

ВИДЫ ДИСГРАФИИ И ДИСЛЕКСИИ.

Система специальной помощи обучающимся с нарушениями письменной речи предусматривает индивидуальный подход к детям, у которых наблюдается несформированность определённых операций процессов письма и чтения (дисграфии, дислексии).

Выделяют следующие **виды дисграфии и дислексии**: артикуляторно-акустическая, акустическая, дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматическая, оптическая.

1. Артикуляторно-акустическая дисграфия возникает на почве расстройства устной речи. Ребёнок пишет так, как произносит. В основе её лежит отражение неправильного произношения на письме, опора на неправильное проговаривание. Опираясь в процессе проговаривания на неправильное произношение звуков, ребёнок отражает своё дефектное произношение на письме. Артикуляторно-акустическая дисграфия проявляется в заменах, пропусках букв, соответствующих заменам и пропускам звуков в устной речи.

2. Акустическая дисграфия и дислексия возникают на основе нарушений фонемного распознавания. Проявляются в заменах букв фонетически близким звукам. При этом в устной речи звуки произносятся правильно. Чаще всего заменяются буквы, обозначающие следующие звуки: свистящие и шипящие, звонкие и глухие, аффрикаты и компоненты, входящие в их состав. Этот вид дисграфии и дислексии проявляется и в неправильном обозначении мягкости согласных на письме и в процессе чтения вследствие нарушения дифференциации твёрдых и мягких согласных. При чтении дети с трудом сливают буквы в слоги и слова, так как буква не воспринимается ими как сигнал фонемы.

3. Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза. В основе её лежит нарушение различных форм языкового анализа и синтеза: деления предложений на слова, слогового и фонематического анализа и синтеза. Недоразвитие языкового анализа и синтеза проявляется на письме в искажениях структуры слова и предложения. Наиболее характерны следующие ошибки: пропуски согласных при их чтении, пропуски гласных, перестановки букв, вставки, перестановки слогов. Нарушение деления предложений на слова при этом виде дисграфии проявляется в слитном написании слов, предлогов со словами, отдельное написание слов, отдельное написание приставки и корня слова.

4. Аграмматическая дисграфия и дислексия. Этот вид дисграфии и дислексии связан с недоразвитием грамматического строя речи: морфологических, синтаксических обобщений. В связной письменной речи у детей выявляются большие трудности в установлении логических и языковых связей между предложениями. Последовательность предложений не всегда соответствует последовательности описываемых событий, нарушаются смысловые и грамматические связи между отдельными предложениями. На уровне предложения аграмматизмы на письме и в процессе чтения проявляются в искажении морфологической структуры слова, замене префиксов, суффиксов, изменении падежных окончаний, нарушении предложных конструкций, изменении падежа местоимений, числа существительных, нарушении согласования, отмечается нарушение синтаксического оформления речи, что проявляется в трудностях конструирования сложных предложений, пропусках членов предложений, нарушении последовательности слов в предложении.

5. Оптическая дисграфия и дислексия связаны с недоразвитием зрительного гнозиса, анализа и синтеза, пространственных представлений и проявляется в заменах и искажениях букв на письме и в процессе чтения. Чаще всего заменяются графически сходные рукописные буквы:

- состоящие из одинаковых элементов, но различно расположенных в пространстве (в-д, т-ш);
- включающие одинаковые элементы, но отличающиеся дополнительными элементами (и-ш, п-т, х-ж, л-м);
- зеркальное написание букв, пропуски элементов, особенно при соединении букв, включающих одинаковый элемент, лишние и неправильно расположенные элементы.

Состав детей, нуждающихся в индивидуальном подходе при обучении русскому языку, неоднороден. К данной категории относятся:

- дети с речевыми проблемами, обусловленными органическим поражением центральной нервной системы;
- дети с минимальной мозговой дисфункцией;
- дети с нарушением зрительно-моторных и пространственных представлений.

Индивидуальный подход предусматривает:

1. Коррекционно-развивающие занятия с логопедом.

Основной задачей логопеда является:

- формирование фонематических процессов;
- формирование представлений о звуко-буквенном составе слова;
- формирование навыков анализа и синтеза звуко-слового состава слова;

- уточнение лексических значений слов и дальнейшее обогащение словарного запаса;
- уточнение значений используемых синтаксических конструкций;
- развитие и совершенствование грамматического оформления связной речи.

2. Совместную работу логопеда и психолога по направлениям:

- формирование психологической базы речи (памяти, внимания, мышления, восприятия);
- формирование зрительного восприятия и узнавания формы, величины и цвета;
- развитие зрительной памяти;
- формирование пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза.

3. Общие методические рекомендации для педагогов, работающих с детьми, испытывающих трудности в обучении:

- проведение занятий в непринуждённой форме с установкой на успех каждого ученика;
- учёт психофизических, личностных особенностей;
- опора на компенсаторные возможности и зону ближайшего развития ;
- смена видов деятельности каждые 15-20 минут с целью предупреждения утомления и охранительного торможения;
- соблюдение принципа от простого к сложному;
- переход к следующему изучению материала только после усвоения предыдущего;
- поощрение малейших успехов детей, тактичная помощь, развитие веры в собственные силы и возможности.

4. Снижение объёма и скорости выполнения письменных заданий по всем предметам и контрольных работ по русскому языку.

Основные рекомендации учителю в добукварный и букварный период предусматривают:

- развитие двигательных ощущений и осознанность выполнения графических движений руки;
- формирование зрительно-двигательного образа буквы;
- формирование пространственного восприятия, зрительной памяти;
- развитие мелкой моторики, зрительно-моторной координации;
- формирование фонетико-фонематического слуха с обязательным проговариванием вслух при письме;
- исключение безотрывного письма, формирование графического образа буквы по элементам;

- использование визуального, аудиального, кинестетического каналов восприятия при обучении

Речевые (логопедические) ошибки, обусловленные недоразвитием речи:

1. Фонематические ошибки:

б-п, г-к, д-т, д-л-н, б-м (артикуляционные);
ц-с, ц-т, т-г, ч-щ (аффрикаты и компоненты, входящие в их состав).

2. Ошибки анализа и синтеза:

- пропуски согласных при их стечении;
- пропуски гласных;
- добавление гласных;
- перестановка букв.

3. Диспраксии (кинетические ошибки):

- потеря мелких элементов букв (ш-и, т-п, м-л, ц-и, щ-ш);
- потеря соединения (мл, ми, ао).

4. Ошибки в замене букв по оптическому сходству:

(б-д, в-д, ш-и, ш-т).

5. Речевые ошибки:

К речевым ошибкам относятся ошибки и недочеты в употреблении слов и построении текста. Первые в свою очередь делятся на семантические и стилистические.

К речевым семантическим ошибкам можно отнести следующие нарушения:

- употребление слова в несвойственном ему значении, например: мокрыми ресницами он шлепал себя по лицу; реки с налипшими на них городами; устав ждать, братик опрокинул подбородок на стол;
- неразличение (смещение) паронимов или синонимов, например: рука болталась, как плетень;, учитель не должен потакать прихотям ребенка и идти у него на поводу;
- нарушение лексической сочетаемости, например: Чичиков постепенно покидает город; пули не свистели над ушами;
- употребление лишних слов, например: опустив голову вниз; он впервые познакомился с Таней случайно;

- пропуск, недостаток нужного слова, например: Сережа смирно сидит в кресле, закутанный белой простыней, и терпеливо ждет конца (о стрижке); стилистически неоправданное употребление ряда однокоренных слов (например, характерная черта характера; приближался все ближе и ближе).

Стилистические ошибки представляют собой следующие нарушения, которые связаны с требованиями к выразительности речи:

- неоправданное употребление в авторской речи диалектных и просторечных слов, например: У Кати было два парня: Левин и Вронский;
- неуместное употребление эмоционально окрашенных слов и конструкций, особенно в авторской речи (например, рядом сидит папа (вместо отец) одного из малышей);
- смешение лексики разных исторических эпох;
- употребление штампов;
- речевые ошибки в построении текста.

Речевые ошибки в построении текста:

- бедность и однообразие синтаксических конструкций;
- нарушение видовременной соотнесенности глагольных форм (например, когда Пугачев выходил из избы и сел в карету, Гринев долго смотрел ему вслед);
- стилистически неоправданное построение слов;
- неудачное употребление местоимений для связи предложений или частей текста, приводящее к неясности, двусмысленности речи (например, Иванов закинул удочку и она клюнула);
- неудачный порядок слов.

Грамматические ошибки

Грамматические ошибки – это нарушение грамматических норм образования языковых единиц и их структуры.

Анализ грамматических ошибок помогает учителю определить, какими нормами языка (словообразовательными, морфологическими, синтаксическими) не владеет ученик.

Разновидности грамматических ошибок:

- ***словообразовательные***, состоящие в неоправданном словосочинительстве или видоизменении слов нормативного языка (например, надсмешка, подчерк, нагинаться, спинжак, беспощадство, публицизм и т.п.). Такие ошибки нельзя воспринимать как орфографические;
- ***морфологические***, связанные с ненормативным образованием форм, слов и употреблением частей речи (писав свои произведения, не думал, что

очутюсь в полной темноте; одни англичаны; спортсмены в каноях; ихний улыбающий ребенок, ложит и т.д.).

- **синтаксические**

а) ошибки в структуре словосочетаний, в согласовании и управлении (например, браконьерам, нарушающих закон; жажда к славе;

б) ошибки в структуре простого предложения:

- нарушение связи между подлежащим и сказуемым (например, солнце села; но не вечно ни юность, ни лето; это было моей единственной книгой в дни войны)

- нарушение границы предложения (например, Собаки напали на след зайца. И стали гонять его по вырубке);

- разрушение ряда однородных членов (например, настоящий учитель верен своему делу и никогда не отступать от своих принципов. Почти все вещи в доме большие: шкафы, двери, а еще грузовик и комбайн);

- ошибки в предложениях с причастными и деепричастными оборотами (например, причалившая лодка к берегу. На картине «Вратарь» изображен мальчик, широко расставив ноги, упершись руками в колени);

- местоименное дублирование одного из членов предложения, чаще подлежащего (например, Кусты, они покрывали берег реки);

- пропуски необходимых слов, (например, Владик прибил доску и побежал в волейбол.

в) Ошибки в структуре сложного предложения:

- смешение сочинительной связи (например, Когда ветер усиливается, и кроны деревьев шумят под его порывами);

- отрыв придаточного от определяемого слова (например, Сыновья Тараса только что слезли с коней, которые учились в Киевской бурсе);

г) смешение прямой и косвенной речи;

д) разрушение фразеологического оборота без особой стилистической установки (например, терпеть не могу сидеть сложив руки; хохотала как резаная).

Грамматические ошибки следует отличать от орфографических. Орфографическая ошибка может быть допущена только на письме, ее нельзя услышать. Грамматическая ошибка не только видима, но и слышима. Простой прием чтения вслух по орфоэпическим правилам помогает разграничить грамматические и орфографические ошибки. К примеру, ошибка в окончании « браконьерам, промысляющих в лесах» не орфографическая, а грамматическая, так как нарушено согласование, что является грамматической нормой. И, наоборот, в окончании «умчался в синюю даль» ошибка орфографическая, так как вместо юю по правилу написано другое.

ПРИЧИНЫ ДИСГРАФИИ И ДИСЛЕКСИИ, СЛЕДСТВИЯ И ЛЕЧЕНИЕ.

К сожалению, очень многие родители и учителя по старинке считают ошибки, сделанные ребёнком, нелепыми, объясняя их несобранностью, нежеланием учиться. В данном случае происходит подмена причины следствием. Дети, страдающие дисграфией и дислексией, осознают, что их речь отличается от речи сверстников. Неудачи постепенно формируют низкий уровень самооценки, и ребёнок становится молчаливым, застенчивым, нерешительным. Появляются сложности в общении со сверстниками. Боясь насмешек, ребёнок может отказаться ходить в школу. Другая крайность - обида на всех и вся, немотивированная агрессия и постоянные конфликты с учителями.

Речевые отклонения оказывают огромное влияние на психологическое состояние ребёнка. Лучше не доверять привлекающим рекламам, которые обещают за десять уроков стопроцентно повысить грамотность, а обратиться к специалистам с проверенной методикой логопедической и психологической коррекции. Тогда благодаря регулярным занятиям достигаются ощутимые и значительные результаты, а психика ребёнка не подвергается стрессам и сверхнагрузкам.

Дислексия – только один из видов неспособности детей к учению. Неспособными учиться в этом случае являются дети с нормальным уровнем умственного развития, без моторных отклонений, без дефектов органов чувств, но которым плохо дается чтение, письмо или математика. Около 80% таких детей – мальчики. Многие из них страдают синдромом дефицита внимания (неспособностью долго сосредоточиваться на предмете для его изучения) и гиперактивности (неспособностью более или менее долгое время сидеть спокойно). У других детей проявляются трудности другого рода. Одна

из них - дислексия – это неспособность детей к чтению. Для некоторых детей характерна также дисграфия – трудности с письмом.

День за днем неспособные к учению дети не справляются в классе с тем, что другим дается с легкостью. С каждой неудачей такие дети все меньше верят в свою способность чему-то научиться. Иногда эта неуверенность перерастает в чувство безнадежности и беспомощности. В младших классах успехи в учебе являются очень важным фактором в отношениях между детьми. Одноклассники склонны избегать дружбы с теми, кто не справляется с учебой. Неспособные к учебе дети из-за этого плохо усваивают социальные навыки. Одни становятся робкими и замкнутыми, другие, – наоборот, хвастливыми. А у некоторых обнаруживаются несдержанность, вспышки гнева, раздражительность.

Остановимся подробнее на дислексии. Поскольку при дислексии дети часто путают такие буквы как «б» и «в», читают слово дома как мода, долго считалось, что они просто «видят вещи наоборот». Но только у немногих из них обнаруживались проблемы со зрением. В других, не учебных, условиях эти дети не испытывают никаких трудностей со зрительным восприятием: они легко ориентируются на местности и могут легко складывать разрезные картинки-головоломки. Почему же тогда они путают сходные буквы? Ответ заключается в том, что это очень распространенная ошибка среди начинающих читать детей. Просто большинство детей быстро проходят эту стадию, тогда как дети, страдающие дислексией, задерживаются на ранних этапах чтения.

У дислексиков имеются проблемы и за пределами школы. Фактически, многие из них имеют более общую проблему, связанную с овладением языком. Они могут позднее других детей начать говорить, их речь может быть менее развита, чем у сверстников. Им бывает трудно не только называть буквы или написанные слова, но также предметы и цвета. Извлечение из

памяти таких простых слов как кот или голубой, занимает у них больше времени, чем у обычных детей. Им трудно определить на слух два отдельных слога в двухсложном слове или установить, что слово рот начинается со звука «р» и заканчивается звуком «т».

Несмотря на то, что лежащий в основе дислексии дисфункции мозга до сих пор не обнаружено, очевидно, что наследственные факторы играют определенную роль в этом расстройстве. У многих страдающих дислексией детей родители, братья или сестры тоже испытывали подобные трудности, когда учились читать. Кстати, отмечается, что дислексия часто обнаруживается в тех семьях, где распространена леворукость. Однако, сама по себе леворукость в очень малой степени связана с дислексией. Большинство дислектиков являются праворукими.

Лечение дислексии обычно предполагает интенсивную коррекционную работу над чтением и речью, включая тщательно разработанную последовательность занятий чтением со специалистом. Некоторые программы особое внимание уделяют занимательности материала, другие ставят во главу угла другие аспекты, например, возможность быстрого достижения успехов. Все зависит от индивидуальных особенностей ребенка. Важно создавать у ребенка чувство уверенности в своих силах при использовании любых подходов. Дети-дислектики, сумевшие преодолеть своей недостаток, могут стать весьма преуспевающими взрослыми. Эдисон, Рокфеллер, Андерсон – все они в детстве страдали дислексией, но смогли преодолеть ее.

Чтобы понять механизмы возникновения этих нарушений, необходимо разобраться, что управляет процессами чтения и письма, куда собираются все ниточки, по которым идет команда делать то или другое.

Процесс становления чтения и письма сложен. В нем участвуют четыре анализатора:

- речедвигательный, который помогает осуществлять артикулирование, то есть наше произношение;
- речеслуховой, который помогает произвести отбор нужной фонемы;
- зрительный, который подбирает соответствующую графему;
- двигательный, с помощью которого осуществляется перевод графемы в кинему (совокупность определенных движений, необходимых для записи).

Все эти сложные перешифровки осуществляются в теменно-затылочно-височной областях головного мозга и окончательно формируются на 10–11-м году жизни.

Письмо начинается с мотива, побуждения – этот уровень обеспечивается лобными долями коры головного мозга.

Исходя из вышесказанного мы видим, что процесс письма и чтения является многоуровневым, и только при согласованной работе всех анализаторов, при сохранности определенных структур головного мозга будет обеспечено успешное овладение письменной речью.

В тех случаях, когда работа какого-то анализатора грубо нарушена (зрение, слух), на помощь приходят сложные системы обучения, разработанные в дефектологии и успешно применяемые, которые используют компенсаторные возможности других анализаторов.

Огромное значение для овладения процессами письма и чтения имеет степень сформированности всех сторон речи. Поэтому нарушения или задержка в развитии фонематического восприятия, лексико-грамматических сторон, звукопроизношения на разных этапах развития являются одной из основных причин дисграфии и дислексии.

Бывает, когда нарушения чтения и письма могут быть вызваны двуязычием в семье. В последнее время, в силу больших изменений в географии общества, когда многие вынуждены покидать свой дом, учить второй язык, эта причина становится все более актуальной.

Так источником неудач в становлении письменной речи может служить несвоевременное формирование процесса латерализации (установление доминантной роли одного из больших полушарий головного мозга). То есть к моменту обучения грамоте у ребенка должна уже сложиться четкая латеральная ориентация, определена ведущая рука. При задержке этого процесса, при скрытых формах левшества затрудняется корковый контроль над многими видами деятельности.

Причиной дислексии и дисграфии может явиться и расстройство в системах, обеспечивающих пространственное и временное воспитание.

Специальная литература приводит данные института Клаперада, по которым в основе дислексии можно наблюдать действия отрицательной связи “мать – ребенок”. Так, ребенок, которого кормят насильно, который привыкает сопротивляться в отношении еды, приобретает ту же манеру и в отношении интеллектуальной пищи. Это сопротивление, которое он обнаруживает при общении с матерью, потом переносится на учителя.

В группу риска входят дети, не страдающие речевыми нарушениями, но имеющие недостаточно четкую артикуляцию. Про них обычно говорят: “Еле языком ворочает...”, – их называют “мямлями”. Нечеткая команда от нечеткого артикулирования, да еще при недосформированности фонематических процессов, может вызвать и нечеткие ответные реакции, что влечет за собой ошибки в чтении и письме.

Теперь о том, как среди тех, кто испытывает трудности в обучении, распознать нуждающихся в помощи специалистов. Это очень важно, так как учитель – первый человек, который может забить тревогу.

Необходимо иметь в виду следующее: все ошибки, которые можно отнести к дисграфии и дислексии, специфичны, типичны и носят стойкий характер. Если у ребенка при чтении и письме встречаются ошибки, которые можно отнести к специфическим, но они редки, от случая к случаю или

вообще единичны, то это, скорее всего, результат переутомления, невнимательности. Здесь необходимо дальнейшее наблюдение.

Для своевременного выявления детей, имеющих нарушения письменной речи, учитель должен быть знаком с проявлениями этих нарушений. Но необходимо помнить, что эти знания дают учителю возможность только вовремя обратить внимание на проблемы ребенка, посоветовать родителям обратиться к логопеду, но ни в коем случае не дают право самостоятельно делать заключение, тем самым подвергая и ребенка, и родителей лишнему беспокойству, вполне возможно – и необоснованному.

Существует несколько видов нарушений письма и чтения, каждому виду соответствуют и свои ошибки.

1. Смешение букв при чтении и письме по оптическому сходству: б – д; п – т; Е – З; а – о; д – у и т.д.
2. Ошибки, связанные с нарушением произношения. Отсутствие каких-то звуков или замена одних звуков на другие в устной речи соответственно отражается и на письме. Ребенок пишет то же, что и говорит: сапка (шапка).
3. Смешение фонем по акустико-артикуляционному сходству, что происходит при нарушениях фонематического восприятия. При этой форме дисграфии особенно тяжело детям дается письмо под диктовку. Смешиваются гласные о – у, ё – ю; согласные р – л, й – ль; парные звонкие и глухие согласные, свистящие и шипящие, звуки ц, ч, щ смешиваются как между собой, так и с другими фонемами. Например: тубло (дупло), лёбит (любит).
4. Мы часто радуемся, когда ребенок бегло читает в дошкольном возрасте, а это при недостаточно сформированной фонетико-фонематической стороне может привести к ошибкам на письме: пропуск букв и слогов, недописание слов.
5. Часты при дисграфии ошибки персеверации (застревание): “За зомом росла мамина” (За домом росла малина), антиципации (предвосхищение,

упреждение): “Дод небом долубым” (Под небом голубым).

6. Большой процент ошибок из-за неумения ребенка передавать на письме мягкость согласных: сольить (солить), въезет (везет).

7. Слитное написание предлогов, отдельное – приставок также является одним из проявлений дисграфии.

Еще раз следует напомнить, что если эти ошибки единичны, то причины надо искать в другом. Не являются дисграфическими ошибки, допущенные из-за незнания грамматических правил.

ПРОФИЛАКТИКА ДИСГРАФИИ И ДИСЛЕКСИИ.

Профилактика дислексии и дисграфии — актуальная проблема в современных условиях. Предупреждение нарушения чтения и письма — одно из приоритетных направлений деятельности учителя-логопеда в условиях дошкольного образовательного учреждения. В настоящее время является общепризнанным, что между недоразвитием речи и нарушением чтения существует тесная взаимосвязь. Дети с общим недоразвитием речи — это особая категория дошкольников с недостаточными предпосылками для обучения чтению. В настоящее время возросли требования к поступающим в первый класс детям. Программы обучения усложнены и насыщены разнообразным материалом, который должен быть усвоен через чтение. Ребёнок, идущий в массовую школу из логопедической группы с диагнозом общее недоразвитие речи, испытывает большие трудности в обучении чтению. Не во всех школах города дети могут продолжить занятия у логопеда, так как нет широкой сети школьной логопедической помощи. Поэтому задача профилактики дислексии и дисграфии чрезвычайно важна и необходима в наши дни.

Ранняя диагностика и своевременное оказание помощи значительно повышают шансы на успех в дальнейшем обучении чтению. Как показали исследования А.Н. Корнева (1995 г.), при выявлении дислексии в возрасте 6-7 лет и проведении профилактики чтение может быть доведено до уровня нормы у 82% детей. При выявлении в 1-2-м классах — это происходит в 46% случаев.

Понятно, что ни один ребёнок не может научиться сразу, вдруг, абсолютно правильно читать и писать. Все дети проходят стадию первоначального обучения грамоте, на которой у них бывает большее или меньшее количество ошибок. Но не о таких ошибках — закономерных, естественных — идёт речь, когда имеют в виду патологию.

Анализ ошибок и трудностей, с которыми сталкиваются дети с общим недоразвитием речи при обучении чтению и письму, показывает роль и значение профилактики дислексии и дисграфии. Затруднения и ошибки в первую очередь связаны с недостаточным овладением звуковым составом слова, смешением акустических сходных звуков, неполноценностью звукового анализа и синтеза. Это влечёт за собой неумение воссоздать правильную и точную звуковую форму слова в условиях зрительно воспринимаемых графических знаков.

Специальные исследования Р.Е. Левиной (1968 г.), Т.Б. Филичевой, Н.А. Чевелёвой, Г.Н. Чиркиной (1989 г.) показали, что существует связь

между различием звуков и запоминанием их графического обозначения. Недостаточное различение акустически сходных звуков приводит к трудностям при запоминании начертания букв, усвоении их как графем.

Если на первых порах обучения решающую роль играет узнавание буквы и связанного с ней звука, то в дальнейшем навык чтения превращается в зрительное узнавание звукового анализа образа слогов, целых слов, а иногда и фраз. Ребёнок соотносит буквы с этими образами и благодаря этому понимает читаемый текст.

Если у ребёнка нет чётких представлений о том, из каких звукобуквенных элементов состоит слово, то у него с трудом формируются обобщённые звуко-слоговые образцы. Вследствие этого он не может объединять звуки в слоги по аналогии с уже усвоенными более лёгкими слогами и узнавать их.

Чем более бедны представления детей о звуковом составе слова, тем сильнее обнаруживаются недостатки чтения, так как проявляется зависимость между узнаванием слога или слова и различением звуков, входящих в их состав. Отсутствие чёткого звукового образа слова затрудняет формирование зрительного образа этого слова в процессе чтения. Для правильного зрительного восприятия и узнавания слога или слова при чтении необходимо, чтобы звуковой состав был достаточно чётким и ребёнок умел их правильно произносить.

Что касается детей с общим недоразвитием речи, то у них наблюдается неконтекстное восприятие фразы. Сущность его заключается в том, что дети при чтении воспринимают слова во фразе изолированно. Они не учитывают характерных лексико-грамматических связей слов, а если и учитывают, то не всегда имеют достаточную речевую подготовленность к их восприятию. Они часто не могут сгруппировать слова по принципу лексической и грамматической сочетаемости. Это приводит к тому, что чтение нередко превращается в угадывание, что способствует замене суффиксов, окончаний, приставок. Недостатки в овладении техникой чтения влияют на понимание прочитанного. Эти две стороны процесса чтения неразрывно связаны между собой и взаимно обуславливают друг друга.

Понимание взаимосвязи между нарушением чтения и общим недоразвитием речи открывает пути к его предупреждению до того, как ребёнок поступает в школу.

Как показывают данные ряда авторов А.Н. Корнева (1995 г.), В.И. Городиловой М.З., Кудрявцевой (1995 г.), Г.А. Глинка (1996 г.), Т.А. Ткаченко (1999 г.), в среднем у дошкольников с общим недоразвитием речи готовность к звуковому анализу почти в два раза хуже, чем у нормально говорящих детей. Общее недоразвитие речи проявляется в значительном отклонении от нормы в формировании фонематических представлений, лежащих в основе звукового анализа.

Важными условиями предупреждения дислексии и дисграфии являются раннее распознавание и единая система коррекционного воздействия.

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ.

1. *Развитие фонематического восприятия.* Узнавание неречевых звуков, звуков речи. Различение высоты, силы, тембра голоса на материале звуков, слов и фраз. Различение слов, близких по звучанию. Дифференциация фонем и слогов. Развитие навыков элементарного звукового анализа.

2. *Работа над звукопроизношением.* Прежде всего, необходимо устранить все недостатки в произношении фонем (искажение, замена, отсутствие звука).

3. *Развитие навыков звукового анализа и синтеза.* Выделение из предложения слов, из слов-слогов, из слогов-звуков. Различение между собой любых звуков речи как гласных, так и согласных. Согласные: звонкие и глухие, твёрдые и мягкие. Выделение любых звуков из состава слова. Умение объединять звуки в слоги, слоги - в слова. Умение определять последовательность звуков в слове и количество слогов. Обогащение словарного запаса и развитие практического умения пользоваться им. Обучение детей разным способам словообразования с помощью различных приставок. Другой вид работы — подбор однокоренных слов. Большая работа проводится по активизации словарного запаса.

4. *Развитие грамматических навыков.* Основными задачами этого этапа являются работа над пониманием и употреблением предлогов, составление предложений по картинкам, сериям картинок, распространение и сокращение предложений.

5. *Развитие связной речи.* Ведётся работа по обучению составлению описательных рассказов и совершенствованию навыков пересказа небольших текстов.

В устной речи детей наиболее заметно выступают недостатки произношения звуков, неотчётливое, смазанное произношение слов и искажение их слоговой структуры. Недостатки словарного запаса и грамматического строя обычно меньше заметны, так как дети стараются пользоваться только хорошо знакомыми словами, выражениями.

Естественно, что при обучении чтению возникнет много ошибок, обусловленных недостатками произношения и неумением анализировать

звуковой состав слова – замены, пропуски, перестановки букв и слогов, а иногда и грубое искажение прочитанного.

Используя в работе методик Т.А. Ткаченко (1997/99 г.), Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной (1993 г.), Г.А. Глинка (1996 г.), Л.П. Успенской и др., устранение недостатков устной речи и пропедевтика чтения ведётся аналитико-синтетическим звуковым методом.

В первую очередь специальными логопедическими приёмами исправляется произношение звуков или уточняется артикуляция имеющихся звуков. При устранении недостатков звукопроизношения следует соблюдать строгую последовательность в работе над звуками одной фонетической группы с тем, чтобы постепенно выработать у детей прочные дифференцировки между сходными звуками. Последовательность учитывает постепенный переход от более лёгких по артикуляции звуков к более сложным.

Параллельно с постановкой звуков ведётся работа по развитию звукового анализа и синтеза.

Независимо от того, с детьми какого уровня общего недоразвития речи (III – II) ведётся работа, возникают следующие задачи:

- а) направить внимание учащихся на звуковую сторону речи;
- б) научить различать звуки на слух, развивать слуховое восприятие;
- в) отработать и уточнить артикуляцию сохранных звуков, т.е. тех звуков, которые изолированно произносятся правильно, но в речи обычно звучат недостаточно отчётливо, смазано;
- г) ввести в речь те звуки, которые будут вновь поставлены;
- д) отдифференцировать и закрепить в речи те звуки, которые смешивались между собой, научить правильно пользоваться соответствующими буквами;

е) закрепить тот уровень звукового анализа и синтеза, с которыми дети пришли на логопедические занятия, а затем постепенно подвести их к усвоению более сложных форм звукового анализа и синтеза.

Сознательное усвоение акустико-артикуляционного образа каждого звука и развивающиеся навыки звукового анализа и синтеза позволяют детям не только отчётливо произносить целые слова, выделять из них число и последовательность звуков, но и правильно прочитывать их.

В группах с общим недоразвитием речи обучение рассчитано на два года, поэтому звуковой аналитико-синтетический метод профилактики дислексии и дисграфии целесообразно разделить на два этапа:

1. Первый год обучения. Безбуквенный период. Проводится звуковой анализ и синтез сочетаний, слогов и слов.

2. Второй год обучения. Буквенный период. Проводится звуко-буквенный анализ и синтез слогов и слов. Анализ текстов и предложений.

На безбуквенном этапе обучения необходимо развивать у дошкольников интерес к занятиям и формировать осознанное овладение фонетической системой языка. Пробудить познавательный интерес помогают различные игры и игровые приёмы.

Дидактическая игра — средство обучения, поэтому она может быть использована на занятиях учителем-логопедом. В то же время игра — основной вид деятельности детей. Таким образом, дидактическая игра имеет две цели: одна из них, обучающая, которую преследует взрослый, а другая — игровая, ради которой действует ребёнок. Важно, чтобы эти две цели дополняли друг друга и обеспечивали усвоение программного материала.

На основании вышеизложенного следует отметить, что в коррекционных группах с общим недоразвитием речи созданы все условия для преодоления речевых дефектов и подготовки детей к школьному обучению.

Необходимо продолжать и расширять работу по совершенствованию звукового аналитико-синтетического метода обучения грамоте, потому что велика вероятность проявления дислексии у детей с общим недоразвитием речи.

Литература:

1. Андронов А.Ю. Оценка письменных работ по русскому языку в 5-9 классах. «Практика административной работы в школе» № 1, 2005.
2. Шевченко С.Г. Коррекционно-развивающее обучение в начальной школе. М., «Дрофа», 2004.
3. Рамзаева Т.Г. Программа по русскому языку для общеобразовательных школ 1-4 классы., М., 2006.
4. Баранов М.Т., Ладыженская Т.А., Шанский Н.М. Программа по русскому языку для общеобразовательных школ. М., 2006.
5. Ромадина Л.П. Центр «Педагогический поиск», 2003.
6. Цыбулько И.П., Александров В.Н., Гостева Ю.Н. Методические рекомендации по оцениванию выполнения заданий с развёрнутым ответом. М., Федеральный институт педагогических измерений., 2007.
7. Парамонова Л.Г. «Предупреждение и устранение дисграфии у детей». Союз, 2001.
8. Г. Крайг «Психология развития». СПб., 2000.
9. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 1996.
10. Городилова В.И., Кудрявцева М.З. Чтение и письмо. – М., 1995.
11. Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. – М., 1991.
12. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи. – М., 1990.
13. Корнев А.Н. Дислексия и дисграфия у детей. – С.Пб., 1995.
14. Ткаченко Т.А. Если дошкольник плохо говорит. – С. Пб., 1997.
15. Ткаченко Т.А. В первый класс без дефектов речи. – С. Пб., 1999.
16. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада. – М., 1993.