

ФОРМИРОВАНИЕ УСТНОЙ РЕЧИ, НАВЫКОВ АНАЛИЗА И СИНТЕЗА ЗВУЧАЩЕЙ РЕЧИ В ГЕНЕРАЛЬНОЙ ВЫБОРКЕ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ НАЧАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

FORMATION OF ORAL SPEECH, SKILLS OF VOCAL SPEECH ANALYSIS AND SYNTHESIS WITHIN A GENERAL SAMPLE GROUP OF PUPILS IN THE PROCESS OF PRIMARY EDUCATION

**О. Б. Иншакова,
С. А. Овсянникова**

**O. B. Inshakova,
S. A. Ovsyannikova**

В статье приведены данные, отражающие нормативные показатели формирования всех структурных компонентов устной речи, звукового анализа и синтеза генеральной выборки учащихся начальных классов общеобразовательной школы, служащие основой выделения детей с речевой патологией.

The article provides data reflecting standard indices of formation of all structural components of oral speech, vocal analysis and synthesis within a general sample group of primary comprehensive school pupils, which serves as a basis for singling out children with speech pathologies.

Ключевые слова: лонгитюдное исследование, стандартизированная оценка устной речи младших школьников, популяционные показатели развития устной речи.

Keywords: longitudinal research, standardized evaluation of oral speech of primary school pupils, population indices of oral speech development.

Исследование речи учащихся начальных классов общеобразовательной школы было направлено на получение эталонных норм формирования устной речи, а также на проверку часто высказываемого в литературе мнения, что устная речь завершает свое формирование к моменту поступления ребенка в школу.

Экспериментальное исследование осуществлялось на базе начальных классов нескольких московских средних школ. Всего в проведении констатирующей части эксперимента приняло участие 205 младших школьников. Все учащиеся не имели интеллектуальных, зрительных и слуховых нарушений.

Основным материалом исследования явился навык устной речи школьников, для изучения которого использовалась стандартизированная методика, разработанная Т. А. Фотековой и Т. В. Ахутиной [1], модифицированная и апробированная нами в исследованиях С. А. Овсянниковой [2]. Контрольные срезы проводились непрерывно с начала 1-го по начало 4-го класса с периодичностью раз в полгода. Исследованию подлежали особенности формирования экспрессивной, импрессивной речи, а также сформированность навыков анализа и синтеза звучащей речи.

Результаты. При изучении речевых возможностей детей были получены данные об уровне сформированности моторной реализации высказывания, грамматического строя, связной монологической речи, словаря, импрессивной речи, фонематического восприятия. В результате экспериментального исследования для каждого изученного компонента речевой системы у всех учащихся вычислялись средние значения его сформированности, что позволяло на протяжении четырех лет отслеживать динамику формирования устной речи, навыков языкового, в том числе фонемного, анализа и синтеза.

Исследование выявило, что в данный период начального обучения устная речь, навыки анализа и синтеза детей продолжили свое формирование (Post-hoc-критерий Bonferroni: $p < 0,001$).

Полученные нами в процессе анализа результатов констатирующего эксперимента индивидуальные показатели сформированности речи, анализа и синтеза каждого ребенка соотносились с четырьмя уровнями успешности, выделенными Т. А. Фотековой, Т. В. Ахутиной [1]. В результате все участвующие в эксперименте дети распределились по уровням успешности овладения устной речью, навыками анализа и синтеза следующим образом (табл. 1).

Как видно из таблицы 1, в начале 1-го класса большинство учащихся в изученной выборке сконцентрировались на третьем уровне, характеризующемся недостаточной сформированностью некоторых компонентов речевой системы. Самый низкий уровень успешности (первый), проявляющийся в несформированности всех изученных компонентов устной речи, выявлялся у детей только в этот период. Количество школьников с данным уровнем оказалось незначительным (0,8% обследуемых). Четверть первоклассников уже в начале школьного обучения достигли самого высокого уровня речевого развития (четвертого), характеризующегося достаточной сформированностью всех компонентов речевой системы, навыков анализа и синтеза.

Исследование, проведенное в следующий период – в конце 1-го класса, – свидетельствовало о том, что школьники либо сохраняли тот же уровень успешности, что и в начале года, либо перемещались на более высокий. За счет этого перехода к концу 1-го класса большинство учащихся (59,5%) уже достигли максимального уровня речевого развития (четвертого). Следовательно, под влиянием

Таблица 1

Распределение генеральной выборки школьников по уровням успешности овладения устной речью и навыками анализа и синтеза звучащей речи

Уровни успешности	Количество детей (%)						
	Начало 1-го класса	Конец 1-го класса	Начало 2-го класса	Конец 2-го класса	Начало 3-го класса	Конец 3-го класса	Начало 4-го класса
IV уровень	25,6	59,5	28,6	87	90,7	93,8	94,4
III уровень	58,9	38,6	66,2	13	9,3	6,2	5,6
II уровень	14,7	1,9	5,2	–	–	–	
I уровень	0,8	–	–	–	–	–	

Примечание. **Жирным** шрифтом выделено большинство школьников.

обучения в 1-м классе устная речь детей продолжала совершенствоваться.

Данные таблицы 1 также продемонстрировали, что в следующий период обучения – в начале 2-го класса – у части школьников наблюдалось снижение достигнутого уровня успешности по сравнению с концом первого года обучения. Об этом свидетельствовало увеличение количества учащихся со вторым и третьим уровнями и уменьшение числа школьников с четвертым уровнем развития речи. Это доказало, что после перерыва в обучении речевые возможности части детей по сравнению с концом первого года обучения несколько ухудшились ($p = 0,001$).

Начиная с конца 2-го по начало 4-го класса количество учащихся, достигших самого высокого (четвертого) уровня развития речи, интенсивно увеличивалось, и большинство детей в эти периоды изучения находились уже на этом уровне.

Собранные нами данные не подтвердили результаты, полученные Т. А. Фотековой и Т. В. Ахутиной при изучении устной речи учащихся общеобразовательной школы, согласно которым уже в 1-м классе 83,3% уча-

щихся находилось на четвертом (самом высоком) уровне успешности и 16,7% на третьем уровне развития речи. Различия в полученных результатах объясняются тем, что в процессе проведенного указанными авторами эксперимента изучались только школьники с высокой успеваемостью, обучающиеся на «4» и «5», неуспевающие дети с проблемами в развитии были исключены из исследования.

Исследование экспрессивной речи состояло из определения уровня моторной реализации высказывания, возможностей грамматического структурирования, уровня развития связной монологической речи и словаря.

Рассмотрим полученные результаты изучения **уровня моторной реализации** высказывания в период с начала 1-го по начало 4-го класса (табл. 2).

Как видно из таблицы 2, все изученные компоненты моторной реализации высказывания в течение обучения у детей совершенствовались ($p < 0,001$).

Анализ результатов изучения **звукопроизношения** показал, что чаще всего у учащихся выявлялось искаженное произнесение звука [р], реже – нарушения произношения шипящих звуков, свистящих и звука [л]. В период

Таблица 2

Моторная реализация высказывания

Параметр изучения	Успешность выполнения задания (%)							Значимость различий между началом 1-го и началом 4-го класса (Bonferroni)
	Начало 1-го класса	Конец 1-го класса	Начало 2-го класса	Конец 2-го класса	Начало 3-го класса	Конец 3-го класса	Начало 4-го класса	
Звукопроизношение	91,8	97,2	96,2	96,9	96,8	97,8	98,3	$p < 0,001$
Звуковое наполнение слова	93	95,4	97,8	97,9	99,1	99,3	99,7	$p < 0,001$
Слоговое наполнение слова	96,1	94,2	98,1	97,5	98,6	99,3	99,6	$p < 0,001$
Уровень владения слоговой структурой	92,3	95	96,9	97,8	98,4	99,0	99,2	$p < 0,001$
Артикуляционная моторика	93,4	95,2	97	99,1	99,7	100	98	$p < 0,001$
Повторение цепочек слогов	78	83,7	85,1	89,8	87,9	90,9	92,8	$p < 0,001$

с начала 1-го по начало 4-го класса количество школьников с нарушениями произношения данных звуков уменьшилось с 36 до 7%.

При анализе результатов изучения *звуко-слоговой структуры слова* отдельно оценивались *звуковое и слоговое наполнение слов*. При передаче звукового наполнения слов, предложенных экспериментатором, учащиеся допускали следующие ошибки: пропуск («термометр» – «термомер», Петя З., 7 лет), замена («акванангист» – «акванангист», Маша Л., 10 лет), вставка одного-двух звуков в слове («милиционер» – «милиципанер», Данила Г., 11 лет), перестановки звуков («скакалка» – «скакакла», Егор С., 7 лет). При воспроизведении слогового наполнения сложных слов у учеников были обнаружены две группы ошибок. К **первой группе** относились ошибки, изменяющие структуру слогов в слове (например, добавление гласного звука при стечении согласных: «кинотеатр» – «кинотеатур», Вика С., 6 лет); изменяющие количество слогов (пропуски слогов: «милиционер» – «милионер», Леня Л., 7 лет; добавления слогов: «термометр» – «термониметр», Максим В., 9 лет). Во **вторую группу** вошли ошибки, проявляющиеся в изменении порядка слогов внутри слова (скорохода – «скоровода», Кирилл Я., 10 лет). Характеризуя особенности произношения слов со сложной слоговой структурой, следует уточнить, что у 20% учащихся имелось медленное, напряженное, послоговое произнесение слов, что свидетельствовало о недостаточной автоматизированности навыка серийной организации речевых движений.

Необходимо отметить, что в выборке школьников была выявлена тесная взаимосвязь между звуковым и слоговым наполнением слова (корреляционный анализ Pearson: в начале 1-го класса $r = 0,891$, $p < 0,001$; в конце года $r = 0,796$, $p < 0,001$; в начале 2-го класса $r = 0,835$, $p < 0,001$; в конце 2-го класса $r = 0,812$, $p < 0,001$; в начале 3-го класса $r = 0,789$, $p < 0,001$; в конце 3-го класса $r = 0,842$, $p < 0,001$; в начале четвертого года обучения $r = 0,805$, $p < 0,001$). Выявленная корреляция свидетельствовала о том, что у детей в процессе произнесения слова моторный компонент и серийная организация речевых движений были неразрывно связаны между собой. Возможно, именно поэтому у школьников чаще встречались сочетания искажений звуконаполняемости воспроизводимых слов и их слоговой структуры.

Результаты исследования *уровня владения слоговой структурой слова*, при изучении которого детям предлагалось повторить слова различной слоговой сложности, распределенные по уровням по аналогии с классификацией А. К. Марковой, выявили самые сложные по слоговой структуре слова, которые оказались двусложными, трехсложными, четырехсложными с закрытым слогом и стечением согласных, например «февраль», «вертолёт», «коралловый», «экскурсовод».

Результаты изучения *артикуляционной моторики* констатировали у детей трудности при выполнении динамических артикуляционных упражнений, проявляющиеся

в нарушениях последовательности, переключаемости движений и ограниченной амплитуде движений.

При исследовании *возможностей переключения при произнесении цепочек слогов* школьники демонстрировали частое уподобление слогов («па-па-па» вместо «па-ба-па», Юра А., 7 лет) и сокращение их количества («ма-на» вместо «ма-на-ма», Антон Б., 9 лет).

Рассмотрим результаты изучения **грамматического строя речи**, при анализе сформированности которого школьникам для выполнения предлагалось девять видов заданий (табл. 3).

Из таблицы 3 видно, что в данный возрастной период у школьников улучшалась успешность выполнения всех заданий, направленных на изучение сформированности грамматического строя речи, за исключением проб на составление простых предложений по картинкам. Самым сложным для первоклассников, второклассников и третьеклассников в начале учебного года оказалось задание на завершение сложноподчиненных предложений. Для этих же учащихся в конце 3-го класса и в начале 4-го класса самым сложным являлось уже другое задание – добавление предлогов в предложение.

При составлении предложений по картинкам большинство детей уже в начале 1-го класса безошибочно справлялись с простыми предложениями, но не могли показать максимальный результат при составлении более сложных по конструкции: простых предложений с предлогами, с однородными членами, инфинитивной группой, сложных предложений. Наибольшие затруднения у них встречались при составлении предложений «Солнце выходит из-за туч» и «Подросток несёт лестницу, чтобы помочь малышу снять с дерева шар». В 80% случаев при составлении предложений по картинкам дети допускали негрубые ошибки, связанные с неправильным порядком слов («Мальчик место бабушке в автобусе уступает» – постпозиция глагола, Алена Г., 7 лет), с пропуском членов предложения («Дети лепят...», Оля С., 9 лет).

Составляя предложения из слов в начальной форме, ученики во все периоды обучения затруднялись больше, чем при составлении предложений по картинкам, поскольку от них требовалось не только правильное грамматическое структурирование высказывания, но и верное построение смысловой программы. Часто предложения содержали нарушения порядка слов («Мама красный купила Пете шарик», Настя П., 7 лет) и пропуски различных членов предложения («Бабушка внучке грушу», Артем Р., 10 лет).

Анализ результатов повторения предложений обнаружил, что наибольшие трудности у школьников во всех возрастных периодах возникали при повторении сложного предложения «На зелёном лугу, который был за рекой, паслись лошади». Это свидетельствовало о том, что учащиеся 1–4-го классов еще или полностью, или частично не овладели в собственной речи предложениями подобной грамматической структуры. Известно, что ребенок способен правильно воспроизвести предложения того уровня грамматической сложности, которым он

Сформированность грамматического строя речи

Параметр изучения	Успешность выполнения задания (%)							Значимость различий между началом 1-го и началом 4-го класса (Bonferroni)	
	Начало 1-го класса	Конец 1-го класса	Начало 2-го класса	Конец 2-го класса	Начало 3-го класса	Конец 3-го класса	Начало 4-го класса		
Составление	простых предложений	96,5	96,4	95,8	97,6	95,7	98,2	98,5	p = 0,351
	простых предложений с предлогами	85,2	85,6	88,1	90,6	90,4	92,6	94,2	p < 0,001
	простых предложений с однородными членами, инфинитивной группой, сложных предложений	84,5	88,2	85,7	92,6	90	94,6	96,3	p < 0,001
	предложений из слов в начальной форме	62,7	72,6	74	87,8	80,8	87,0	89,7	p < 0,001
Повторение предложений	69,3	74,1	80,2	81,8	80,5	86,6	89,5	p < 0,001	
Верификация предложений	73,4	77,5	79	83,5	82,2	89,4	93	p < 0,001	
Добавление предлогов	63,4	71	72,7	78,8	76,7	81,6	83,4	p < 0,001	
Завершение предложений	56,1	61,7	69,3	83,8	83,3	86,8	90,1	p < 0,001	
Образование множественного числа существительных	75,3	78,6	84,1	87,5	91,8	90,9	93	p < 0,001	
Словообразовательные навыки	65,2	73,4	76,3	84	81,7	85,6	86,4	p < 0,001	

овладел в собственной речи. Трудности в выполнении задания могли быть связаны также с качеством слухового восприятия детей и объемом их слухоречевой памяти. При повторении предложений встречались ошибки, проявляющиеся в неправильной передаче порядка слов («Ранней весной затопило **наш весь** луг», Сережа К., 8 лет) и пропуске членов предложения. Это характеризовало особенности построения высказывания детьми.

Выполняя задание на *верификацию предложений*, учащиеся в 50% случаев не обнаруживали ошибку, допущенную в предложении «Над большим деревом была глубокая яма». Оказалось, что дети, особенно в период 6–9 лет, еще не были способны в полной мере различать предлоги, обозначающие пространственное расположение предметов. В некоторых случаях учащиеся находили ошибки в предложении, но не могли их правильно исправить, например: «Хорошо спит медведи под деревом» вместо «Хорошо спится медведю под деревом», Лена Т., 7 лет.

При выполнении задания на *добавление предлогов* самыми сложными для школьников оказались предложения с предлогами «около», «возле», «у». Вместо них учащиеся часто использовали предлог «в». Иногда дети неверно составляли предложение («Пёс сидит **в конуре**»,

Настя Р., 7 лет) или изменяли грамматическую форму существительного, подстраивая его под предлог «в» («Пёс сидит **в конуре**», Наташа П., 9 лет), что свидетельствовало о том, что даже в возрасте 8–9 лет школьники не полностью овладели значением данных предлогов. Помимо случаев ошибочного употребления предлогов в ответах некоторых учащихся 1-го класса встречалось непонимание самого задания, например: «Птенец выпал... гнезда» – «умер», Виталий О., 7 лет.

Анализ заданий на *завершение* сложноподчиненных *предложений* выявил, что наиболее частой ошибкой при завершении предложения с союзом «хотя» являлась персеверация союза «потому что», содержащегося в предыдущем предложении: «Сережа замёрз, **хотя потому что** холодно», Костя К., 9 лет.

При образовании *существительных множественного числа* именительного и родительного падежей много ошибок допускали только первоклассники: «стулья» – «стулы» (Маша Л., 7 лет); «много звёзд» – «много звёзд» (Денис Ч., 8 лет); особенно при образовании непродуктивных форм существительных «уши» – «ухи» (Петя З., 7 лет); «много ушей» – «много ух» (Катя С., 7 лет) или «ухей» (Коля Р., 7 лет).

Сформированность связной монологической речи

Параметр изучения		Успешность выполнения задания (%)						Значимость различий между началом 1-го и началом 4-го класса (Bonferroni)	
		Начало 1-го класса	Конец 1-го класса	Начало 2-го класса	Конец 2-го класса	Начало 3-го класса	Конец 3-го класса		Начало 4-го класса
Рассказ по серии картинок	Самостоятельность, адекватность	69,5	84,1	87	88,5	82,7	83,2	89,7	p < 0,001
	Программирование	73	77,5	74,5	78,6	69,8	75,4	80,3	p = 0,003
	Грамматическое оформление	71	76,6	75,8	82,4	80	84,8	87,8	p = 0,001
	Лексическое оформление	82,4	78,1	81,8	79,1	77,3	81,1	86,9	p < 0,001
Пересказ текста «Галка и голуби»	Самостоятельность, адекватность	43,5	57,5	58,4	75,4	74,2	72,4	71,7	p < 0,001
	Программирование	56,2	63,7	59,7	71,2	72,4	72,6	75,3	p < 0,001
	Грамматическое оформление	60,8	65	67,5	74,3	72,9	76,1	78,3	p < 0,001
	Лексическое оформление	66,9	70,1	72,7	72,3	75,6	78,4	79,7	p < 0,001

При изучении *словообразования* в исследуемой выборке учащихся 1–4-х классов было установлено, что самыми сложными для младших школьников оказались задания на образование качественных и притяжательных прилагательных от имен существительных, например: «если днём ветер, то день – ветренный», «клюв птиц – птичий».

В 20% случаев при словообразовании младшие школьники использовали существующие в языке формы слов, которые не могли использоваться в данном контексте, то есть применяли неправильную модель: «у кошки котят, а у козы – козочки» (Денис М., 7 лет), «варенье из сливы – сливочное варенье» (Кристина К., 9 лет), «если днём ветер, то день *ветряной*» (Рома Ч., 10 лет).

При изучении следующего компонента речевой системы – *связной монологической речи* – детям младшего школьного возраста предлагалось составить рассказ по серии четырех сюжетных картинок и пересказать текст «Галка и голуби», прочитанный экспериментатором. При этом оценивались самостоятельность выполнения задания, смысловая адекватность текста рассказа (пересказа); возможности программирования рассказа (пересказа); его грамматическое и лексическое оформление (табл. 4).

Как видно из таблицы 4, в период начального обучения все показатели сформированности связной речи интенсивно развивались. Обращает на себя внимание тот факт, что показатель, характеризующий лексическое оформление текстов рассказа и пересказа, невысок, что можно объяснить ограниченностью использования вербальных средств, их

предварительной «заданностью» и при составлении рассказа по картинкам, и при пересказе текста.

Анализ результатов изучения *составления рассказа по серии сюжетных картинок* показал, что в начале обучения ученики 1-го класса не могли самостоятельно составить рассказ по наглядной опоре и использовали стимулирующую помощь логопеда либо при раскладывании картинок, либо при уяснении смысла происходящего, либо и на том и на другом этапе. Первоклассники в целом верно передавали смысл происходящих в рассказе событий, иногда пропускали отдельные смысловые звенья («Дядя пошёл выбрасывать мусор на помойку в мусорный бак. Мужчина выбросил мусор и стал весь грязный», Кристина К., 7 лет). В начале же 4-го класса учащиеся в большинстве случаев самостоятельно и правильно раскладывали картинки и понимали смысл рассказа. Дети верно передавали смысл происходящих в рассказе событий. Рассказы школьников в начале 4-го класса уже не только были оформлены грамматически правильно, но и характеризовались сложными и разнообразными грамматическими конструкциями.

Только у некоторых детей в текстах встречались: а) неоправданные повторы однотипных связующих элементов («Он пошёл выбросить мусор. Он бросил мусор в бак», Настя П., 8 лет); б) единичные вербальные замены («камни», «семена» вместо «мусор»; «полетел», «задул», «надул» вместо «подул» и т. д.).

Результаты изучения *пересказа текста «Галка и голуби»* выявили, что первоклассники в начале обучения правильно описывали смысл воспринятого на слух текста

Дополнительные параметры изучения связной речи (в %)

Параметр изучения	Возраст детей	Начало 1-го класса	Начало 2-го класса	Начало 3-го класса	Начало 4-го класса	
Количество вербальных замен	Рассказ по серии картинок	0,3	0,4	0,4	0,2	
	Пересказ текста	0,9	0,7	0,8	0,4	
	Значимость различий между рассказом и пересказом	t-критерий	p = 0,019	p < 0,001	p < 0,001	p < 0,001
		критерий Mann-Whitney	p = 0,036	p < 0,001	p < 0,001	p < 0,001
Средняя длина текста (в словах)	Рассказ по серии картинок	19,7	20,9	20,1	20,4	
	Пересказ текста	36,5	41,5	42,8	41,9	
	Значимость различий между рассказом и пересказом	t-критерий	p < 0,001	p < 0,001	p < 0,001	p < 0,001
		критерий Mann-Whitney	p < 0,001	p < 0,001	p < 0,001	p < 0,001
Средняя длина синтагмы (в словах)	Рассказ по серии картинок	5,5	5,5	5,0	7,1	
	Пересказ текста	5,8	6,0	6,1	7,8	
	Значимость различий между рассказом и пересказом	t-критерий	p = 0,006	p = 0,028	p = 0,0647	p = 0,065
		критерий Mann-Whitney	p = 0,002	p = 0,001	p = 0,0576	p = 0,048
Индекс прономинализации	Рассказ по серии картинок	0,4	0,5	0,4	0,7	
	Пересказ текста	1,1	1,2	1,2	2	
	Значимость различий между рассказом и пересказом	t-критерий	p < 0,001	p < 0,001	p < 0,001	p < 0,001
		критерий Mann-Whitney	p < 0,001	p < 0,001	p < 0,001	p < 0,001
Количество стереотипных грамматических конструкций	Рассказ по серии картинок	0,2	0,3	0,4	0,1	
	Пересказ текста	0,5	0,5	0,4	0,3	
	Значимость различий между рассказом и пересказом	t-критерий	p = 0,038	p = 0,094	p = 0,087	p < 0,001
		критерий Mann-Whitney	p = 0,023	p = 0,033	p = 0,0756	p < 0,001

только с помощью уточняющих вопросов логопеда. При самостоятельном составлении пересказа часть детей понимали содержание текста практически буквально, не вникая в его скрытый смысл («Поведение галки не понравилось, потому что она нигде не поела. Не надо было кричать», Вика С., 7 лет). В пересказах первоклассников имелась тенденция к фрагментарному перечислению событий без обобщающей сюжетной линии, к неоднократным необоснованным повторам слов или грамматических конструкций («Но галка переделалась и полетела к ним. Но галка не выдержала и закричала», Антон Б., 7 лет). В начале 4-го класса возможности детей в составлении пересказа текста, прочитанного экспериментатором, значительно улучшились. Практически все ученики уже самостоятельно пересказывали текст, правильно и полно описывая ситуацию и понимая ее смысл. Некоторые школьники при неточном описании ситуации при пересказе правильно отвечали на вопросы, демонстрируя понимание скрытого смысла текста. В пересказах детей в начале четвертого года обучения тенденция к фрагментарности встречалась очень редко; наводящие вопросы для построения текста уже не требовались.

Однако в пересказах некоторых детей все же имелось: а) однообразное построение предложений, нару-

шения порядка слов, б) единичные негрубые параграмматизмы (несоблюдение грамматических обязательств); в) единичные вербальные замены («ворона» вместо «галка»; «воробы» вместо «голуби»; «увидела» вместо «услышала» и т. д.).

Во все периоды обучения способность пересказывать воспринятый на слух текст у детей была сформирована хуже, чем умение составлять собственный рассказ по серии картинок (критерий Mann-Whitney: p < 0,001).

Уровень развития навыков составления рассказа по наглядной опоре и пересказа текста в выборке младших школьников доказал, что детям в возрасте 7–8 лет еще не могут предлагаться для самостоятельного выполнения задания по устному пересказу текста, написанию сочинений и изложений. Выполнению данных видов письменных работ должен предшествовать длительный этап специального обучения созданию высказывания, включающий: анализ содержания первичного текста, компрессию текста и построение вторичного текстового сообщения; программирование и контроль самостоятельно создаваемого текста.

В качестве дополнительных параметров при составлении детьми рассказа по серии картинок и пересказе текста использовался анализ количества вербальных за-

Сформированность словаря

Параметр изучения	Успешность выполнения задания (%)							Значимость различий между началом 1-го и началом 4-го класса (Bonferroni)
	Начало 1-го класса	Конец 1-го класса	Начало 2-го класса	Конец 2-го класса	Начало 3-го класса	Конец 3-го класса	Начало 4-го класса	
Предметный словарь	87,7	89,8	90,7	92,7	91,9	93,3	95,1	p < 0,001
Словарь действий	79	81,6	83,7	86,3	88,1	88,7	89	p < 0,001
Словоупотребление	81,4	87,2	87,1	87,7	96,1	88,2	91,2	p < 0,001

мен, средней длины текста, средней длины синтагмы (отрезок речи между двумя паузами), индекса прономинализации (отношение доли используемых местоимений в тексте к доле существительных), количества стереотипно построенных синтаксических конструкций. Данные о значении дополнительных критериев оценки связной речи в исследуемой выборке в разные возрастные периоды представлены в табл. 5.

По таблице 5 можно проследить, что при пересказе текста, предъявляемого экспериментатором, дети в разном возрасте достоверно чаще, чем при самостоятельном составлении рассказа, допускали вербальные замены. Эти данные свидетельствуют о том, что при пересказе заданного текста у школьников более явно были видны лексические трудности. Это подтвердили результаты изучения индекса прономинализации. Во время пересказа дети большее количество существительных заменяли местоимениями, то есть учащимся было проще самостоятельно подобрать значимое слово при составлении рассказа, чем точно запомнить и воспроизвести заданное значимое слово при пересказе или подобрать к нему подходящий синоним. При пересказе учащиеся пользовались более длинными синтагмами, чем при составлении рассказа, то есть при пересказе тексты были более длинными за счет более длинных синтагм. Ученики при пересказе чаще, чем при составлении рассказа, использовали стереотипно построенные грамматические конструкции.

Итак, пересказ воспринятого текста для младших школьников по лексическому и грамматическому оформлению являлся более сложным заданием, чем составление рассказа, но по возможностям построения высказывания оказался проще, чем рассказ по наглядной опоре.

Рассмотрим результаты изучения **развития словаря**, при оценке сформированности которого анализировались предметный словарь, словарь действий и словоупотребление при выполнении заданий, исследующих сформированность грамматического строя речи (табл. 6).

По таблице 6 можно проследить, что словарь у младших школьников в исследуемый период интенсивно развивался как качественно, так и количественно.

Анализ результатов изучения **предметного словаря** выявил трудности актуализации школьниками в период начального обучения среднечастотного слова «пальто» (заменялось на слова «куртка», «шуба», «халат»), низкочастотных слов «прищепка» («скрепка», «штучка») и «сито» («кольцо», «кастрюля»), которые

вполне объяснялись уменьшением использования этих предметов в повседневной жизни. Возможно, данных низкочастотных слов нет в словаре современных младших школьников.

Исследование **словаря действий** показало у детей во всех периодах изучения более низкий уровень сформированности предикативного словаря, чем номинативного (критерий Mann-Whitney: p < 0,001). Наиболее сложной для детей оказалась актуализация среднечастотных слов «вяжет» (заменялось на слова «шьёт», «вышивает»), «трёт» («режет»), «привязывает» («вешает») и низкочастотных «рубит» («бьёт»), «черпает» («наливает»). Как видно из примеров ошибочного называния слов, обозначающих предметы и действия, наиболее часто школьники производили неверный поиск слов по семантическим признакам.

Результаты изучения **словоупотребления** выявили, что при выполнении заданий, относящихся к изучению грамматического строя речи, все учащиеся с различной частотой допускали вербальные замены. Например, в предложении «Мальчик забивает гвоздь» дети могли подобрать вместо «забивает» слово «бьёт» (Вася К., 7 лет); при повторении предложения «В саду много красных яблок» воспроизвести «В саду много красных груш» (Женя В., 8 лет). В 90% случаев школьники допускали вербальные замены по семантическим признакам.

Исследование **импрессивной речи** состояло из изучения понимания значения близких по звучанию слов, обозначающих названия предметов, и близких по значению слов, обозначающих действия предмета, понимания сложных логико-грамматических конструкций, предложений с обозначением места (табл. 7).

Как видно из таблицы 7, понимание как близких по звучанию названий предметов, так и близких по значению названий действий для детей, особенно в период обучения в 1-м и 2-м классах, оказалось сложным заданием. Данные пробы выявляли не только недостаточность акустического и семантического анализа у детей, но и позволяли зафиксировать нарушения объема слухоречевой памяти, порядка удержания в ней элементов. Было выявлено, что понимание близких по значению названий действий для младших школьников было сложнее, чем понимание близких по звучанию названий предметов (критерий Mann-Whitney: p < 0,001).

При изучении сложных логико-грамматических конструкций оценивалось понимание детьми активных и пассивных конструкций с прямым и обратным порядком

Сформированность импрессивной речи

Параметр изучения	Успешность выполнения задания (%)							Значимость различий между началом 1-го и началом 4-го класса (Bonferroni)
	Начало 1-го класса	Конец 1-го класса	Начало 2-го класса	Конец 2-го класса	Начало 3-го класса	Конец 3-го класса	Начало 4-го класса	
Понимание значения близких по звучанию слов	55,3	65,1	66,3	70,3	70,9	73,3	77,6	p < 0,001
Понимание значения близких по значению слов	33,3	42,6	45,2	52,5	54,5	63,3	68,2	p < 0,001
Понимание сложных логико-грамматических конструкций	64,9	74	78	79,1	80	82,1	89,7	p < 0,001
Понимание значения предложных конструкций с обозначением места	64,5	68,2	68,9	72,7	72,7	83,2	90,7	p < 0,001

слов. Во всех возрастных периодах изучения наибольшее количество ошибок было выявлено при оценке восприятия детьми пассивных конструкций «Девочкой спасён мальчик» и «Мама перевозится дочкой». Трудности при понимании данных предложений, возможно, обусловлены семантическими затруднениями, связанными с нетипичностью предлагаемых ситуаций.

Среди предложных конструкций с обозначением места расположения предмета самым сложным для испытуемых оказалось предложение «Бочонок перед ящиком» с предлогом «перед», выражающим пространственные отношения.

Необходимо отметить, что в ходе экспериментальной работы был получен неожиданный результат – успешность выполнения блока проб для изучения импрессивной речи оказалась самой низкой по сравнению с результативностью выполнения заданий, направленных на исследование сформированности остальных компонентов речевой системы. Данный факт можно объяснить тем, что раздел изучения импрессивной речи содержит недостаточное количество проб. Для получения более точного представления об уровне сформированности импрессивной речи и ее соотношения с экспрессивной речью у школьников методика нуждается в доработке, а именно в уравнивании количества проб, изучающих уровень сформированности экспрессивной и импрессивной речи.

При оценке сформированности следующей составляющей речевой системы – **фонематического восприятия**, являющегося важнейшим компонентом для овладения навыком письма, – анализировалось выполнение детьми трех заданий: повторение цепочек слогов с оппозиционны-

ми фонемами, повторение слов-паронимов, различение звуков в словах-паронимах. Результаты выполнения данного задания детьми в начале 1-го – начале 2-го класса представлены на рисунке 1.

Как видно из рисунка 1, с возрастом в выборке младших школьников увеличивалась успешность выполнения всех трех заданий, направленных на изучение фонематического восприятия. Это характеризовало развитие как процесса воспроизведения устной речи, так и процесса ее восприятия (Post-hoc-критерий Bonferroni: повторение слогов: p < 0,001; повторение слов-паронимов: p = 0,001; различение звуков в словах-паронимах: p < 0,001).

Из данных, представленных на рисунке 1, также следует, что с заданиями на повторение слогов и слов-паронимов, изучающих моторный компонент фонематического восприятия, в период обучения в 1-м и 2-м классах ученики справлялись лучше. В 3-м и 4-м классах ситуация выравнивалась. Слоги повторялись детьми незначительно успешнее слов-паронимов, что говорило о независимости изучения фонематического восприятия от вида предъявляемого материала.

Наиболее сложным в период обучения в 1-м и 2-м классах для детей оказалось восприятие на слух слов-паронимов. Процесс восприятия сходных слов у младших школьников был сформирован хуже, чем процесс их вос-

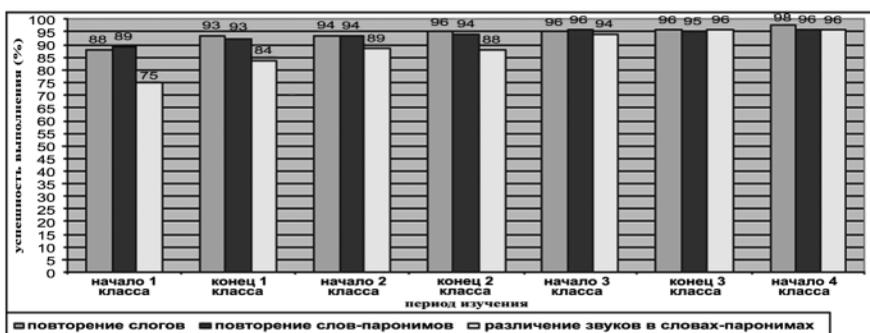


Рис. 1. Развитие фонематического восприятия (в %)

Сформированность анализа и синтеза звучащей речи в генеральной выборке младших школьников

Параметр изучения		Успешность выполнения задания (%)						Значимость различий между началом 1-го и началом 4-го класса (Bonferroni)	
		Начало 1-го класса	Конец 1-го класса	Начало 2-го класса	Конец 2-го класса	Начало 3-го класса	Конец 3-го класса		Начало 4-го класса
Навыки анализа	текста и предложений	61,7	75,7	82	85,5	80,7	86,5	89,9	$p < 0,001$
	слогового	64	77,5	81,6	84,9	82,4	86,1	89,1	$p < 0,001$
	фонемного (звукового)	67,2	85,8	87,8	89,8	91,5	89,4	87,3	$p < 0,001$
Навыки синтеза	текста и предложений	60,1	76,7	83,8	90,9	88,6	88,4	88,6	$p < 0,001$
	слогового	62,5	79,6	80,4	86,4	86,3	91,4	94,1	$p < 0,001$
	фонемного (звукового)	48,3	58,6	64,9	69,7	60,4	74,8	81,5	$p < 0,001$

произведения (критерий Mann-Whitney: $p < 0,001$). Различение слов-паронимов на слух выполнялось с прикушенным языком, что вело к отсутствию кинестетических ощущений и к ухудшению различения оппозиционных фонем. Но овладение восприятием звуков в словах развивалось у детей во время обучения более интенсивно, чем их воспроизведение.

75% ошибок, допущенных школьниками при *повторении слогов с оппозиционными фонемами*, приходилось на уподобление звуков («ца – ща» вместо «жа – ща», «ма – ма» вместо «ма – на», Маша Л., 8 лет). Самыми сложными для *повторения и различения* для учащихся оказались *паронимы*, содержащие звуки, противопоставленные по признакам звонкости – глухости: «том – дом»; твердости – мягкости: «брат – брать».

Итак, в период между началом 1-го класса и концом 2-го класса для детей было характерно значимое отставание в развитии процесса восприятия сходных по акустико-артикуляционным признакам звуков по сравнению с их воспроизведением, но в то же время процесс восприятия развивался более интенсивно, чем процесс воспроизведения, что в дальнейшем позволило этим процессам выровняться.

Результаты изучения *навыков анализа и синтеза* звучащей речи, которые формировались у младших школьников в процессе целенаправленного обучения, представлены в табл. 8.

Как видно из данных, представленных в таблице 8, навыки анализа и синтеза у младших школьников интенсивно развивались. В то же время успешность выполнения заданий, изучающих анализ и синтез звучащей речи, к началу 4-го класса еще не достигла максимального уровня. И это происходило несмотря на то, что процесс обучения детей письму и чтению опирался на непрекращающееся формирование у них аналитико-синтетических навыков.

Навыки фонемного (звукового) синтеза у школьников в 1-м классе были развиты достоверно хуже, чем навыки фонемного (звукового) анализа. Но в последующие годы обучения их развитие шло более интенсивно, за счет чего

к началу 4-го класса уровень сформированности навыков фонемного синтеза практически приблизился к уровню развития навыков фонемного анализа.

Самыми сложными заданиями, направленными на изучение *навыков анализа* звучащей речи, для младших школьников оказались пробы на определение последовательности звуков в слове.

На первоначальном этапе обучения большинство учащихся смешивали понятия «звук», «слог», «слово».

При изучении навыков *синтеза* звучащей речи наибольшие сложности были выявлены при составлении слов из слогов и звуков, предложенных в нарушенном порядке, так как эти задания требовали от детей не только сформированности самих навыков синтеза, но и достаточного объема слухоречевой памяти, позволяющего удерживать материал, и определенной зрелости речемыслительной деятельности для осуществления перестановки элементов местами.

Применение корреляционного анализа Pearson обнаружило связь между сформированностью устной речи и навыками фонемного анализа / синтеза (устная речь и фонемный анализ: $r = 0,503$, $p < 0,001$; устная речь и фонемный синтез: $r = 0,476$, $p < 0,001$). Между слоговым анализом и синтезом, анализом и синтезом текста и предложений и компонентами речевой системы статистически значимых взаимосвязей выявлено не было. На протяжении всего констатирующего этапа исследования выявлялась тесная связь навыков фонемного анализа и синтеза со звуковым, слоговым наполнением слова и фонематическим восприятием (значимость во всех случаях на уровне $p < 0,001$). Несколько неожиданным оказался результат, свидетельствующий об отсутствии связи между навыками фонемного анализа и синтеза и звукопроизношением, что можно объяснить тем, что у детей в начальной школе чаще выявлялись лишь искажения звуков, которые, как известно, не могли препятствовать развитию фонематического восприятия, на основе которого формировался фонемный анализ и синтез. Обнаруженная корреляция свидетельствует о том, что формирование навыков фо-

немного анализа и синтеза у младших школьников зависит от уровня развития определенных компонентов речевой системы (звукового и слогового наполнения слов, фонематического восприятия).

На основании результатов изучения всех заданий методики был составлен речевой профиль популяции школьников в период их обучения в 1–4-м классах. Изменения в показателях развития устной речи, навыков анализа и синтеза представлены на рисунке 2.

Как можно проследить по рисунку 2, у детей генеральной выборки отмечалось улучшение уровня развития всех изученных компонентов речевой системы при переходе к более старшему возрасту, то есть их развитие происходило последовательно. Особенно интенсивно формировались навыки анализа и синтеза.

Кроме этого, во все возрастные периоды изучения у детей обнаруживались разные уровни сформированности отдельных компонентов речевой системы, то есть они развивались неравномерно. Так, звукопроизношение, звуковое наполнение слова, возможность передачи слоговой структуры слова, артикуляционная моторика, развитые достаточно высоко в начале обучения, изменялись незначительно и уже к началу 2-го класса оказывались сформированными на 96–97%.

На основании проведенного исследования была осуществлена стандартизация результатов, которая позволила получить не только нормативные данные о сформированности речи, характерные для исследованной выборки учащихся, но и данные, свидетельствующие о ее различных степенях нарушения (табл. 9).

Если обследованный ребенок набирал за выполнение заданий методики баллы в интервале $M_i < M_n - 1,3\sigma$, это свидетельствовало о трудностях формирования компонентов речевой системы (соответствующих, как правило, фонетико-фонематическим нарушениям), в интер-

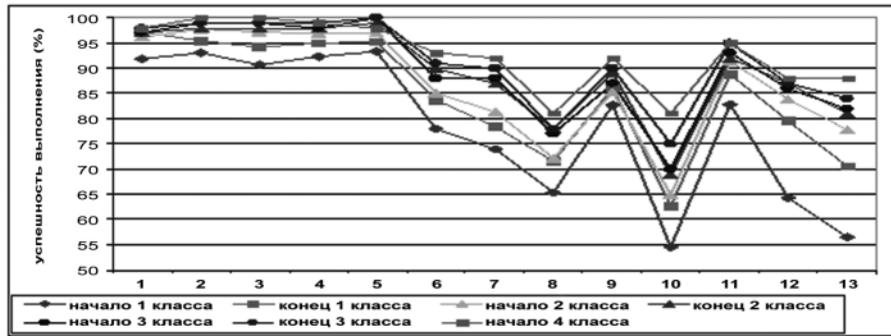


Рис. 2. Динамика развития устной речи и навыков анализа, синтеза звучащей речи в генеральной выборке младших школьников (в %)

1 – звукопроизношение; 2 – звуковое наполнение слова; 3 – слоговое наполнение слова; 4 – овладение сложной слоговой структурой слов; 5 – артикуляционная моторика; 6 – серийная организация речи; 7 – грамматический строй речи; 8 – связная речь; 9 – развитие словаря; 10 – импрессивная речь; 11 – фонематическое восприятие; 12 – навык анализа звучащей речи; 13 – навык синтеза звучащей речи.

вале $M_i < M_n - 2\sigma$ – о грубых речевых нарушениях (соответствующих общему недоразвитию речи). Аналогичным образом были получены данные о сформированности и нарушениях отдельных компонентов речевой системы, навыков анализа и синтеза.

Таким образом, результаты изучения устной речи, анализа и синтеза звучащей речи с помощью модифицированной стандартизированной методики в генеральной выборке учащихся 1–4-го классов свидетельствовали, что данная методика может использоваться логопедами для исследования речи младших школьников. Ни одно задание не обнаружало «потолочного» эффекта, все пробы оказались чувствительными и позволяли изучить сформированность различных компонентов речевой системы у детей. В анализируемый период все стороны устной речи, навыки анализа и синтеза звучащей речи в популяции младших школьников под влиянием обучения продолжали развиваться. Формирование устной речи, навыков анализа и синтеза у детей происходило последовательно – с улучшением их развития при переходе к более старшему возрасту.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Фотекова Т. А., Ахутина Т. В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием

Таблица 9

Суммарный показатель сформированности устной речи и навыков анализа и синтеза звучащей речи младших школьников (в баллах)

Период изучения	Среднее популяционное значение сформированности устной речи школьников (m)	Нарушения речевого развития	
		$< m - 1,3\sigma$	$< m - 2\sigma$
Начало 1-го класса	787	670	607
Конец 1-го класса	860	770	721
Начало 2-го класса	810	726	680
Конец 2-го класса	925	851	811
Начало 3-го класса	920	849	811
Конец 3-го класса	947	874	835
Начало 4-го класса	966	893	854

нейропсихологических методов: Пособие для логопедов и психологов. – М.: АРКТИ, 2002. – 136 с.
 2. Овсянникова С. А. Динамический анализ состояния устной речи младших школьников с дисграфией: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2009. – 196 с.