

Н. М. Трубникова N. M. Trubnikova
Екатеринбург, Россия Ekaterinburg, Russia

**КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА
ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ТРУДНОСТЕЙ
ОСВОЕНИЯ ЧТЕНИЯ
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ
ПАРАЛИЧОМ
И УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ**

**CORRECTION
WORK ON OVERCOMING
DIFFICULTIES IN READING
OF JUNIOR PUPILS
WITH CEREBRAL PALSY
AND MENTAL RETARDATION**

Аннотация. Характеризуется специфика логопедической работы с учетом результатов экспериментального изучения особенностей освоения процесса чтения младшими школьниками, имеющими сложный дефект. Экспериментальные данные позволили установить влияние нарушений речевых и неречевых функций на освоение базовых механизмов чтения и определить содержание работы по коррекции нарушенных функций для освоения чтения детьми с указанной патологией в ходе логопедических занятий.

Ключевые слова: трудности освоения чтения; младшие школьники; сложный дефект; особенности коррекционной работы.

Сведения об авторе: Трубникова Наталья Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент.

Место работы: профессор кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.
E-mail: logo@uspu.ru.

В современный период совершенствования помощи детям с ограниченными возможностями здоровья все большую актуальность приобретает проблема коррекционно-образовательной работы с детьми,

Abstract. Peculiarities of speech-therapy with regard to experimental research of specificity of reading skill acquisition by junior pupils with disability are studied. Experimental data made it possible to prove the influence of disorder of speech and non-speech functions on acquisition of the basic mechanisms of reading and determine the content of correction work with children with disabilities in the course of speech therapy.

Key words: difficulties in reading acquisition; junior pupils; severe disorder; correction work peculiarities.

About the author: Trubnikova Natalia Mikhailovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor.

Place of employment: Professor, Department of Speech Therapy and Dysontogenesis, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

имеющими сложные комплексные отклонения в развитии. Это связано с тем, что многообразие комбинаций сочетанных патологий ведет к трудностям социализации и адаптации, которые наиболее ярко про-

являются в начале школьного периода.

Трудности обучения младших школьников, имеющих сложный дефект (детский церебральный паралич и умственную отсталость), определяются не только тяжестью и многообразием их двигательных расстройств, стойким недоразвитием познавательной деятельности, но также и нарушением речи.

Нарушение устной речи создает препятствие для общения ребенка с окружающими, влечет за собой большие трудности в овладении грамотой и усвоении школьных предметов, что усугубляет дефекты интеллектуального и эмоционального развития школьника.

В специальной литературе недостаточно внимания уделяется речевым нарушениям этих учащихся и практически не определены пути и методы коррекционной работы с ними.

В связи с этим важное значение имеет поиск эффективных путей коррекции нарушений речи у школьников с детским церебральным параличом и умственной отсталостью, а проблема изучения особенностей устной и письменной речи этих учащихся является актуальной.

Для изучения сформированности навыков чтения у детей с указанной патологией было проведено экспериментальное исследование неречевых и речевых функций младших школьников 1—4 классов специальной (коррекционной) школы VI вида для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата г. Екатеринбурга. В полном объеме

было проведено обследование всех структурных компонентов языка (фонетики, лексики, грамматики), общей, пальцевой, артикуляционной моторики, пространственной ориентации, слухового восприятия, внимания, памяти, зрительного гнозиса, чтения и письма.

Организация и осуществление экспериментального обследования строились с учетом психофизиологической структуры процесса чтения в норме. Чтение является сложным психофизиологическим актом, в котором участвуют зрительный, речедвигательный, речеслуховой анализаторы. В основе его, считает Б. Г. Ананьев, лежат сложнейшие механизмы взаимодействия анализаторов и временных связей двух сигнальных систем. Чтение, как один из видов письменной речи, формируется на базе устной речи и представляет собой более высокий этап речевого развития. Сложные условно-рефлекторные связи письменной речи присоединяются к уже сформировавшимся связям второй сигнальной системы (устной речи) и развивают ее. Письменная речь является зрительной формой существования устной речи. В процессе письменной речи устанавливаются новые связи между словом слышимым, произносимым и словом видимым. В письменной речи моделируется, обозначается определенными графическими значками звуковая структура слов устной речи, временная последовательность звуков переводится в пространственную последовательность графических

изображений, т. е. букв. По своим психофизиологическим механизмам чтение является более сложным процессом, чем устная речь, и тесно с ней связанным. Чтение начинается со зрительного восприятия, различения и узнавания букв. На этой основе происходит соотношение букв с соответствующими звуками и осуществляется воспроизведение звукопроизносительного образа слова, его прочитывание. В результате соотношения звуковой формы слова с его значением осуществляется понимание читаемого. Следовательно, в процессе чтения можно выделить две стороны: техническую (соотнесение зрительного образа написанного слова с его произношением) и смысловую, которая является главной целью процесса чтения. Между этими сторонами процесса чтения существует тесная, неразрывная связь.

Как всякий навык, чтение в процессе формирования проходит ряд этапов — качественно своеобразных ступеней, которые тесно связаны между собой. Т. Г. Егоров выделяет 4 ступени формирования навыка чтения: 1) овладение звукобуквенными обозначениями; 2) послоговое чтение; 3) становление синтетических приемов чтения; 4) ступень синтетического чтения. Каждая из них характеризуется своеобразием, качественными особенностями, определенной психологической структурой, своими трудностями, задачами и приемами овладения.

Анализ экспериментального материала, полученного в ходе обследования, показал, что перво-

классники с трудом пользовались фразой, их речь была не всегда понятна окружающим. Предложения, используемые детьми, состояли из одного-двух слов, словарь был крайне ограниченным.

Недостаточность словаря, непонимание грамматических форм в сочетании с нарушениями звукопроизношения и фонематического слуха препятствовали усвоению звукового анализа, а также формированию навыков письма и чтения у этих детей.

Анализ результатов обследования письма показал, что у младших школьников с детским церебральным параличом и умственной отсталостью в самостоятельно выполняемых письменных работах наблюдались характерные ошибки нарушения согласования («кольцо круглая»), управления («Я сижу с Миша»). Подобные ошибки тесно связаны с недоразвитием лексикограмматической стороны речи, что проявлялось в трудностях построения предложения, связного высказывания. При этом наблюдались аграмматизмы: на уровне слова и словосочетаний (морфологические аграмматизмы) — нарушения словоизменения и словообразования; на уровне отдельного предложения (синтаксические аграмматизмы) — нарушения порядка слов в предложении, пропуск значимых элементов. Их можно объяснить незрелостью практических операций морфологического и грамматического анализа, на основе которых осуществляется конструирование предложения.

Опираясь на теорию порождения речевого высказывания (Л. С. Выготский), можно сделать вывод, что грамматические ошибки на уровне текста у этих детей существуют вследствие нарушения операций внутреннего программирования (ситуативно-смыслового, грамматико-смыслового, грамматического структурирования). Владение этими операциями в норме происходит на базе сформированных лексико-грамматических средств языка и фонематических процессов, которые, по данным констатирующего эксперимента, нарушены у исследуемых младших школьников.

Из учения о системогенезе известно, что выраженные нарушения основных компонентов фонетической стороны речи тормозят формирование фонематической системы языка. В связи с этим, кроме нарушений звукопроизношения, у рассматриваемых детей наблюдалось и недоразвитие фонематических процессов. Оно выражалось не только в снижении фонематического слуха, но и в неумении проводить звуковой анализ и синтез, в нарушении слуховой памяти и внимания к звукам речи. При этом фонематическое восприятие было тем хуже, чем ниже был уровень фонематического слуха.

Наибольшие затруднения вызывал звуковой анализ у школьников первых-вторых вспомогательных классов. Им были недоступны сложные формы звукового анализа, и даже простые его формы они осуществляли на очень низком уровне. Недоразвитие фонетико-

фонематической стороны речи у этих учащихся во всех случаях сочеталось с нарушениями лексико-грамматического строя речи, письма и чтения.

Результаты обследования навыков чтения показали, что процесс освоения чтения у школьников изучаемой группы затруднен и осуществляется в более медленном темпе, чем у детей, имеющих один из видов отклонений (или ДЦП, или умственную отсталость). Освоение каждой ступени чтения растягивается во времени, и промежутки между ними более продолжительные. В связи с этим каждая ступень овладения чтением легко определяется в ходе обучения.

Нарушения чтения у детей, имеющих сложный дефект, сопровождаются несформированностью устной речи и письма, нарушениями моторных функций и психологической базы речи. Большинство обследованных детей демонстрирует отклонения в процессе формирования навыка чтения. Более многочисленны нарушения чтения у школьников 1—2 классов. Наиболее часто трудности освоения чтения проявляются в виде неуспешности освоения букв, побуквенного чтения, искажения звуко-слоговой структуры слова, нарушения понимания прочитанного.

Трудности усвоения букв у этих детей связаны с недоразвитием пространственных представлений, зрительного восприятия, анализа и синтеза, несформированностью фонематических процессов, мнестическими нарушениями.

Недифференцированные замены букв и неувоение большого количества букв обусловлены неумением соотнести звуки речи с оптическими образами, установить связи между звуком и буквой.

Побуквенное чтение связано с несформированностью представлений о фонеме, несоотнесением изолированно произнесенного звука и звука в потоке речи, с трудностями фонематического анализа слога, неумением определять звуки, составляющие слог и их последовательность. Сложным является слияние звуков в слоги, особенно для учащихся первых классов, что ведет к ошибкам при чтении слогов и слов. При побуквенном чтении прочитанное слово в предложении не соотносится с его значением, что отрицательно влияет на понимание прочитанного и снижает интерес к процессу чтения, а следовательно тормозит освоение навыков чтения.

Многочисленные искажения слоговой структуры слова разнообразны по характеру и чаще фиксируются у школьников 1—2 классов в виде различных замен и перестановок звуков в слове, замен читаемого слова другими словами или асемантическими звуко сочетаниями, пропусков согласных при стечении, вставок гласных в середине слова между согласными при их стечении.

Все рассмотренные ошибки, выделенные в процессе овладения чтением, ведут к трудностям понимания читаемого слова, предложения, текста. Дети не могут соотнести прочитанное с соответствующей

картинкой, содержащей известный простой сюжет. Они затрудняются в ответах на вопросы по прочитанному тексту даже небольшого объема либо дают ответы, не соответствующие содержанию. В своих ответах они неправильно используют лексико-грамматические конструкции и допускают ошибки в построении предложения, что отражает существующие у них трудности в освоении лексико-грамматических структур языка устной речи. Подобные ошибки у этих детей фиксировались и в самостоятельном виде письма, следовательно, трудности, которые испытывают учащиеся при освоении письма и чтения, обусловлены несформированностью психологической базы речи и всех компонентов языка (фонетико-фонематической стороны и лексико-грамматического строя).

У обследованных школьников на основе характера ошибок, зафиксированных в ходе изучения навыков чтения, выделены различные формы дислексии: оптическая, фонематическая, мнестическая, семантическая, аграмматическая.

Представленные нарушения чтения могут проявляться как изолированно, так и совместно. У школьников 3—4 классов сокращается количество ошибок при чтении знакомых и простых по слоговой структуре слов, но при чтении многосложных и незнакомых слов трудности остаются.

Приведенные данные свидетельствуют о выраженных нарушениях всех структурных компонентов

устной и письменной речи обследованных учащихся, что является характерным проявлением системного недоразвития речи. Системные нарушения всех сторон речи у младших школьников, имеющих сложный дефект, обусловлены стойким нарушением познавательной деятельности и детским церебральным параличом. При этом страдают все уровни развития речи: сенсомоторный, языковой и смысловой.

У изучаемой группы школьников наблюдалась клиника различных форм детского церебрального паралича и различных форм дизартрии. Экспериментальное изучение показало, что 95,7 % младших школьников с ДЦП и умственной отсталостью имели стойкие и выраженные расстройства фонетической стороны речи, которые не только отражались на внятности и разборчивости речи, но и затрудняли освоение фонематических процессов, звуко-буквенного анализа, лексико-грамматического строя речи, связного высказывания, что отрицательно влияло на процесс общения с окружающими и усвоение школьной программы обучения, формирование личности ребенка в целом и социальной адаптации.

Полученные данные позволили сделать вывод о существовании при данной патологии сложной взаимообусловленности, с одной стороны, двигательных и речедвигательных расстройств, нарушений фонетической стороны речи, фонематических процессов, лексико-грамматического строя речи, письма и чтения, с другой — особенно-

стей познавательной деятельности, характерных для умственно отсталых детей. Эти данные необходимо учитывать при организации логопедической работы.

Системный подход к изучению структуры речевого дефекта у детей, имеющих сложные нарушения, позволяет определить взаимосвязи различных компонентов речи между собой и различных форм речи, а также различных функциональных систем организма; выделить специфику отклонений в этих взаимосвязях и особенности организации коррекционной работы.

С учетом того, что на первой ступени освоения чтения различные трудности испытывали все первоклассники, участвовавшие в обследовании, логопедическая помощь должна быть направлена на формирование психоречевой базы процесса чтения (на коррекцию и развитие нарушенных неречевых и речевых функций).

Логопедическая работа по коррекции выявленных нарушений неречевых и речевых функций у младших школьников с ДЦП и умственной отсталостью строится на основе комплексного и системного подхода с учетом особенностей сенсомоторного, интеллектуального, речевого, психического и физического развития ребенка. Содержание логопедической работы должно включать различные коррекционные мероприятия по каждому из направлений специальной работы с учетом индивидуальных возможностей и трудностей у каждого школьника. Особое внимание необходимо обра-

тить на формирование психологической базы речи (развитие всех видов восприятия, внимания, памяти, мышления), навыков правильного звукопроизношения, звукового и звуко-буквенного анализов, лексико-грамматической стороны речи, связного высказывания.

На основе принципа поэтапно-го формирования умственных действий можно выделить несколько этапов логопедического воздействия. Основными направлениями коррекционной работы в подготовительный период являются совершенствование зрительного и слухового восприятия, развитие речевой моторики (дыхания, голоса, артикуляции), дифференцированной моторики рук, фонематического слуха и звукового анализа; формирование пространственной ориентации и зрительно-моторной координации, языковых средств и речевых операций, необходимых для коммуникации; развитие произвольной регуляции деятельности и самоконтроля, мыслительных процессов (анализ, синтез, операции сравнения).

С первых занятий у логопеда, на которых детей знакомят с органами артикуляции, необходимо начинать работу по развитию кинестетических ощущений и подвижности речевых органов в целом; совершенствование произвольных движений языка и губ, речедвигательных кинестезий, статической и динамической координации движений артикуляционных органов.

По мнению отечественных ученых (Б. Г. Ананьев, Т. Г. Егоров,

Р. Е. Левина, Н. И. Жинкин и др.), обучение чтению происходит легче и быстрее, если ребенок правильно произносит звуки речи. В связи с этим особо важной частью работы в логопедической коррекции является формирование правильного звукопроизношения на основе совершенствования речевой моторики.

Развитие речевой моторики создает двигательно-кинестетическую базу для коррекции звукопроизношения. Основное место в коррекционной работе занимает подготовка артикуляционной, голосовой, дыхательной мускулатуры к постановке звуков и правильному речепродуцированию. Для этого можно использовать специальные логопедические упражнения, которые подбираются индивидуально с учетом речедвигательных нарушений у каждого ребенка.

На начальных этапах работу лучше проводить с максимальным подключением всех анализаторов (зрительного, двигательного, слухового, тактильного). Известно, что тактильный анализатор играет важную роль в кинестетическом восприятии, поэтому перед артикуляционной гимнастикой желательнее проводить массаж артикуляционной и мимической мускулатуры с учетом особенностей нарушений мышечного тонуса.

Артикуляционную гимнастику необходимо проводить дифференцированно, в зависимости от характера речедвигательных расстройств и тяжести поражения моторики органов артикуляционного аппарата. В тяжелых случаях выполнение ар-

тикуляционных движений можно осуществлять пассивно, с постепенным переходом в пассивно-активный, а затем и активный вариант.

При формировании активных произвольных движений необходимо также соблюдать определенную последовательность. В начальный период работы ребенок выполняет самостоятельно артикуляторное движение, опираясь на демонстрацию логопеда (логопед показывает сам нужное положение, повторяя его неоднократно в замедленном темпе). Затем предлагается наглядная опора (фотография, рисунок и т. д.) с изображением конкретной позы. В дальнейшем используется сравнительный образ (губы вытянуты вперед хоботком, как у слона; язык за нижними зубами, спинку поднять как горочку и т. д.) с опорой на изображение того животного, предмета, который берется для сравнения.

Постепенно активные произвольные движения выполняются по словесной инструкции без опоры на какой-либо образ (кончик языка поднять за верхние зубы, прижать к альвеолам). Для развития более четких дифференцированных артикуляционных кинестезий постепенно исключается участие других анализаторов, и ребенок выполняет упражнение с закрытыми глазами, при этом внимание ребенка акцентируется на проприоцептивных ощущениях.

На последующих этапах коррекционной работы артикуляционный праксис наиболее эффективно формируется с использованием се-

рийных артикуляционных движений. Эти упражнения состояются из отдельных изолированных движений с учетом дефектов звукопроизношения ребенка. Каждое изолированное движение предварительно отрабатывается. В подобную серию упражнений можно включать такие изолированные движения, которые целенаправленно помогают формировать нужное положение различных органов артикуляционного аппарата для создания правильного произношения конкретного звука.

Проведение логопедической работы с использованием описанных приемов помогает сократить продолжительность подготовительного этапа, создать базу для коррекции звукопроизношения и получить более эффективные результаты по развитию сенсомоторной основы устной речи.

В основной период работы необходимо закрепить полученные успехи в результате коррекционного воздействия по указанным направлениям на подготовительном этапе. Главной задачей основного периода является коррекция нарушений звукопроизношения, которая осуществляется последовательно с учетом принципа доступности.

На этапе постановки звука в каждом конкретном случае необходимо подобрать способ коррекции звука с учетом характера и структуры нарушения звукопроизношения у данного ребенка.

Для формирования артикуляционного образа звука большое значение имеет расширение речевого опыта детей, а также выпол-

нение специальных коррекционных слоговых упражнений, способствующих закреплению формируемых условно-рефлекторных связей с акустическим и моторным образом звука.

С учетом принципа дифференцированного обучения конкретизируются виды занятий для коррекции различных форм произносительных расстройств.

Важное значение на этапе автоматизации и дифференциации звуков имеет работа по формированию правильного произношения звуков в словах. Опираясь на смысловое значение слов, наглядно-образную и наглядно-практическую ситуацию, ребенок воспринимает звуки с этой опорой легче и более четко, чем в слоговых упражнениях. Это способствует улучшению контроля за звучанием собственной речи, делает внимание ребенка более устойчивым, развивает мыслительную деятельность (анализ, синтез, операции сравнения) и повышает заинтересованность в логопедических занятиях.

В процессе формирования правильного звукопроизношения необходимо обучать учащихся операциям звукового и звукобуквенного анализ, что позволяет создавать основу для базовых механизмов процесса чтения.

Следовательно, логопедическое занятие должно быть интегрированным, учитывать содержание работы учителя в пропедевтический период и специальных занятий по коррекции нарушенных функций для этой группы детей.

Литература

1. Ананьев, Б. Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом / Б. Г. Ананьев // Изв. АПН РСФСР. — 1950. — Вып. 70.
2. Егоров, Т. Г. Психология овладения навыком чтения / Т. Г. Егоров. — М., 1953.
3. Левина, Р. Е. Нарушение письма у детей с недоразвитием речи / Р. Е. Левина. — М., 2003.
4. Лурия, А. Р. Высшие психические функции человека / А. Р. Лурия. — М. : Академический проект, 2000.
5. Симонова, Н. В. Формирование предпосылок к обучению родному языку дошкольников с церебральным параличом / Н. В. Симонова // Дефектология. — 1986. — № 6.