

МИНОБРНАУКИ РОССИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«САРАТОВСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н.Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО»

Кафедра логопедии и психолингвистики

**ПРОФИЛАКТИКА ДИСГРАФИИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ
НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

АВТОРЕФЕРАТ
ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ
БАКАЛАВРСКОЙ РАБОТЫ

студентки 5 курса 571 группы
направления **44.03.03** Специальное (дефектологическое) образование,
профиль Логопедия
факультета психолого-педагогического и специального образования

Сивухиной Марии Александровны

Научный руководитель:

Канд. педаг. наук, доцент _____ О.А. Константинова

Зав. кафедрой:

доктор филол. наук, доцент _____ В.П. Крючков

Саратов, 2019

ВВЕДЕНИЕ.

Актуальность исследования. Значимость проблемы профилактики дисграфии обусловлена тем, что у детей с общим недоразвитием речи выявляются определённые особенности формирования речевых и неречевых функций и процессов, связанных с овладением языком. Вместе с тем, в специальной литературе имеется лишь небольшое количество исследований, в которых рассматривается проблема профилактики дисграфии в дошкольных логопедических группах. Ранняя и целенаправленная коррекция речевого и психического развития дошкольников является одним из важнейших условий эффективности логопедической работы, обеспечения готовности детей к обучению грамоте и школьной адаптации в целом, а так же служит предупреждению вторичных отклонений в развитии аномального ребёнка.

Исследователи считают, что для психологической структуры письма важны переработка слухоречевой, кинестетической, зрительной, полимодальной информации; программирование, регуляция и контроль акта письма; серийная организация движений: Е.Н. Винарская, А.Р. Лурия, И.Н. Садовникова, Т.В. Ахутина, А.Н. Корнев, Л.С. Цветкова, Е.Д. Хомская и другие.

Группа ученых (Г.А. Каше, Р.Е. Левина, Н.А. Никашина, Л.Ф. Спирова, Т.Б. Филичева и др.) доказали, что существует зависимость между уровнем речевого развития ребенка и его возможностями овладения грамотой. У детей с общим недоразвитием речи, в связи с разнообразными речевыми, сенсорными нарушениями возникает несформированность указанных функций, что затрудняет овладение процессом письма и в будущем может стать причиной специфических его нарушений – дисграфий.

Известно, что вторичные отклонения легче предупредить, чем исправлять уже сформировавшиеся нарушения. Поэтому Р.Е. Левиной был предложен принцип предупредительного подхода к детям дошкольного

возраста с общим недоразвитием речи. Этот принцип нашел свою практическую реализацию в открытии логопедических групп, специальных детских садов для детей с нарушениями речи. Задачи коррекционного обучения включают в себя не только исправление первичного дефекта, но и обязательную подготовку детей с общим недоразвитием речи к обучению в школе.

К теоретическим основам исследования относятся представления ученых по проблеме нарушений письма (Р.Е. Левина, Р.И. Лалаева, И.Н. Садовникова, Л.Г. Парамонова и др.).

Теоретические основы включают и изучение ОНР с различных позиций: психолого-педагогической (О.Е. Грибова, Б.М. Гриншпун, Е.Ф. Соботович, Л.Б. Халилова), нейропсихологической (Т.В. Ахутина, А.П. Воронова, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Л.С. Цветкова), нейрофизиологической (З.С. Алиева, М.Э. Бернадская, Л.И. Фильчикова, М.Н. Фишман, Л.М. Щипицына). Выявлена связь этого полимодального нарушения речи с несформированностью когнитивных операций, нарушениями развития познавательных процессов, незрелостью нейрофизиологических механизмов, недостатками психомоторного, эмоционального и социального развития детей.

Несмотря на интерес исследователей к проблеме профилактики дисграфии, не изучена динамика развития речи детей с ОНР в процессе специально организованного обучения, не выявлено, какие симптомы компенсируются легче и быстрее, а какие нуждаются в дальнейшей коррекции и с чем это связано, не приведён обоснованный анализ трудностей, которые испытывают дети в ходе овладения учебным материалом. Отсутствуют утверждённые программы коррекционно-воспитательной работы для детей подготовительных групп с ОНР.

Таким образом, актуальность выбранной темы исследования обосновывается следующими закономерностями:

1. У детей с ОНР имеются специфические трудности в подготовке к владению письмом.

2. Многообразие причин возникновения и сложность механизмов расстройств письма определяют необходимость выявления средств профилактики в дошкольном возрасте.

3. Своевременная профилактика дисграфии, диагностика предрасположенности к нарушениям письма и чтения – это эффективные меры, позволяющие предупредить нарушения в процессе письма (не допускать их дальнейшего перерастания в стойкие нарушения) или исключить коррекцию и, как следствие, облегчить процесс адаптации ребенка к условиям школьной жизни и принятие социальной роли ученика.

4. Направленность большинства методик в области предупреждения нарушений письма у дошкольников на формирование речевых предпосылок, однообразие применения в индивидуальной работе (в качестве неречевых предпосылок) разнообразных рабочих тетрадей снижают эффективность учета ведущей деятельности детей дошкольного возраста – игры и форсируют ее смену на учебную, провоцируя причины неуспеваемости.

Все вышесказанное в целом свидетельствует о том, что проблема профилактики дисграфии у дошкольников с ОНР относится к числу актуальных, практически значимых, но недостаточно разработанных в логопедической теории и практике.

Цель исследования: выявить предрасположенность детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи к дисграфии и разработать методические рекомендации к коррекционно-логопедической работе по профилактике нарушений письма у данной категории детей.

Для достижения указанной цели в процессе исследования решались следующие **задачи**:

1. Анализ логопедической и психолого-педагогической литературы о современном состоянии предпосылок к дисграфии у детей дошкольного возраста.
2. Теоретическое обоснование и разработка комплексной методики изучения состояния речевых и неречевых психических функций и процессов, обеспечивающих нормальное овладение письмом, у старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи.
3. Проведение логопедического обследования детей подготовительной группы с ОНР 3 уровня речевого развития.
4. Анализ особенностей сформированности предпосылок письменной речи у дошкольников с ОНР и выявление среди них групп риска по возникновению дисграфии.
5. Разработка основных принципов и содержания дифференцированной методической работы по профилактике дисграфии с учетом выявленных особенностей у детей с ОНР.

Методы исследования: анализ логопедической и психолого-педагогической литературы по проблеме исследования; методы наблюдения и беседы; изучение психолого-педагогической документации; проведение диагностических методик, направленный на выявление предрасположенности к нарушениям письменной речи у группы дошкольников с ОНР.

Экспериментальная база исследования. Исследование проводилось на базе МДОУ Детский сад №8 «Ивушка» г. Железноводск. В исследовании приняли участие 10 детей старшего дошкольного возраста с ОНР, посещающие логопедическую группу.

Структура работы. Работа состоит из введения, двух разделов, заключения, списка использованных источников, приложений.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ. Во введении обосновывается актуальность, обозначаются цель, задачи, область исследования, степень изученности данной проблемы.

Первая часть работы «Теоретический обзор клинико-психолого-педагогической литературы по проблеме профилактики нарушений письменной речи у дошкольников с ОНР» состоит из трех параграфов. Первый параграф содержит сведения о письменной речи и предпосылках ее формирования у детей, далее дано определение понятие «дисграфия», указаны причины, симптоматика и классификации дисграфий.

Письменная речь – одна из форм существования языка, противопоставленная устной речи. Это вторичная, более поздняя по времени возникновения форма существования языка. Для различных форм языковой деятельности первичной может быть как устная, так и письменная речь. Если устная речь выделила человека из животного мира, то письменность следует считать величайшим из всех изобретений, созданных человечеством. Письменная речь не только совершила переворот в методах накопления, передачи и обработки информации, но она изменила самого человека, в особенности его способность к абстрактному мышлению.

А.Р. Лурия определял чтение, как основную форму импрессивной речи, а письмо – как особую форму экспрессивной речи, отмечая, что письмо (в любой его форме) начинается с определённого замысла, охранение которого способствует затормаживанию всех посторонних тенденций (забегание вперед, повтор). Собственно письмо включает ряд специальных операций.

Первые условия письма – определение последовательности звуков в слове. Второе – уточнение звуков, т.е. превращение слышимых в данный момент звуковых вариантов в четкие обобщенные речевые звуки – фонемы. Поначалу эти оба процесса протекают полностью осознанно, в дальнейшем они автоматизируются.

Дисграфия у дошкольников с общим недоразвитием речи обусловлена нарушением основных компонентов речи (фонетики, лексики, грамматики) ребенка и их взаимодействия. Р.Е. Левина, Г.А. Каше, А.В.

Ястребова и другие исследователи пришли к выводу о взаимосвязи этих нарушений с недостаточной готовностью процессов, формирующихся в ходе развития устной речи; что предопределяет зависимость овладения письменной речью от качества речевого развития, предшествующего письму.

С учетом степени несформированности речи Р.Е. Левина выделила три уровня ее недоразвития. Первый уровень речевого развития характеризуется полным отсутствием или почти полным отсутствием словесных средств общения в возрасте, когда в норме речь в основном сформирована. На втором уровне речевого развития общение осуществляется посредством постоянных, искаженных фонетически и грамматически, речевых средств. Словарный запас третьего уровня речевого развития ограничен, отмечается неточный выбор слов. Активно используются существительные и глаголы, из прилагательных используются качественные, предлоги используются с многочисленными ошибками, наречия используются редко. При четвертом уровне речевого развития

Т.Б. Филичева) в речи детей встречаются отдельные нарушения слоговой структуры слов, преобладают элизии, парафазии – чаще сокращение и перестановки звуков, реже слогов; незначительно – персеверации и добавления слогов и звуков.

Недостаточная внятность, выразительность, вялая артикуляция и нечеткая дикция оставляют впечатление общей смазанности речи. Не законченность формирования звуковой стороны речи, смешение звуковой структуры, смешение звуков характеризуют недостаточный уровень дифференцированного восприятия фонем.

По определению Р.И. Лалаевой дисграфия – это частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма. Полная неспособность

овладения письмом или утрата навыка письма в результате черепно-мозговой травмы является аграфией.

Ряд авторов предлагают схожие определения дисграфии.

А.Н. Корнев определяет ее как стойкую неспособность овладеть навыками письма по правилам графики, несмотря на достаточный уровень интеллектуального и речевого развития и отсутствия грубых нарушений зрения и слуха.

Ведущими причинами дисграфии, по мнению А.Н. Корнева, Л.Г. Парамоновой, Р.И. Лалаевой являются: задержка в формировании важных для письма функциональных систем, обусловленная наследственностью и вредными воздействиями в пренатальный, натальный, постнатальный периоды развития; нарушения устной речи (например, умение ее анализировать и синтезировать); трудности становления у ребенка функциональной асимметрии полушарий головного мозга (латерализация), в результате чего затрудняется контроль над многими видами деятельности; трудности зрительно-пространственной ориентировки (на собственном теле, в окружающем пространстве, на листе бумаги и т.д.).

Возможны сочетания дислексии и дисграфии с умственной недостаточностью, снижением слуха или зрения, двуязычием в семье, нерегулярностью школьного обучения. Каждый подобный случай требует тщательной диагностики. Ошибки чтения и письма не являются ни постоянными, ни идентичными для конкретного слова. Такая изменчивость нарушений показывает, что ни один из патогенетических факторов не является решающим, но каждый имеет значение в совокупности с другими.

Невозможно найти универсального объяснения, применимого ко всем случаям нарушений чтения и письма. Эти нарушения основываются на совокупности дисфункций: недостаточной сформированности речи, ручной умелости, телесной схемы и чувства ритма.

Виды дисграфических ошибок систематизируются авторами по-разному. Р.И. Лалаева выделяет следующие группы ошибок при дисграфии: искаженное написание букв (не по правилам графики); замена рукописных букв, имеющих графическое сходство (условно те, у которых сходен первоначальный элемент); замена букв, имеющих оптическое сходство; замена букв, имеющих фонетически сходные звуки (вышеперечисленные группы А.Н. Корнев определяет как ошибки звукобуквенной символизации); искажение звукобуквенной структуры слова: перестановки, пропуски, добавления, персеверации букв, слогов (по А.Н. Корневу это ошибки графического моделирования фонематической структуры слова); искажения структуры предложения: раздельное написание слова, слитное написание рядом стоящих слов, отсутствие заглавных букв и написания границ предложения (данный вид ошибок А.Н. Корневым характеризуется как ошибки графического маркирования); аграмматизмы на письме (ошибки в согласовании слов между собой растут в момент перехода на стадию самостоятельного письма).

И.Н. Садовникова выделяет три группы специфических ошибок, характеризуя возможные механизмы и условия их появления в письме детей: ошибки на уровне буквы и слога, слова и предложения.

В ходе начального обучения письму у детей могут возникнуть естественные затруднения: И.Н. Садовникова характеризует такие ошибки, как эволюционную (ложную) дисграфию. Также она выделяет ошибки, выступающие как признаки незрелого письма по причине трудности распределения внимания между техническими и мыслительными операциями письма (отсутствие обозначения границ предложений; слитное написание слов; нетвердое знание букв (особенно прописных); нехарактерные смещения; зеркальную обращенность букв; ошибки в буквенном обозначении йотированных гласных, в обозначении мягкости согласных в письме).

Классификация дисграфий осуществляется исследователями на основе критериев учета нарушенных анализаторов, психических функций, несформированности операций письма. Существующие классификации отражают различное понимание механизмов детской дисграфии на момент их разработки (М.Е. Хватцев, 50-е годы XX века; О.А. Токарева, 60-е годы; Р.И. Лалаева и сотрудники кафедры логопедии РГПУ им А.И. Герцена, 70--80-е гг.; А. Н. Корнев, 90-е гг.).

С позиции психофизиологического подхода были разработаны классификации дисграфии О.А. Токаревой и М.Е.Хватцева. Принцип классификации Токаревой О.А. – выделение дисграфии как следствия нарушения аналитико-синтетической деятельности анализаторов. Она выделяет виды акустической, оптической, моторной дисграфии.

Принцип классификации М.Е. Хватцева – анализ психофизиологических механизмов в нарушении и соответствующих им расстройств речевой функции и языковых операций. Он выделяет дисграфию на основе акустической агнозии и дефектов фонематического слуха, дисграфию на почве расстройств устной речи «графическое косноязычие», дисграфию на почве нарушения произносительного ритма, оптическую и дисграфию при моторной и сенсорной афазии. М. Е. Хватцев одним из первых охарактеризовал понятие «аграмматизм», который может наблюдаться не только в устной речи, но и при письме.

С позиции клинико-психологического (медико-психологического) подхода дисграфия рассматривается не только как выделение соответствующего вида дисграфических ошибок, но и выделение клинических расстройств, сопровождающих дисграфию. Клинические и нейропсихологические исследования А. Н. Корнева позволили выявить неравномерности психического развития у детей с нарушениями речи, определить разные виды дисграфии, сопровождающиеся у детей различными по степени выраженности расстройствами нервнопсихической деятельности, выделить сочетания этих нарушений. Он выделил

паралалический вариант дисграфии, фонематическую дисграфию, диспраксическую дисграфию, дисграфию, обусловленную нарушением языкового анализа и синтеза, которую относит к самой распространенной.

Т.В. Ахутина (2001) с позиции нейропсихологического подхода выделила варианты трудностей письма, которые часто встречаются у детей, но механизмы которых редко обсуждаются в логопедической (педагогической) литературе: трудности письма по типу регуляторной дисграфии, нарушения письма, обусловленные трудностями поддержания рабочего состояния и активного тонуса коры головного мозга, зрительно-пространственная дисграфия по правополушарному типу. В отличие от «правополушарных», «левополушарные» затруднения при письме могут проявляться в заменах букв, соответствующих близким по звучанию и произношению звукам; в нарушениях программирования и контроля. Т.В. Ахутина подчеркивает, что трудности при письме могут быть разной степени выраженности, и совсем не обязательно достигают того уровня тяжести, который предполагается при дисграфии. Наиболее достоверно определить механизм имеющейся дисграфии и прогнозировать возможные варианты будущих трудностей письма у старших дошкольников позволяет, по мнению Т.В. Ахутиной, нейропсихологический анализ состояния высших психических функций ребенка.

С позиции современной теории логопедии в 70--80-х годах XX столетия разработана классификация сотрудниками кафедры логопедии РГПУ им. А.И. Герцена. Важный критерий к выделению форм в данной классификации – изучение недостаточности высших психических функций (речевых и зрительно-пространственных), обеспечивающих процесс письма, а механизм расстройства – неполноценность операций письма (преимущественно лингвистических). В классификации представлены следующие виды: артикуляторно-акустической дисграфии, дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания, дисграфии на почве

нарушений языкового анализа и синтеза, агрмматической дисграфии, оптической дисграфии.

Классификация, разработанная специалистами кафедры РГПУ им. А.И. Герцена, получила широкое распространение в логопедической практике, так как рассматривая основные механизмы и проявления языковых и оптических нарушений у детей с дисграфией, позволяет соотносить виды дисграфии с определенными и хорошо известными логопедам направлениями и методами коррекции.

Таким образом можно утверждать, что письменная речь изучается с различных аспектов: сенсомоторного, психологического, лингвистического. В состав письма, как вида деятельности входят символическое обозначение звуков речи, т. е. фонем, моделирование звуковой структуры слова с помощью графических символов и графо-моторные операции.

В процессе письма участвуют все отделы коры головного мозга, взаимодействие работы различных анализаторов, происходит установление связей между словом слышимым и произносимым словом, видимым и записываемым. Поражение мозга ведет к нарушению таких связей, что приводит к ошибкам на письме. Это относится к обучающимся с общим недоразвитием речи.

Общее недоразвитие речи у обучающихся старшего дошкольного возраста сказывается не только на трудностях речевого развития (нарушение фонетического, фонематического, лексического и грамматического компонентов речевой системы), но и на развитии психических, двигательных процессов, эмоционально – волевой сфере и личностном развитии.

Второй раздел представленной работы «Логопедическая работа по профилактике дисграфии у дошкольников с общим недоразвитием речи» посвящен методике логопедического эксперимента, направленного на выявление предпосылок к дисграфии у дошкольников с ОНР.

С целью выявления предрасположенности к нарушению письменной речи у детей старшего дошкольного возраста на базе МДОУ Детский сад №8 «Ивушка», г. Железноводска был проведен констатирующий эксперимент. В нем участвовали 10 детей с диагнозом ОНР 3 уровня в возрасте от 6 до 7 лет.

Целью констатирующего этапа являлось изучение состояния мелкой и артикуляционной моторики, фонематического восприятия и слуха, лексико-грамматической стороны речи как предпосылок формирования письменной речи у дошкольников с ОНР.

Проводилось изучение документации на детей, которое позволило получить информацию об особенностях общего и речевого анамнеза, состоянии моторной сферы, звукопроизношения, фонематических процессов и лексико-грамматического строя речи обучающихся с общим недоразвитием речи. Констатирующий эксперимент был завершён количественным и качественным анализом полученных данных.

С целью обследования моторики органов артикуляционного аппарата и мелкой моторики применялись методики Г.В. Бабиной, Г.А. Волковой и Н.В. Нищевой. Лексико-грамматическая сторона речи обследовалась по методикам Т.И. Гризик, Л.Е. Тимошук, С.Н. Семихватской, О.Б. Иншаковой. Обследование фонематического слуха и восприятия было осуществлено с помощью методики Н.И. Дьяковой.

Проанализировав методики предупреждения нарушения письма, была разработана методика, включающая следующие направления логопедической работы: развитие мелкой и артикуляционной моторики; развитие фонематического слуха и восприятия; развитие лексико-грамматической стороны речи; формирование и поддержание положительного эмоционального отношения к занятиям, к окружающим и самому себе.

В результате проведенного обследования была установлена закономерность нарушений моторики, фонематического слуха, восприятия, лексико-грамматической стороны речи с нарушениями письма. По

окончании формирующего эксперимента было проведено контрольное исследование. Данные контрольного эксперимента показали, что предложенная методика предупреждения нарушения письма является эффективной, так как у обследуемых обучающихся старшего дошкольного возраста с ОНР наблюдается улучшение результатов в области мелкой и артикуляционной моторики, фонематического слуха и восприятия, лексико-грамматической стороны речи.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ. В заключении подводятся итоги исследования, описываются рекомендации и результаты исследования.

Можно отметить следующие направления работы по профилактике дисграфии у дошкольников.

1. Формирование сенсорных функций и психомоторики (визуального и слухового восприятия, визуальных и слуховых дифференцировок; пространственных представлений; кинетической и кинестетической организации движений, конструктивного праксиса, условно-двигательных взаимодействий и графоизобразительных возможностей).

2. Формирование межанализаторного взаимодействия, сукцессивных функций (слуходвигательных, зрительно-двигательных, слухозрительных связей; способности удерживать в памяти и воссоздавать пространственную и временную очередность стимулов, операций либо символов).

3. Формирование психических функций (визуального и слухового внимания, памяти).

4. Формирование умственной работы (мыслительных действий: сравнения, сериации, сопоставления, систематизации, символизации, анализа и синтеза, абстрагирования, обобщения; формирование навыков планирования работы, самоконтроля и самокоррекции в деятельности; воспитание мотивов к учебной деятельности).

5. Формирование речи и создание навыков произвольного анализа и синтеза языковых единиц (формирование складной монологической речи,

возможности к предложениям и умозаклучениям; усовершенствование лексико-грамматического и фонетического оформления речи).

Коррекция нарушений письма – целостная единая система, но в этой системе выделяются определенные этапы, каждый этап выделяется своими целями, задачами, методами работы.

На начальных этапах формирования навыка письма отмечается большое напряжение сил ребенка, особенно, если это обучающийся с ОНР, у которого наблюдаются нарушения всех компонентов речевой системы. Поэтому в дошкольном возрасте важна именно подготовка к письму и предупреждение нежелательных последствий, а не обучение ему. Проведенное нами исследование позволило выявить нарушения мелкой моторики, артикуляционной моторики, фонетического слуха и восприятия, лексико-грамматической стороны речи. Отсутствие моторной координации, точности движений, напряженность служат препятствием в формировании навыка письма. Это приводит к ослаблению внимания и появлению ошибок в правильном начертании букв. Непонимание значений слов, из каких звуков состоят слова, чем отличаются те или иные звуки, плохая дифференциация фонем – это все приводит к плохому запоминанию букв, так как каждый раз ребенок соотносит букву с разными звуками. Отсюда и затруднения в делении слова на части. На письме эти все нарушения выражаются в заменах, пропусках, смешении букв, неправильном формировании словосочетаний, далее предложений. С целью практического обследования вышеизложенных направлений был проведен констатирующий эксперимент. В результате проведенного обследования была установлена закономерность нарушений моторики, фонематического слуха, восприятия, лексико-грамматической стороны речи с нарушениями письма. На основе данных была разработана и применена на практике методика, направленная на предупреждение нарушений письма у старших дошкольников с ОНР.

По окончании коррекционно-логопедической было проведено контрольное исследование. Данные контрольного эксперимента показали, что предложенная методика предупреждения нарушения письма является эффективной, так как у обследуемых обучающихся старшего дошкольного возраста с ОНР наблюдается улучшение результатов в области мелкой и артикуляционной моторики, фонематического слуха и восприятия, лексико-грамматической стороны речи.

Таким образом, проведенное исследование позволяет обозначить перспективы дальнейшей работы по данной проблеме. Данное исследование не исчерпывает всех вопросов, связанных с предупреждением нарушений письма у дошкольников с ОНР и имеет перспективы дальнейшего развития.