

Профилактика нарушений при освоении
процессов чтения и письма у дошкольников.
(Профилактика оптической дисграфии).

Автор: Учитель-логопед ГБДОУ 70 Кировского района
Баландеу Светлана Александровна

Отказ от проведения своевременной профилактики при освоении дошкольниками начал грамоты может привести к возникновению у школьников таких тяжелых расстройств письменной речи как дисграфия и дислексия.

Дисграфия – стойкое нарушение процесса письма.

Дислексия – стойкое нарушение процесса чтения.

Виды дисграфии.

Из наиболее известных классификаций дисграфии, разработанных разными авторами (М.Е. Хватцевым, О.В. Токаревой, А.Н. Корневым и др.), мы предпочли воспользоваться той, которая была создана сотрудниками кафедры логопедии ЛГПИ им. А.И.Герцена и в дальнейшем несколько уточнена Р.И. Лалаевой. Согласно этой классификации, выделяются следующие пять видов дисграфии:

1. Дисграфия на почве нарушения фонемного распознавания (по прежней терминологии – акустическая), в основе которой лежат трудности слуховой дифференциации звуков речи.
2. Артикуляторно-акустическая дисграфия, при которой имеющиеся у ребенка дефекты звукопроизношения (прежде всего полные звуковые замены) находят свое отражение на письме.
3. Дисграфия на почве несформированности анализа и синтеза речевого потока, при которой ребенок затрудняется в определении количества и последовательности звуков в слове, а так же места каждого звука по отношению к другим звукам слова.
4. Оптическая дисграфия, связанная с недоразвитием оптико-пространственных представлений и зрительного анализа и синтеза.
5. Аграмматическая дисграфия, обусловленная несформированностью у ребенка грамматических систем словоизменения и словообразования.

Вполне естественно, что чаще всего названные виды дисграфии в разных сочетаниях одновременно присутствуют у одних и тех же детей. Эти случаи принято относить к смешанной дисграфии.

Предпосылки дисграфии у дошкольников.

Дисграфия «начинается» не в школе, а значительно раньше: у детей дошкольного возраста. Именно в этом возрасте возможно выявление предпосылок дисграфии, которая неизбежно проявится у детей с началом их школьного обучения в случае неприятия соответствующих профилактических мер. Оставив «за кадром» все более тонкие моменты,

можно говорить о следующих совершенно несомненных **предпосылках дисграфии** у детей дошкольного возраста.

1. Отсутствие слуховой дифференциации акустически близких звуков: твердых — мягких, звонких — глухих, свистящих — шипящих, а также звуков [р], [л], [й]. Это рассматривается нами как явная предпосылка акустической дисграфии (или дисграфии на почве нарушения фонематического распознавания), поскольку фонемы каждой из названных групп, не дифференцируемые на слух, в дальнейшем обязательно взаимозаменяются на письме.

2. Наличие полных звуковых замен в устной речи, которые также касаются, в основном, вышеперечисленных групп акустически и артикуляторно близких звуков. Наличие таких замен является несомненным предвестником артикуляторно-акустической дисграфии, поскольку неправильное проговаривание слов в процессе письма в период обучения ребенка грамоте неизбежно приводит к соответствующим буквенным заменам.

3. Несформированность простейших видов фонематического анализа слов, доступных детям дошкольного возраста. По В.К. Орфинской, к таким видам анализа относятся следующие:

- узнавание звука на фоне слова;
- выделение ударного гласного из начала слова и конечного согласного из конца слова;
- определение примерного места звука в слове по принципу: начало, середина, конец.

Если ребенок старшего дошкольного возраста не способен даже в этих пределах «почувствовать» звуковой состав слова, он не сможет в положенный срок овладеть полным фонематическим анализом слов, в чем нас постоянно убеждает школьная практика обучения таких детей грамоте. На этом основании принято рассматривать данное «несовершенство» как явную предпосылку дисграфии на почве несформированности анализа и синтеза речевого потока.

4. Несформированность зрительно-пространственных представлений и зрительного анализа и синтеза, что затрудняет ребенку дифференциацию сходных по начертанию букв в процессе овладения грамотой, а значит, приводит к появлению у него оптической дисграфии.

5. Несформированность грамматических систем словоизменения и словообразования, что внешне проявляется преимущественно в неправильном употреблении ребенком окончаний слов в устной речи. Это является несомненным предвестником аграмматической дисграфии.

Таким образом, неизбежность появления у детей всех основных встречающихся в логопедической практике видов дисграфии можно безошибочно предсказать уже в старшем дошкольном возрасте. А это

значит, что нужно сделать все возможное для того, чтобы «убрать» ее предпосылки.

Профилактика дисграфии в среднем и старшем дошкольном возрасте.

Основное содержание профилактической работы в этом возрасте должно быть направлено на устранение у детей возможных предпосылок дисграфии, рассмотренных выше. Они, как правило, могут появиться в тех случаях, когда профилактическая работа на более раннем этапе не была организована должным образом или по каким-то причинам не принесла должного результата.

Главными разделами работы по устранению предпосылок дисграфии должны быть следующие:

1. Воспитание слуховой дифференциации звуков речи.
2. Устранение звуковых замен в устной речи.
3. Воспитание простейших видов фонематического анализа.
4. Развитие оптико-пространственных представлений и зрительного анализа и синтеза.
5. Формирование грамматических систем словоизменения и словообразования.
6. Обогащение словарного запаса.

Профилактика оптической дисграфии. Развитие оптико-пространственных представлений и зрительного анализа и синтеза.

Достаточный уровень развития оптико-пространственных представлений является необходимым условием для усвоения зрительных образов букв и особенно для дифференциации близких по начертанию букв. Однако у многих детей к началу школьного обучения эти функции остаются не вполне сформированными, что приводит к появлению оптической дисграфии. Данную ее предпосылку очень важно своевременно выявить и обязательно постараться устранить до начала обучения ребенка грамоте, чтобы он просто «не успел» усвоить неправильные начертания букв и тем более ввести их в «моторную» память руки. С последним потом бороться бывает особенно сложно, хотя и вполне возможно.

Поскольку нижнетеменные отделы коры головного мозга окончательно созревают позже многих других ее отделов, то на начальных этапах обучения письму трудности дифференциации буквенных знаков имеют место у многих детей, особенно когда это обучение начинается в детском саду. Появлению этих трудностей во многом способствуют и особенности русской графики, так как все буквы нашего алфавита как в печатном, так и в рукописном шрифте состоят из очень небольшого набора одних и тех же

эти буквы. К тому же специфическую сложность элементов. Эти одинаковые элементы, по-разному комбинируясь между собой как по количеству, так и по пространственному расположению, и образуют различные буквенные знаки, что неизбежно приводит к наличию в алфавите нескольких групп оптически сходных букв. И нужно обладать достаточно хорошими пространственными представлениями и тонким зрительным анализом и синтезом, чтобы устойчиво дифференцировать эти буквы. К тому же специфическую сложность в этот процесс вносит и наличие у многих детей явного или скрытого левшества, свидетельствующего о своеобразии межполушарного взаимодействия. На первых этапах обучения письму трудност в усвоении букв испытывают многие дети без отставания в своем развитии.

Проведенные исследования зрительно-пространственных представлений у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста свидетельствуют о том, что многие дети не имеют достаточно четких представлений о форме и величине предметов, об их расположении в пространстве по отношению друг к другу, что им не знакомы такие понятия как «выше» и «ниже», «больше» и «меньше», «дальше» и «ближе» и т.п. Дети не могут подобрать антонимы к словам, обозначающим величину предметов.

Помимо этого, даже 6-7-летние дети нередко затрудняются в выделении своей правой и левой руки, не говоря уже об определении соответствующей ориентированности в пространстве окружающих предметов. При этом у таких детей имело место зеркальное написание многих печатных букв. Более того, примерно такие же результаты дало и исследование зрительно-пространственных функций у учащихся вторых-третьих классов массовой школы, страдающих оптической дисграфией: у них отмечались трудности не только в узнавании непосредственно букв, но также и несформированность более элементарных зрительных функций.

Следовательно, профилактика оптической дисграфии должна заключаться прежде всего в устранении у ребенка тех более элементарных форм недоразвития зрительно-пространственной сферы, которые в дальнейшем явятся серьезным препятствием к усвоению букв.

Состояние у ребенка зрительно-пространственных представлений может быть проверено входе выполнения им таких заданий.

1. Понимание пространственных предлогов. Ребенку предлагают положить НА книгу, ПОД книгу, ЗА книгу, ПЕРЕД книгой, ОКОЛО книги, а также подержать его НАД книгой. Затем, расположив сразу несколько карандашей в указанном выше положении по отношению к книге, нужно попросить ребенка взять карандаш ИЗ книги, ИЗ-ПОД книги, ИЗ-ЗА книги, С книги, ОТ книги. Неправильность выполнения этих заданий или слишком медленное их выполнение будет свидетельствовать о непонимании

(или недостаточном понимании) ребенком значений этих предлогов.

2. Самостоятельное название ребенком

пространственных предлогов (проверяется в случае успешного выполнения им предыдущего задания). Взрослый проделывает сам все описанные выше «манипуляции», а ребенок говорит, куда кладется карандаш, употребляя при этом соответствующие предлоги.

3. Ориентировка в правой и левой сторонах пространства и в пространственном расположении предметов по отношению друг к другу.

- Взрослый кладет карандаш справа от книги и просит ребенка сделать тоже самое (перед ним тоже лежат книга и карандаш) Ребенок может положить карандаш слева, то есть воспроизвести положение этих двух предметов в пространстве «зеркально».
- Ребенка просят поднять вверх правую руку. Если это задание выполняется им ошибочно, то предъявление всех последующих заданий теряет всякий смысл, поскольку все они соотносятся с выделением правой и левой рук. При четком выделении правой руки далее предлагается ряд следующих заданий.
- Ребенка просят показать, какие предметы (стол, диван, кресло) находятся справа от него, а какие □ слева. Он должен понимать, что справа находятся те предметы, которые расположены ближе к его правой руке и наоборот.
- Попросив ребенка повернуться к противоположной стене (то есть на 180 градусов), задают ему те же самые вопросы. Если ребенок дает на них прежние ответы, значит, он не ориентируется в левой и правой сторонах пространства, а просто старается «раз и навсегда» запомнить расположение в нем данных предметов.
- Положив вилку слева, а ложку справа от тарелки, ребенка просят показать тот предмет, который находится справа (или слева) от нее.
- Ребенка просят показать на картинке, какая из птиц сидит на дереве выше, а какая — ниже, какой из предметов находится дальше, а какой ближе и т.п.
- Ребенку предлагают ответить на такие вопросы: Что выше, дерево или 10-этажный дом? Кто (или что) летает выше, птицы или самолеты? Что к тебе ближе, стул (стоящий рядом с ребенком) или окно (расположенное в другом конце комнаты)? и т.п.

4. Представления о форме и величине предметов.

- Проверяется знание ребенком названий различных геометрических фигур, изображенных на картинке (круг, квадрат, треугольник, прямоугольник, овал). Если он не может сам назвать эти фигуры, то их называет взрослый, а ребенок показывает, последнее позволяет выявить понимание ребенком этих названий, то есть наличие этих слов в его пассивном словаре.
- Ребенка просят назвать изображенные на картинке высокое и низкое дерево, узкую и широкую ленту, толстый и тонкий карандаш, большое, маленькое и «среднее» яблоко. При этом взрослый называет пространственный признак одного предмета, а ребенок — другого. Например, взрослый говорит: «Вот это дерево высокое, а это какое?»

5. Узнавание предметов в усложненных условиях. Ребенку предлагаются следующие задания.

- Назвать схематично изображенные на картинке предметы.
- Назвать предметы, изображенные пунктиром.
- Назвать предметы, наложенные друг на друга.
- Назвать «зашумленные» (перечеркнутые различными линиями) предметы.
- Назвать недорисованные предметы (с отсутствующими некоторыми деталями).

6. Состояние зрительного анализа и синтеза

- Ребенку предлагается сказать, чем (какими деталями) отличаются друг от друга два похожих домика, два снеговика, две вазы и пр.
- Ребенка просят сложить из детских кубиков по образцу какой-либо несложный предмет. Для выполнения этого задания он должен уметь синтезировать отдельные его части в единое целое.

7. Знание букв и узнавание их в усложненных условиях. У детей старшего дошкольного возраста проверяется знание печатных букв. Сначала ребенку предлагают назвать любые заглавные и строчные печатные буквы, предъявленные «вразбивку». В случае успешного выполнения этого задания проверяется и узнавание букв в усложненных условиях, что позволит судить об устойчивости их различения. Ребенку предлагается назвать: буквы, сходные по начертанию; заштрихованные; изображенные пунктиром; недописанные; наложенные друг на друга; стилизованные, необычно расположенные в пространстве; правильно написанные буквы в ряду правильно и зеркально изображенных.

Ребенок, успешно справившийся со всеми этими заданиями, не нуждается в профилактике оптической дисграфии. В том же случае. Если ребенок затрудняется только в выполнении заданий, связанных непосредственно с узнаванием букв, то и работу с ним нужно проводить над различением именно букв. Если же выявлено нарушение и более элементарных функций, касающихся различения пространственных предлогов или нарушений предметного гнозиса, то это свидетельствует о серьезном отставании в формировании у ребенка зрительно-пространственных представлений. Профилактическую работу с таким ребенком нужно начинать не с букв, а с формирования нарушенных более элементарных функций.

В процессе профилактики оптической дисграфии используются те же самые задания, что и при обследовании, только их число нужно увеличить.

В итоге всей проделанной работы ребенок старшего дошкольного возраста должен будет без труда справляться со всеми приведенными здесь заданиями. Если это будет обеспечено, то для возникновения оптической дисграфии в этом случае уже просто не останется никакой базы — ребенок сможет без труда различать все буквы.

Успешно проведенная профилактика дисграфии позволит ребенку хорошо ориентироваться в звуках и буквах и прослеживать порядок их расположения в слове. А это значит, что в период обучения грамоте он сможет спокойно и без особых затруднений овладеть ею. Иными словами, он сможет овладеть фонетическим принципом письма, который, по сути, «требует» лишь простого перевода знаков устной речи в знаки речи письменной при сохранении их полного соответствия друг другу.

Из всего ранее сказанного мы можем заключить, что профилактикой оптической дисграфии в дошкольном возрасте является правильное и своевременное развитие всех психических процессов: внимания, памяти, пространственных ориентировок, воображения. Далее нами будет представлена подборка различных заданий и упражнений, направленных на развитие перечисленных психических процессов.