количество опознаваемых неречевых звуков. Дошкольники легко узнавали звуки, иногда даже пытались рассказать об источнике звуков.

Тот факт, что фонематическое развитие половины дошкольников в конце учебного года примерно достигло уровня двуязычных дошкольников с нормальным речевым развитием, готовых к обучению или было несколько ниже этого уровня (по Р.Е.Левиной), свидетельствует о продуктивности предлагаемых направлений работы. Наиболее высокие результаты были достигнуты дошкольниками ЭГ в заданиях на дифференциацию звуков и слов, содержащих коррелирующие фонемы. Хотя у некоторых дошкольников продолжали сохраняться трудности при дифференцировании фонем трех последних генетических рядов (по Н.Х. Швачкину).

К концу первого года обучения в ЭГ появилась подгруппа дошкольников, примерно 25%, которые, дифференцируя правильно и неправильно произнесенные слова, проявляли желание объяснить не только семантическое различие представленных денотатов, но и их звуковое отличие. Например, опознавая слово «диван», ребенок, обращаясь к экспериментатору, говорил: «Вы слышите, здесь сначала колокольчики звенят (в слове «зуб»), а здесь - нет».

Дошкольники правильно воспроизводили слова из двух - трех слогов. Однако при более сложной слоговой конструкции дети продолжали «терять» согласные при их стечении, опускать и менять местами слоги и звуки. Тем не менее, чаще всего ритмический рисунок слова сохранялся.

В конце экспериментального обучения дети ЭГ различали семантическое и асемантическое звучание слов как в своей, так и в чужой речи. Хорошо различали слово и его часть, но не могли по-прежнему объяснить, чем именно они различаются. Исправление асемантических слов, особенно если была необходимость, у дошкольников ЭГ заметно возросло количество слов, значение которых им было знакомо. Дошкольники легко узнавали изображения на картинках, иногда даже пытались рассказать о предмете экспериментатору.

Второй этап контрольного среза был посвящен заданиям, исследующим состояние звукового анализа. Как показал контрольный срез, у детей ЭГ не были сформированы в полной мере операции звукового анализа, что существенно затрудняло процесс овладения первоначальными навыками чтения и письма.

Общие выводы о сформированности операций звукового анализа следующие:

- Все дошкольники ЭГ определяли наличие и положение гласных в любом месте слова в сильной позиции.
- Положение и наличие согласных в слове определялось всеми детьми, при этом ими допускалось меньшее количество типичных ошибок, разобранных нами ранее. Сложнее всего было для них опознать положение согласного звука в середине слова.
- В ЭГ практически все дети научились «пропевать» или прошептать предложенные им для воспроизведения слова, а в сложных для них случаях говорили экспериментатору: «Вы давайте пойте, а потом я»; или: «Вы сначала сами спойте, потом - мы вместе, а после - я один». В задании на определение последовательности звуков в слове и назывании каждого звука дошкольники показали лучшие, по сравнению с другими заданиями, результаты. 75% детей правильно пропевали слова, состоящие из двух слогов, даже со стечением согласных. Однако в словах со стечением согласных дошкольники ошибались. Вероятно, недостаточное развитие оперативной памяти (слово предварительно проговаривалось по слогам) не давало возможности удерживать весь звуковой ряд.

Исходя из всего вышесказанного можно сделать вывод, что система работы, связанная с игрой, ТСО, позволила помочь двуязычным детям приобрести опыт в дифференциации оппозиционных фонем, овладеть умением интонировать первый звук слова, слышать его и выделять, научиться точно соотносить слово с его предметным значением (денотатом).

Список литературы:

1. Вишневская Г.М. Билингвизм и его аспекты. – Иваново: Пилигрим, 1997.

2. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии 1966. - № 6. – С. 62 - 76.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь // Собр. соч. в 6 т.: Т. 2. - М., 1996. – 416 с.
4. Иваненко С.П. Формирование восприятия речи у детей с тяжелыми нарушениями произношения: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1984.
5. Лопатина Л.В. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста. - М.: Союз, 2005.
6. Перевалова Н.П. Билингвизм у детей // Электронный журнал Малышок, 2008. - [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.childsm.ru/library/articles>.
7. Эльконин Д.Б. Психология игры. - М.: Педагогика, 1978.

Приложение

Таблица 1. Сравнительные данные о сформированности фонематических процессов у дошкольников ЭГ и КГ

задания	ЭГ				КГ			
	Средний балл		Средний процент		Средний балл		Средний процент	
	До обучения	После обучения	До обучения	После обучения	До обучения	После обучения	До обучения	После обучения
Восприятие неречевых звуков	2,5	2,7	58%	65%	2,5	2,6	58%	60%
Восприятие просодической стороны речи	2,5	2,7	67%	75%	2,5	2,6	67%	70%
Восприятие слов, сказанных правильно и с ошибкой	2,5	2,8	58%	65%	2,5	2,7	58%	60%
Опознание гласных звуков	2,6	2,8	68%	70%	2,6	2,7	68%	69%
Опознание согласных	2,6	2,8	75%	80%	2,6	2,7	75%	78%

х звуков								
Фонематический анализ	2,6	2,8	71%	76%	2,6	2,7	71%	73%
Фонематический синтез	2,5	2,7	42%	50%	2,5	2,6	42%	45%

Рисунок 1

Сравнительные данные сформированности фонематических процессов у дошкольников ЭГ до и после обучения

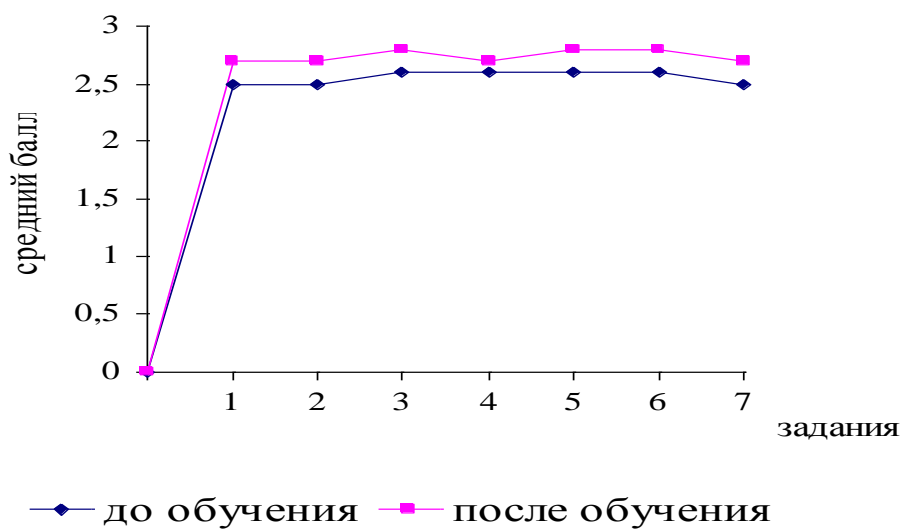


Рисунок 2

Сравнительные данные сформированности фонематических процессов у дошкольников КГ до и после обучения

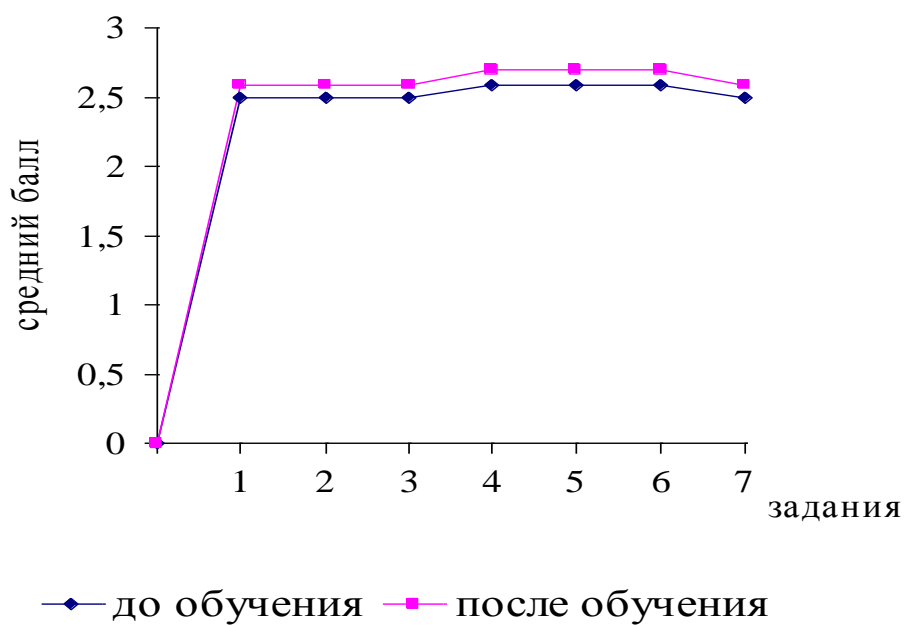


Рисунок 3

Сравнительная диаграмма сформированности фонематических процессов у детей ЭГ и КГ

