

Е.И. Бербега

**ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ
ПРОВЕДЕНИЯ АДЕКВАТНОЙ
ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ
КОРРЕКЦИИ У ДЕТЕЙ
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА ДЛЯ
ПРОФИЛАКТИКИ РАЗВИТИЯ
ДИСГРАФИИ**

Письменная речь в отличие от устной формируется в условиях целенаправленного обучения ребенка грамоте и ее нейropsychологические механизмы совершенствуются в ходе дальнейшего развивающего образования. Этот сложный когнитивный процесс требует достаточной зрелости целого ряда высших психических функций ребёнка, прежде всего абстрактного ассоциативного мышления, основных компонентов речевого развития, психомоторики и эмоционально волевой сферы.

Письменная речь, как сложный нейродинамический процесс включает ряд специфических операций, которые обеспечиваются слаженной работой всех пяти мозговых центров речи, активизацией вербальных ассоциативных сетей и включает такие основные этапы:

1. Анализ звукового состава слова. Первое условие письма – определение последовательности звуков в слове. Второе условие – уточнение звуков, т.е. различение глухих и звонких, твёрдых и мягких, а также свистящих и шипящих фонем (речевых звуков).

2. Перевод фонем в графемы (письменные знаки) с учётом правильного написания их элементов. Это означает, что ребёнок должен представлять себе

буквы, составляющие данное слово, их правильное написание (часто дети «зеркалят» буквы, например И – N, Я – R)

3. «Перешифровка» зрительных схем букв в систему последовательных движений глаз и руки, необходимых для записи слова.

В связи с вышеуказанным уже начальный период обучения грамоте предполагает наличие сформированности у детей сложного единства представлений об акустическом, артикуляторном и оптическом образе слова. Для овладения письменной речью имеет существенное значение степень сформированности фонетико-фонематических процессов и лексико-грамматической системы речи ребёнка. Кроме того, для формирования полноценных навыков письма большое значение имеет исходное состояние и целого ряда вербальных функций: зрительный гнозис и зрительно-пространственное различение; сенсомоторные реакции и костно-мышечные ощущения; свойства памяти; качества внимания и мышления. Нейropsychологические механизмы формирования устной и письменной речи остаются до настоящего времени одной из наименее исследованной областью психофизиологии, что затрудняет разработку актуальной проблемы проведения своевременной коррекции при нарушениях речевого развития у детей дошкольного возраста (Т.В. Дегтяренко, Е.И. Бербега, 2006, Е.И. Бербега, 2006). Различные виды нарушений письменной речи обозначают термином «дисграфия», и по данным

разных авторов частота дисграфии 10-15% [4,5,6].

Дисграфия – это частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в обеспечении письменной речи. В соответствии с определением термина «дисграфия» можно указать, что ошибки в письменной речи при дисграфии отличает следующее:

1. Дисграфические ошибки связаны с несформированностью вербальных ассоциативных сетей, участвующих в процессе письма, что приводит к нарушениям дифференциации фонем на слух и в произношении, анализа предложений на слова, слогового и фонематического анализа и синтеза, лексико-грамматического строя речи, оптико-пространственных функций, а так же семантического перекодирования внутренней речи во внешнюю.

2. Ошибки при дисграфии характеризуются нарушением фонетического принципа письма (ошибки наблюдаются в сильной фонетической позиции: ЛОПАДА — вместо ЛОПАТА, ДМ — вместо ДОМ) .

В настоящее время у специалистов психолого-педагогического профиля уже не вызывает сомнения, что для успешного овладения письмом, еще до начала обучения в школе у ребенка должны быть сформированы необходимые для этого предпосылки, а именно:

а) полноценность владения речевыми звуками (правильное их произношение, умение различать на

слух, определять присутствие и примерное место заданных звуков в слове);

б) сформированность грамматических систем, выражающихся в умении грамматически правильно оформлять предложения и образовывать от одних слов другие;

в) достаточное владение связной речью;

г) сформированность зрительно-пространственных представлений о форме, величине предметов и их расположении в пространстве по отношению друг к другу.

В связи с выявлением стойкой неуспеваемости в начальных классах общеобразовательных школ по письму следует обратиться к истокам этой проблемы – к дошкольному возрасту, в котором формируется полноценное речевое развитие ребенка. Многолетний опыт логопедической работы позволяет нам согласиться с мнением Л.Г. Парамоновой относительно основных нарушений речевого развития, которые лежат в генезе различных видов дисграфии. Это такие основные нарушения:

1. Нарушение состояние слуховой дифференциации акустически близких звуков как предпосылка развития акустической дисграфии (или дисграфии на почве нарушения фонемного распознавания);

2. Нарушение звукопроизношения в особенности наличия полных звуковых замен, как предпосылка развития артикуляторно-акустической дисграфии.

3. Несформированность элементарных видов фонематического анализа слов, как

предпосылка развития дисграфии на почве несформированности фонематического анализа и синтеза слов.

4. Недостаточность сформированность зрительно-пространственных представлений и зрительного анализа и синтеза, как предпосылка оптической дисграфии.

5. Дефицит словарного запаса у детей старшего дошкольного возраста и нарушения грамматического строя речи, как предпосылка развития аграмматической дисграфии.

Следует выделить следующие основные группы ошибок при дисграфии.

- Искажённое написание букв (например, Э-Е, С-Э).

- Замены рукописных букв:

- а) графически сходных (например, в-д, л-м, ц-ш);

- б) обозначающих фонетически сходные звуки (например, д-т, б-п, г-к).

- Искращения звукобуквенной структуры слова: перестановки, пропуски, добавления, персеверации, контаминации букв, слогов (например, ВЕСЕНА – вместо ВЕСНА, СТАНА – вместо СТРАНА, КУЛБОК – вместо КЛУБОК).

- Искращения структуры предложения: раздельное написание слова, слитное написание слов, контаминации слов (например, ИСТЕПЛЫХ СТРАН-ЛЕТЯ ГРАЧИ – вместо ИЗ ТЕПЛЫХ СТРАН ЛЕТЯТ ГРАЧИ).

- Аграмматизмы на письме (например, МНОГО КАРАНДАШОВ, НЕТ КЛЮЧОВ, НА ВЕТКОВ).

В настоящее время проблема профилактики дисграфии является актуальной, но отсутствие валидной нейропсихологической диагностики нарушений речевого развития у детей старшего дошкольного возраста и практических рекомендаций для проведения своевременной коррекционной работы с детьми дошкольного возраста по предупреждению дисграфии, затрудняет дальнейшую разработку этой актуальной проблемы.

Цель: выявить среди детей старшего дошкольного возраста группу риска в отношении возможных трудностей обучения письму и разработать подходы к проведению адекватной логопедической коррекции для профилактики развития дисграфии.

Задачи:

1. Установить характерные нарушения основных компонентов речевого развития у старшего дошкольного возраста, которые могут лежать в основе возникновения трудностей обучению письму.

2. Разработать основные подходы к проведению коррекционного развивающего обучения у детей старшего дошкольного возраста для профилактики развития дисграфии.

3. Осуществить внедрение разработанных основных подходов к проведению коррекционной работы по предупреждению развития дисграфии в практику общеобразовательных и специальных дошкольных учреждений с целью своевременной профилактики возникновения трудностей обучению письму у детей с нарушениями речевого развития.

Результаты проведенного нами комплексного нейропсихологического обследования у детей старшего дошкольного возраста с нормальным речевым развитием (25 детей общеобразовательной группы) и у старших дошкольников с речевыми нарушениями (36 детей логопедических групп) показали несформированность речевых и перцептивно-когнитивных функций у обследованных детей из логопедических групп в сравнении с детьми из общеобразовательной группы. Это проявлялось в нарушениях всех основных компонентов речевого развития ребенка, в существенных отклонениях от возрастных норм развития речевой функции, в недостаточной зрелости познавательных и волевых процессов, а также в дефицитности психомоторных качеств. Дошкольники с дефектами устной речи и негрубым отставанием в когнитивном развитии, показали низкий уровень готовности к языковому анализу и синтезу в частности, к звуковому и испытывали затруднения в различении фонематических единиц (звука, слога слова, предложения). Успешно выполняя простые виды фонематического анализа, старшие дошкольники из логопедических групп в два раза чаще, чем дети с нормальным речевым развитием допускали ошибки при выполнении заданий на фонематические представления. Для этих дошкольников было характерно наличие недифференцированных знаний о языковой действительности, нерасчлененность в осознании элементов речи ,

неспособность формировать звуковой и зрительный образ слова. Наряду с фонетико-фонематическим недоразвитием в ходе детального логопедического обследования у детей с речевыми нарушениями выявлялось несовершенство лексико-грамматического строя речи. Это проявлялось в неоправданном повторении одних и тех же слов, смысловой неточности их употребления, недостаточной языковой выразительности и образности речи, однообразии и несовершенстве используемых синтаксических конструкций и морфологических обобщений.

Коррекционная работа с будущими первоклассниками должна быть направлена на преодоление у них речевых и перцептивно-когнитивных нарушений путем проведения индивидуальных, подгрупповых и фронтальных занятий. По нашему мнению в основе разработки практических методов адаптивной коррекции должен лежать комплексный подход в сочетании с наглядными и игровыми приемами логопедической работы.

На занятиях в логопедических и общеобразовательных группах должна проводится адаптивная коррекция по таким направлениям: развитие артикуляционной моторики; развитие фонематического восприятия; расширение словарного запаса; развитие связной речи: формирование лексико-грамматических форм языка; Кроме того, для оптимизации состояния когнитивной и эмоционально-волевой сферы детей целесообразно использовать: психогимнастику, релаксацию, игры на развитие

мелкой и общей моторики, голосовые и дыхательные упражнения, а также игры направленные на развитие качеств внимания слухоречевой памяти, пространственных представлений и совершенствование координации сложных двигательных актов.

Занятия имеют комбинированный характер, который выражается не только в обогащении словаря, но и коррекции грамматического строя речи, развитии звукового анализа, моторики речевого аппарата, активизации высших психических функций. Игры и упражнения, подобранные в порядке нарастающей сложности, направлены на развитие фонематического восприятия, произносительных навыков, слухового внимания, вербальной памяти, артикуляционной моторики. Упражнения, предусматривающие компенсацию высших психических функций, – максимально вербализированы.

Коррекционную работу, рассчитанную на 30 недель, условно можно разделить на три периода: I период – сентябрь, октябрь, ноябрь; II период – декабрь, январь, февраль; III период – март, апрель, май. Каждый период включает в себя 10 тематических циклов реализующие основные этапы коррекционной работы:

1. Развитие речи.

- Развитие фонематических процессов.

- Развитие артикуляционной моторики, речевого дыхания, просодики.

- Постановка и автоматизация дефектных звуков.

- Развитие фонетико-фонематических представлений, формирование звукового анализа.

- Коррекция недостатков лексико-грамматического строя речи.

- Формирование связной речи, навыков построения связного высказывания.

2. Коррекция отдельных сторон психической деятельности.

- Развитие зрительного восприятия и опознавания предметов и явлений.

- Развитие зрительной памяти и внимания.

- Формирование обобщенных представлений о свойствах предметов (цвет, форма, величина).

- Развитие пространственных представлений и ориентации.

- Развитие представлений о времени.

- Развитие слухового внимания и памяти.

3. Развитие различных видов мышления.

- Развитие наглядно-образного мышления (умение видеть и устанавливать логические связи между предметами, явлениями и событиями).

- Развитие словесно-логического мышления (умение логично конструировать фразы и ответы на вопросы).

4. Совершенствование двигательных качеств и сенсомоторного развития.

- Развитие мелкой моторики кистей и пальцев рук.

- Развитие артикуляционной моторики.

- Развитие эмоционально-волевой сферы и игровой деятельности;

Предложенные нами методические подходы к

проведению занятий и вышеуказанные методические разработки по профилактике развития дисграфии направлены на необходимую коррекцию основных компонентов речевого развития у старших дошкольников: фонетики, лексики и грамматики.

Таким образом, следует заключить, что профилактическая и коррекционная работа по предупреждению развития дисграфии должна носить комплексный и дифференцированный характер, учитывать нейропсихологические механизмы нарушений письменной речи и конкретную симптоматику этого речевого расстройства у ребенка, структуру первичного и вторичного дефектов, а также индивидуальные психологические особенности детей старшего дошкольного возраста.

Оптимизация коррекционно-педагогической работы, основанная на учете особенностей развития устной речи, исходного состояния сенсомоторных и когнитивных функций у старших дошкольников позволит обеспечить полноценное развитие у этих детей необходимых основных компонентов речевого развития, составляющих основу для обучения письменной речи, и будет способствовать предупреждению развития дисграфии при обучении письму.

Выводы. 1. Установлены характерные нарушения основных компонентов речевого развития у детей старшего дошкольного возраста, которые лежат в основе возникновения трудностей обучению письму.

2. Разработаны основные методологические подходы к

проведению коррекционного развивающего обучения у детей старшего дошкольного возраста для профилактики развития дисграфии. Основными направлениями его являются следующие: развитие общих речевых навыков и звукопроизношения, работа над слоговой структурой слова; развитие фонематического анализа и синтеза; формирование представлений (фонематического, слогового, анализа предложения), работа над лексико-грамматическим строем речи; развитием связной речи и перцептивно-когнитивных функций в целом; совершенствование психомоторных качеств.

3. Предложенные методологические подходы и авторские методические разработки по проведению коррекционного развивающего обучения у детей старшего дошкольного возраста внедрены в практику работы общеобразовательных и специальных дошкольных учреждений с целью своевременной профилактики возникновения трудностей обучению письму у детей, а также в учебный процесс кафедры Специальной педагогики и психологии ЮУГПУ им. К.Д. Ушинского при проведении практических занятий со студентами 5 курса факультета дошкольного воспитания (специализация «ДВ. Логопедия»).

ЛИТЕРАТУРА

• *Бербега Е.И.* Монография. Предупреждение дисграфии в дошкольном возрасте. – Одесса, 2003. – 114 с.

•*Бербега Е.И.* Оценка речевого развития у старших дошкольников и основные направления коррекционно-профилактической работы по предупреждению дисграфии // «Наука і освіта». – 2006, – №3-4. – С.143-145.

•*Дегтяренко Т.В., Бербега Е.И.* Нейропсихологические аспекты нарушений письменной речи у младших школьников //«Наука і освіта», 2006.– №3-4.– С.145-148.

•*Парамонова Л.Г.* Как научить ребенка правописанию. – М.: Дельта, 1997. – 429 с.

•*Токарева О.А.* Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии) // Расстройства речи у детей и подростков / Под ред. С.С. Ляпидевского. – М.: Изд-во МГПИ им. В.И. Ленина, 1969. – С. 39-45.

•*Хватцев М.Е.* Логопедия. Пособие для студентов пед. ин-тов и учителей спец. школ. – М.: Учпедгиз, 1959. – 476 с.

Подано до редакції 03.06.08