

Вопросы-ответы к экзамену Логопедия

1. Понятие о фонетико-фонематическом недоразвитии речи

Фонетико-фонематическое недоразвитие речи — это нарушение процессов формирования произношения у детей с различными речевыми расстройствами из-за дефектов восприятия и произношения фонем.

Дети с ФФНР — это дети с ринолалией, дизартрией, дислалией акустико-фонематической и артикуляторно-фонематической формы.

Р. Е. Левина, Н. А. Никашина, Р. М. Боскис, Г. А. Каше отводят большую роль формированию фонематического восприятия, т. е. способности воспринимать и различать звуки речи (фонемы).

По данным Т. А. Ткаченко, развитие фонематического восприятия положительно влияет на формирование всей фонетической стороны речи и слоговой структуры слов.

Несомненна связь в формировании лексико-грамматических и фонематических представлений. При специальной коррекционной работе по развитию фонематического слуха дети намного лучше воспринимают и различают окончания слов, приставки в одно-речных словах, общие суффиксы, предлоги, слова сложной слоговой структуры.

Без достаточной сформированности фонематического восприятия невозможно становление его высшей ступени — звукового анализа. Звуковой анализ — это операция мысленного деления на составные элементы (фонемы) разных звукокомплексов: сочетаний звуков, слогов и слов.

Р. Е. Левина писала, что «узловым образованием, ключевым моментом в коррекции речевого недоразвития является фонематическое восприятие и звуковой анализ».

У детей с сочетанием нарушения произношения и восприятия фонем отмечается незаконченность процессов формирования артикулирования и восприятия звуков, отличающихся акустико-артикуляционными признаками.

Р. М. Боскис, Р. Е. Левина, Н. Х. Швачкин, Л. Ф. Чистович, А. Р. Лурия считают, что при нарушении артикуляции слышимого звука может в разной степени ухудшаться и его восприятие.

Уровень развития фонематического слуха детей влияет на овладение звуковым анализом. Степень недоразвития фонематического восприятия может быть различна. Можно выделить следующие его уровни:

1. Первичный уровень. Фонематическое восприятие нарушено первично. Предпосылки к овладению звуковым анализом и уровень действий звукового анализа сформированы недостаточно.

2. Вторичный уровень. Фонематическое восприятие нарушено вторично. Наблюдаются нарушения речевых кинестезии вследствие анатомических и двигательных дефектов органов речи. Нарушено нормальное слухопроизносительное взаимодействие — важнейший механизм развития произношения.

В фонетико-фонематическом недоразвитии детей выявляется несколько состояний:

трудности в анализе нарушенных в произношении звуков;

при сформированной артикуляции неразличение звуков, относящихся к разным фонетическим группам;

невозможность определить наличие и последовательность звуков в слове.

2. Особенности речи детей с ФФНР

Состояние звукопроизношения этих детей характеризуется следующими особенностями:

1. *Отсутствие в речи тех или иных звуков и замены звуков.* Сложные по артикуляции звуки заменяются простыми по артикуляции, например: вместо [с], [ш]-[ф], вместо [р], [л]-[л'], [л'], вместо звонких — глухие; свистящие и шипящие (фрикативные) заменяются звуками [т], [т'], [д], [д']. Отсутствие звука или замена его другим по артикуляционному признаку создает условия для смешения соответствующих фонем. При смешении звуков, близких артикуляционно или акустически, у ребенка формируется артикулема, но сам процесс фонемообразования не заканчивается. Трудности различения близких звуков, принадлежащих разным фонетическим группам, приводят к их смешению при чтении и на письме. Количество неправильно произносимых или неправильно употребляемых в речи звуков может достигать большого числа — до 16-20. Чаще всего оказываются несформированными свистящие и шипящие ([с]-[с'], [з]-[з'], [ц], [ш], [ж], [ч], [щ]); звуки [т'] и [д']; звуки [л], [р], [р']; звонкие замещаются парными глухими; недостаточно противопоставлены пары мягких и твердых звуков; отсутствует согласный [л']; гласный [ы].

2. *Замены группы звуков диффузной артикуляцией.* Вместо двух или нескольких артикуляционно близких звуков произносится средний, неотчетливый звук, вместо [ш] и [с] — мягкий звук [ш], вместо [ч] и [т] — нечто вроде смягченного [ч].

Причинами таких замен является недостаточная сформированность фонематического слуха или его нарушения. Такие нарушения, где одна фонема заменяется другой, что ведет к искажению смысла слова, называют *фонематическим*.

3. *Нестойкое употребление звуков в речи.* Некоторые звуки по инструкции изолированно ребенок произносит правильно, но в речи они отсутствуют или заменяются другими. Иногда ребенок одно и то же слово в разном контексте или при повторении произносит различно. Бывает, что у ребенка звуки одной фонетической группы заменяются, звуки другой — искажаются. Такие нарушения называются *фонетико-фонематическими*.

4. *Искаженное произношение одного или нескольких звуков.* Ребенок может искаженно произносить 2-4 звука или говорить без дефектов, а на слух не различать большее число звуков из разных групп. Относительное благополучие звукопроизношения может маскировать глубокое недоразвитие фонематических процессов.

Причиной искаженного произношения звуков обычно является недостаточная сформированность артикуляционной моторики или ее нарушения. Это фонетические нарушения, которые не влияют на смысл слова.

Знание форм нарушения звукопроизношения помогает определить методику работы с детьми. При фонетических нарушениях большое внимание уделяют развитию артикуляционного аппарата, мелкой и общей моторики, при фонематических нарушениях — развитию фонематического слуха.

При наличии большого количества дефектных звуков у детей с ФФНР нарушается слоговая структура слова и произношение слов со стечением согласных: вместо *скатерть* - они говорят «катиль» или «катеть», вместо *велосипед* - «сипед».

3. Состояние фонематического восприятия у детей с ФФНР

Характер нарушенного звукопроизношения у детей с ФФНР указывает на низкий уровень развития фонематического восприятия. Они испытывают трудности, когда им предлагают, внимательно слушая, поднимать руку в момент произнесения того или иного звука или слога. Такие же трудности возникают при повторении за логопедом слогов с парными звуками, при самостоятельном подборе слов, начинающихся на определенный звук, при выделении начального звука в слове, при подборе картинок на заданный звук. Несформированность фонематического восприятия выражается в:

- нечетком различении на слух фонем в собственной и чужой речи;
- неподготовленности к элементарным формам звукового анализа и синтеза;
- затруднениях при анализе звукового состава речи.

Кроме перечисленных особенностей произношения и фонематического восприятия у детей с ФФНР наблюдаются: общая сма-занность речи; нечеткая дикция, некоторая задержка в формировании словаря и грамматического строя речи (например, ошибки в падежных окончаниях, употреблении предлогов, согласовании прилагательных и числительных с существительными).

Детей с ФФНР зачислят с 5 лет в старшую логопедическую группу сроком на 1 год обучения и в подготовительную группу на 1 год обучения, если ребенку 6 лет.

Ребенка зачислят в группу детей с ФФНР, если у него нарушено произношение (не менее 5-6 звуков из 2 фонетических групп).

4. Методика проведения речевого обследования детей с ФФНР

Обследование детей в группе ФФНР осуществляет логопед. С результатами логопедического обследования знакомится воспитатель, анализирует их, заполняет соответствующие страницы в «Журнале воспитателя». Воспитатель должен уметь анализировать состояние речевой функции детей с ФФНР и владеть некоторыми приемами речевого обследования.

1. Состояние звукопроизношения проверяется логопедом.
2. Состояние фонематического слуха определяется логопедом.
3. Результаты логопедического обследования воспитатель отмечает в тетради.

Вот некоторые приемы проверки состояния звукопроизношения и фонематического слуха. Ребенка просят:

услышать разницу между правильным и неправильным произношением звука в собственной и чужой речи (неразличение может происходить из-за ослабленного слухового контроля);

воспроизвести за взрослым слоговые сочетания из легких для произнесения звуков: [па-ба-па] и т. п. (затруднение при воспроизведении вызывается неправильным восприятием слогов с оппозиционными звуками);

выделить определенный звук из цепочки звуков, например [с] среди звуков [т], [ц], [ч], [с], [з], [ш], [р] и т.п. (ребенок, услышав заданный звук, поднимает руку (символ) или подает знак, как это заранее условленно);

выделить слог из ряда слогов, например [са] из ряда [за], [ша], [са], [ша] и т.п. (ребенок, услышав заданный слог, поднимает руку (символ) или подает знак иначе);

определить наличие звука [с] в словах: *санки, зонт, нос, щука* и т. п. (ребенок, как и ранее, подает знак, если услышит нужный звук);

повторить в заданной последовательности 2 слога типа [са-ша], если ребенку нет 5 лет; если ребенку 6 лет, можно предложить последовательность из 3 слогов (проговаривая слоги, педагог экраном закрывает рот);

разложить на столе в произвольном порядке несколько картинок, названия которых отличаются друг от друга только одним из дифференцируемых звуков; попросить ребенка показать названные взрослым картинки: например, *кит* и *кот*, *кот* и *ком*;

усложняя условия, можно предложить ребенку повторить 3-4 простых слога, включающих как разные согласные или гласные звуки, например [на-та-ка], так и акустически близкие: [са-ша-за]. Этот прием выявляет не только нарушения дифференциации звуков речи, но и особенности речеслуховой памяти (удержания, последовательности звуков или слогов, их количества).

Дети, имеющие отклонения в развитии фонематического восприятия, не могут ни четко повторить эти звуки, ни правильно показать картинки с определенным звуком. Возможны частичные нарушения, связанные с недостаточным различением одной группы звуков или одной пары звуков при хорошем различении других звуков. Однако даже небольшие отклонения могут стать причиной затруднений при совершении ребенком действий звукового анализа. Обнаружить такие отклонения можно только при тщательном обследовании состояния фонематического слуха.

По результатам обследования фонематического восприятия логопед делает выводы:

о взаимосвязи и взаимовлиянии фонематического восприятия и артикуляции звука; об условиях проявления нарушенного фонематического восприятия: в сложных фонетических позициях, в слогах, словах, предложениях, словах-паронимах;

о характере ошибок, которые могут возникать у дошкольников с ФФНР при обучении их чтению и письму.

Обследование слоговой структуры слова включает следующие приемы. Ребенка просят:

повторить: *ковер*, *дверь*, *регулировщик* и другие слова сложной слоговой структуры и различной звуконаполняемости;

повторить предложения, включающие слова сложной слоговой структуры, например «Мотоциклисты едут на мотоцикле»;

самостоятельно назвать действия, изображенные на картинках.

Нарушения слоговой структуры слова (слогового контура) и нарушения звуконаполняемости слогов в структуре многосложных слов фиксируются логопедом в речевой карте ребенка, а воспитателем — в журнале.

5. Основные направления коррекции фонетико-фонематического недоразвития у детей дошкольного возраста

Система обучения детей дошкольного возраста с ФФНР включает коррекцию звукопроизношения, формирование фонематического восприятия, подготовку к обучению грамоте (Г. А. Каше, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, Т. В. Туманова).

Коррекционное обучение также предусматривает овладение ребенком на данном возрастном этапе определенным кругом знаний об окружающем и соответствующим объемом словаря. Логопед и воспитатель, осуществляя коррекционное обучение совместно, должны учитывать закономерности процесса овладения звуковой стороной речи в норме.

В коррекционном обучении можно выделить три раздела:

I раздел работы — артикуляторный (подготовительный) предполагает уточнение артикуляционной основы сохранных и легких в артикуляции звуков: [а], [о], [у], [э], [ы], [м], [м'], [н], [н'], [п], [п'], [т], [к], [к'], [х], [х'], [ф], [ф'], [в], [в'], [л], [л'], [д], [д'], [г], [г'] в целях развития фонематического восприятия и звукового анализа. Эти звуки в речевом потоке детьми произносятся неотчетливо, с вялой артикуляцией, смешиваются между собой ([к]-[х], [в]-[б] т.д.) или являются заместителями отсутствующих звуков, что свидетельствует о незавершенности процесса фонемообразования.

Занятия по уточнению артикуляции, развитию фонематического восприятия и подготовки детей к анализу и синтезу звукового состава слова проводятся логопедом на фронтальных занятиях и обязательно на звуках, правильно произносимых всеми детьми группы. Затем логопед в определенной последовательности включает во фронтальные занятия поставленные к этому времени исправленные звуки.

II раздел работы — дифференцировочный, в котором выделяются 2 этапа.

На первом этапе дифференциации каждый правильно произносимый звук сравнивается на слух со всеми артикуляционно или акустически близкими звуками. Большое внимание уделяется уточнению дифференциации гласных звуков, от четкости произношения которых прежде всего зависит внятность речи и анализ звуко-слогового состава слова.

После усвоения артикуляции второго из пары взаимозаменяющихся в речи звуков дифференциация производится не только на слух, но и в произношении, — это второй этап дифференциации.

III раздел работы — формирование звукового анализа и синтеза состоит в следующем:

1. Формирование понятий и овладение терминами, их обозначающими: *слово, предложение, слог, звук, согласный и гласный, глухой и звонкий, твердый и мягкий* звуки.
2. Формирование представления о линейной последовательности звуков в слове и о количестве звуков в слове.
3. На основании уточненных произносительных навыков артикуляции гласных звуков [у], [а], [и] отрабатывается наиболее легкая форма анализа — выделение первого гласного звука из начала слова.
4. Формирование умения делить слова на слоги, используя зрительную опору-схему, где длинной чертой обозначается слово, короткой — слог; формирование умения делать слоговой анализ слова.
5. Анализ и синтез обратного слога типа [ап].
6. Уточнение артикуляции согласных звуков. Выделение последнего согласного в слове типа *суп*.
7. Выделение начальных согласных в словах типа *сок*.
8. Выделение ударных гласных из положения после согласных в словах типа *сом*.
9. Анализ и синтез прямого слога типа [са].
10. Полный звукослоговой анализ и синтез односложных слов из 3 звуков типа *сом* и двухсложных типа *зубы* с опорой на схемы, где обозначаются и слоги, и звуки.
11. Полный звукослоговой анализ и синтез слов со стечениями согласных в составе односложных слов типа *стол, стул*, двухсложных с закрытым слогом типа *кошка*, трехсложных типа *панاما*, произношение которых не расходится с написанием.
12. Преобразование слов путем замены отдельных звуков: *сок -сук*.

13. Знакомство с буквами, объединение букв в слоги и слова.

14. Полный слого-звукобуквенный анализ слов.

6. Характеристика речи детей с фонетико-фонематическим недоразвитием

Фонетико-фонематическое недоразвитие (ФФН) — это нарушение процесса формирования произносительной системы родного языка у детей с различными речевыми расстройствами вследствие дефектов восприятия и произношения фонем.

Определяющим признаком фонематического недоразвития является пониженная способность к анализу и синтезу речевых звуков, обеспечивающих восприятие фонемного состава языка. В речи ребенка с фонетико-фонематическим недоразвитием отмечаются трудности процесса формирования звуков, отличающихся тонкими артикуляционными или акустическими признаками.

Несформированность произношения звуков крайне вариативна и может быть выражена в речи ребенка различным образом:

- заменой звуков более простыми по артикуляции;
- трудностями различения звуков;
- особенностями употребления правильно произносимых звуков в речевом контексте.

Следует подчеркнуть, что ведущим дефектом при ФФН является несформированность процессов восприятия звуков речи. В последние годы все чаще выявляются дети, у которых произношение звуков исправлено в процессе краткосрочных логопедических занятий, но не скорригировано фонематическое восприятие.

На недостаточную сформированность фонематического восприятия также указывают затруднения детей при практическом осознании основных элементов языка и речи. Кроме всех перечисленных особенностей произношения и различения звуков, при фонематическом недоразвитии у детей нередко нарушаются просодические компоненты речи: темп, тембр, мелодика.

Проявления речевого недоразвития у данной категории детей выражены в большинстве случаев нерезко. Отмечается бедность словаря и незначительная задержка в формировании грамматического строя речи. При углубленном обследовании речи детей могут быть отмечены отдельные ошибки в падежных окончаниях, в употреблении сложных предлогов, в согласовании прилагательных и порядковых числительных с существительными и т. п.

Комплектование групп детей с ФФН осуществляется Психолого-медико-педагогической комиссией (ПМПК)¹.

Для оформления в логопедические группы необходимо комплексное обследование ребенка членами ПМПК. На Комиссию предоставляются следующие документы:

— выписка психоневролога, которая включает анамнестические данные о ребенке, указания на наличие (отсутствие) органического поражения центральной нервной системы, а также заключение об интеллектуальном развитии ребенка;

— заключение врача отоларинголога, в котором указывается состояние физиологического слуха ребенка, наличие или отсутствие заболеваний ЛОР-органов;

— логопедическая характеристика ребенка, в которой содержатся сведения о степени сформированности отдельных компонентов языковой системы. При этом она должна содержать примеры детских высказываний, иллюстрирующих преимущественное нарушение фонетико-фонематической системы при относительной сохранности лексико-

грамматической стороны речи;
— педагогическая характеристика, в которой отражено:
• насколько ребенок проявляет интерес к занятиям;
• какие задания вызывают у него наибольшие трудности;
• насколько ребенок усидчив во время занятий;
• как быстро ребенок переключается с одного вида деятельности на другой;
• насколько он критичен в оценке своих результатов при выполнении задания;
• насколько продуктивно использует помощь взрослых в случае возникновения затруднений.

Особое внимание обращается на игровую деятельность (сюжетно-ролевая игра, игра-драматизация) и степень речевой активности в процессе игры.

Анализ предоставленных документов и первичное обследование ребенка позволяют обосновать необходимость его зачисления в группу для детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи со сроком обучения 10 месяцев. По окончании обучения фонетическая сторона речи детей должна соответствовать возрастной норме. Наполняемость группы — 12 человек.

Реализация личностно ориентированного подхода в коррекции речевого недоразвития требует от логопеда углубленного изучения речевых, когнитивных и эмоциональных особенностей детей. Знание индивидуальных характеристик ребенка позволяет организовать различные формы учебного процесса и обосновать частные приемы коррекции. С этой целью в первые две недели сентября логопед, непосредственно работающий в группе, проводит обследование звукопроизношения, фонематического слуха, слоговой структуры слова каждого ребенка.

Необходимо проверить, как ребенок произносит звук изолированно, в слогах, словах, предложениях, текстах. Ему предлагается назвать картинки, повторить слова, где исследуемый звук занимает разные позиции: в начале, в середине, в конце слова. Желательно, чтобы эти слова не включали труднопроизносимые звуки или их сочетания. Учитывая возрастные особенности детей-дошкольников, рекомендуется использовать разнообразные игровые приемы.

Одновременно с выявлением особенностей артикуляции звуков необходимо выяснить, как дети на слух различают фонемы родного языка. С этой целью логопед предлагает ряд специальных заданий (см. схему обследования в Приложении 1).

В карте фиксируются ошибочные ответы детей и приводятся образцы их высказываний. Речевая карта заканчивается логопедическим заключением, которое должно быть аргументировано конкретными данными обследования.

Возможны случаи, когда мнение логопеда детского сада не в полной мере совпадает с заключением ПМПК, т. е. за период двухнедельного пребывания в детском коллективе у ребенка могут проявиться трудности установления контакта, выраженный речевой негативизм, реактивность в поведении, несоответствующее возрасту развитие игровой деятельности. В процессе динамического наблюдения ярче проявляются особенности лексико-грамматического строя речи, трудности в овладении звуко-слоговой структурой, аграмматизм и другие проявления системного недоразвития речи. Это может послужить основанием для изменения или уточнения логопедического заключения и рекомендации перевода ребенка в другую группу. По истечении двухнедельного срока такие изменения не разрешаются.

Сопоставляя речевые карты детей, логопед должен выявить симптоматику, типичную

для группы в целом, и индивидуальные особенности каждого ребенка, обусловленные различными причинами нарушения в каждом отдельном случае (легкая степень дизартрии, полиморфная дислалия, двуязычие, влияние неполноценной речевой среды и др.).

После обследования перед логопедом встает задача — воспитание у детей правильной, четкой, умеренно громкой, выразительной, связной речи, соответствующей возрасту, с помощью как традиционных, так и специальных логопедических методов и приемов, направленных на коррекцию речевого нарушения и развитие активной сознательной деятельности в области речевых фактов.

Коррекционно-воспитательная работа строится с учетом особенностей психической деятельности детей. Таким образом, логопедическое воздействие органически связано с развитием у дошкольников внимания, памяти, умения управлять собой и другими психическими процессами.

Учитель-логопед и воспитатель работают над развитием речи детей совместно, руководствуясь общими требованиями типовой программы обучения и воспитания. Устранение имеющихся у детей пробелов в речевом развитии осуществляется преимущественно логопедом (раздел «Формирование произношения и развитие речи»).

Основными направлениями работы по развитию речи детей являются:

- формирование полноценных произносительных навыков;
- развитие фонематического восприятия, фонематических представлений, доступных возрасту форм звукового анализа и синтеза.

По мере продвижения ребенка в указанных направлениях на скорректированном речевом материале осуществляется:

- развитие у детей внимания к морфологическому составу слов и изменению слов и их сочетаний в предложении;
- обогащение словаря детей преимущественно привлечением внимания к способам словообразования, к эмоционально-оценочному значению слов;
- воспитание у детей умений правильно составлять простое распространенное предложение, а затем и сложное предложение; употреблять разные конструкции предложений в самостоятельной связной речи;
- развитие связной речи в процессе работы над рассказом, пересказом, с постановкой определенной коррекционной задачи по автоматизации в речи уточненных в произношении фонем;
- формирование элементарных навыков письма и чтения специальными методами на основе исправленного звукопроизношения и полноценного фонематического восприятия.

Важно отметить, что формирование элементарных навыков письма и чтения является одним из эффективных способов формирования устной речи для детей с ФФН.

Одновременно воспитатель проводит занятия, на которых расширяется и уточняется лексика дошкольников, развивается разговорная, описательная и повествовательная речь. Все указанные направления в работе по коррекции речи взаимосвязаны.

7. Недостатки в развитии фонематического слуха и звукопроизношения у детей дошкольного возраста.

Методы и приемы их исправления

Установлено, что для усвоения фонетической стороны языка необходимо не только наличие у детей сохранного слуха и достаточно подготовленного артикуляционного аппарата, но и умение хорошо *слушать, слышать* и *различать* правильное и неправильное произношение звуков в чужой и собственной речи, а также контролировать собственное произношение.

Процессы воспроизведения и восприятия звуков тесно связаны между собой: хорошо развитый фонематический слух в сочетании с артикуляционными упражнениями способствует более быстрому усвоению правильного звукопроизношения в целом. В процессе восприятия чужой речи ребенок должен осмыслить содержание того, что ему говорят. Произнося слова сам, ребенок не только говорит, но и слушает. Он воспринимает собственную речь благодаря взаимодействию речедвигательного и слухового анализатора. Дети с хорошо развитой речью в процессе общения не фиксируют внимание на том, какие звуки, в какой последовательности они произносят. Доказано, что нормально развивающиеся дети довольно рано подмечают ошибки в произношении. Если в момент разговора ребенок допустит какую-то неточность, то тут же благодаря четкой работе слухового анализатора заметит и сам ее исправит.

Изучение недостатков произношения и различения фонем у дошкольников показало, что картина нарушения речи у них неоднозначна. Наиболее типичным является:

- недифференцированное произнесение пар или групп звуков. Например: звуки [с] и [ш] могут заменяться нечетко произносимым смягченным звуком [ш];
- смешение звуков, т. е. в одних случаях ребенок употребляет звуки [с], [ш] правильно (*санки, шуба*), а при усложненных вариантах речи взаимозамещает их;
- замены звуков более легкими по артикуляции («*Фамает потóим тáми*» — «Самолет построим сами»);
- искаженное произношение звуков в сочетании с вышеперечисленными дефектами.

Признаком фонематического недоразвития является чаще всего незаконченность процесса формирования звуков, отличающихся тонкими артикуляционными или акустическими характеристиками.

Трудности различения звуков выявляются при выполнении специальных диагностических заданий, предполагающих достаточный уровень развития фонематического восприятия. Например:

- выделить определенный звук из ряда других звуков;
- повторить ряды слов и слогов с оппозиционными звуками (изолированно эти звуки ребенок произносит правильно): *па-ба, ба-па, да-да-та, та-та-да* и т. д.;
- определить наличие (отсутствие) заданного звука в слове. Например: звук [с] в словах: *сани, чай, щетка, стакан, шапка, курица, замок*;
- самостоятельно отобрать картинки с заданным звуком;
- назвать ряд слов, содержащих определенный звук.

Как правило, подобные задания вызывают затруднения у детей с ФФН. Несформированность фонематических представлений снижает у этих детей готовность к овладению звуковым анализом. Нередко вместо выделения первого гласного или согласного звука дети называют слог или все слово.

Совокупность всех перечисленных отклонений в произношении и фонематическом развитии не позволяет детям позже полноценно усваивать программу общеобразовательной школы, а в процессе обучения письму и чтению у них появляются специфические ошибки:

- замены согласных букв («*железо*» — *железо*, «*лека*» — *река* и т. д.);
- пропуски букв («*смовар*», «*тул*» и т. д.);
- перестановка букв и слогов («*кошолатка*» — *шоколадка*, «*петерь*» — *теперь*, «*логова*» — *голова*, «*моколо*» — *молоко* и т. д.);
- замены гласных даже тогда, когда они стоят под ударением: е — и («*сел*» — «*сил*»), о — у («*пол*» — «*пул*»);
- вставка лишних букв («*пошала*» — *пошла*).

8. Принципы формирования звуковой стороны речи у детей с ФФН

В основу коррекционно-развивающей работы положен комплексный подход, направленный на решение взаимосвязанных задач, охватывающих разные стороны речевого развития — фонетическую, лексическую, грамматическую и на их основе — задачу развития связной речи. Названные задачи решаются концентрически, за счет усложнения и различной сочетаемости упражнений. В то же время на каждом этапе работы выделяются основные цели: формирование нормативного звукопроизношения, просодических средств, устранение фонематического недоразвития и подготовка к звуковому анализу речи.

Формирование полноценной звуковой культуры речи у детей с отклонениями в развитии — сложная многоаспектная задача, решение которой зависит от степени развития фонематического восприятия, овладения артикуляцией звуков, просодических средств, умения произвольно использовать приобретенные речевые умения и навыки в разных условиях речевого общения.

Формирование произношения состоит в выработке слухопроизносительных навыков и умений в области фонетической и просодической системы родного языка. Под усвоением звуков подразумевается овладение правильной артикуляцией в тесном взаимодействии с развитием слухового восприятия. В результате работы над формированием звуков должна быть создана единая система четко различаемых, противопоставленных друг другу фонем. Известно, что звуки русского языка не одинаковы по трудности для произношения.

В первую очередь уточняется произношение так называемых сохранных или опорных звуков. Несмотря на доступность артикуляции, эти звуки произносятся неотчетливо в речевом потоке, что снижает кинестетические ощущения в артикуляционном аппарате ребенка. В связи с этим осуществляется уточнение их артикуляционной позы, тренируется произношение звуко-слоговых рядов разной структурной сложности.

В программе предусмотрена определенная последовательность усложнения речедвигательных дифференцировок. Освоение каждого нового звука происходит в сравнении с другими звуками. В период постановки звука его правильная артикуляция и звучание сопоставляется с дефектным. Усвоению звука способствует осознанное выделение характерных признаков как в звучании, так и в артикуляции. Таким образом, устанавливаются связи между акустическими и артикуляционными характеристиками звуков, что обеспечивает полноценную их дифференциацию. Этому способствует также сопоставление каждого изучаемого звука как с ранее изученными, так и с неисправленными, но в последнем случае — без проговаривания, только на слух. В начале

обучения сравниваются контрастные звуки, т. е. резко противопоставленные по артикуляции и звучанию, затем вводятся упражнения на различение звуков, близких по артикуляционно-перцептивным признакам. Для систематических упражнений подбираются сначала звуки, слоги, слова. По мере овладения детьми звуковым анализом слова упражнения усложняются за счет включения новых типов звуко-слоговых структур. При автоматизации из речевого материала исключаются дефектно произносимые и смешиваемые звуки.

Очень важным методическим требованием является особая организация речевого материала для занятий:

- он должен быть максимально насыщен изучаемым звуком;
 - нарушенные в произношении звуки не включаются (по мере возможности);
 - произношение изучаемого звука отрабатывается во всех доступных сочетаниях;
- одновременно учитывается слоговой состав слов, их лексическое значение и грамматическая структура предложения в соответствии с возрастом.

Помимо специфических логопедических приемов рекомендуется регулярно применять упражнения, направленные на развитие слуховой памяти — запоминание рядов из 3—4 слов; воспроизведение серии простых действий. Постепенно в упражнения включаются слова все более сходного звукового состава; увеличивается их количество. Широко используются различные виды слоговых упражнений:

- воспроизведение ритмов;
- сочетание отстукивания ритма и проговаривания;
- рифмованные фразы.

Увеличивается количество элементов задания, включаются прямые и обратные слоги со стечением согласных, ускоряется темп.

Однако простого механического повторения и закрепления навыка произнесения речевых структур недостаточно для усвоения звуковой стороны речи. Необходимо взаимосвязанное формирование различных сторон речи как целостного образования.

При формировании фонематического слуха и звукопроизношения важно опираться на специфические принципы системности и правильного подбора лексического материала. При определении лексического минимума учитываются разные позиции звука в слове.

Важно соблюдать принцип сознательной опоры на значение слова, подчеркивая, что изменение одного звука приводит к другому значению слов (кашка — каска, мышка — миска, лук — жук и т. д.). Учитывается также многообразие языкового контекста (коса девочки, коса — орудие труда; ключ от замка, ключ в озере).

9. Развитие связной речи детей с ФФН

Дети с ФФН, обучающиеся в подготовительной группе, по мере исправления и совершенствования звуковой стороны речи и нормализации фонематического восприятия оказываются способными к усвоению основной функции связной речи — коммуникативной — в объеме, предусмотренном общеобразовательной программой. Постепенно осуществляется работа по обогащению словарного запаса детей. У них совершенствуется умение использовать различные части речи в соответствии с целью высказывания. Продолжается работа над диалогической и монологической формой речи в тесной связи с формированием звуковой стороны речи. Пересказ занимает значительное место в системе формирования связной речи дошкольников. Для овладения пересказом дети должны уметь: прослушать текст, понять его основное содержание, запомнить

последовательность изложения, осмысленно и связно передать текст, правильно оформив его фонетически. Качество пересказа зависит от уровня речевого развития ребенка с ФФН и от эффективности предшествующей коррекционной работы по формированию звукопроизношения, фонематического восприятия и других видов работы по развитию речевой деятельности.

В целях активизации интереса и внимания детей важно использовать ряд методических приемов: подбор картинок (карточек) к прочитанному тексту, пересказ какой-либо выделенной части рассказа, дополнение деталей или эпизодов, пересказ от первого лица, пересказ с изменением времени действия. Выбор произведений для пересказа детьми с ФФН первое время достаточно ограничен их речевыми особенностями. Тексты должны быть доступны по объему, иметь четкую композицию с легко определяемой последовательностью событий, быть динамичными и привлекательными по сюжету. Полезно использовать тексты, содержащие диалог. Текст не должен содержать слова неусвоенной звуко-слоговой структуры, сложные грамматические обороты. Широко используется план пересказа в различных вариантах: сначала план, составленный логопедом или воспитателем, позже — составленный вместе с детьми. Вначале детей обучают отвечать на вопросы, относящиеся к отдельным частям рассказа. Затем формулируются разделы плана. Очень полезно для детей с нарушением фонематического восприятия формировать действия пространственного моделирования текста, в котором фиксируются его основные части. Логопед может использовать прием отраженной речи. На основе знания индивидуальных особенностей речевой и познавательной деятельности детей с ФФН логопед сам начинает высказывание, а ребенок повторяет его. Во втором полугодии требования к пересказу повышаются. Помимо повествовательных текстов используются описательные. Детей обучают контролировать соответствие пересказа прочитанному тексту, обнаруживать пропущенные детали в пересказе товарищей, оценивать качество пересказа с фонетической точки зрения (правильность произношения звуков, темп, плавность, отсутствие длительных пауз и т. д.), выразительность.

10. Фонетико-фонематическое недоразвитие речи

Профессор Р.Е. Левина в рамках психолого-педагогической классификации речевых нарушений выделила группу детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи (ФФН). **К этой категории относятся дети с нормальным физическим слухом и интеллектом, у которых нарушены произносительная сторона речи и особый — фонематический — слух.**

Что такое фонематический слух и фонематическое восприятие?

Это тонкий, систематизированный слух, позволяющий различать и узнавать фонемы родного языка. Фонематический слух, являясь частью физиологического слуха, направлен на соотнесение и сопоставление слышимых звуков с их эталонами, которые хранятся в памяти человека упорядочение — в «решетке фонем».

Понятие *«фонематический слух»* следует отличать от понятия *«фонематическое восприятие»*.

С самого раннего возраста нормально развивающийся ребенок слышит звуки окружающего мира, видит артикуляционные движения губ взрослых и пытается им подражать. При этом ребенок постоянно сталкивается с многообразием звучания фонем родного языка: одни и те же звуки (например, гласные **а**, **о** и т.д.) совершенно по-разному произносятся взрослыми и детьми, мужчинами и женщинами. Каждый человек имеет

индивидуальные особенности произношения звуков: один говорит тихо, другой — громко; ребенок произносит звуки звонким, высоким голосом, а взрослый мужчина — низким и хриплым и т.д. Но эти звуковые оттенки не служат для различения звуковых оболочек языковых единиц.

Индивидуальный вариант звучания фонем определяется не одним признаком, а целой их совокупностью, включающей не только слышимые компоненты (такие, как шумовые, частотные и высотные характеристики), но и зрительный образ, и двигательные ощущения, возникающие при звукопроизношении. По мнению Н.И. Жинкина, к признакам звука относятся и сами процессы кодирования, которые происходят при переходе сигнала от периферии нервной системы к центру.

Установлено, что уже на ранних этапах развития речи ребенок улавливает некоторые дифференциальные признаки фонем. Трехлетний малыш, не произнося еще правильно звуки родного языка, тем не менее способен определить, правильно ли они звучат в речи окружающих. Такое явление возможно благодаря наличию фонематического слуха и фонематического восприятия.

Фонематическое восприятие — это способность различать фонемы и определять звуковой состав слова. Сколько слогов в слове *мак*? Сколько в нем звуков? Какой согласный звук стоит в конце слова? Какой гласный звук в середине слова? Именно фонематическое восприятие помогает ответить на эти вопросы.

Правильное развитие фонематического слуха и фонематического восприятия лежит в основе безошибочного усвоения письма и чтения в процессе школьного обучения.

11. Влияние нарушения фонематического слуха на развитие устной речи ребенка

Речь детей с ФФН характеризуется неправильным произношением звуков: пропусками, искажениями, заменами. Наиболее типичными являются замены звуков на более простые по месту и способу артикуляции (например, *р* заменяется л или *в*). При этом ребенок один и тот же звук может заменять разными звуками: *лука* — рука, *ковова* — корова и т.д. В ряде случаев ребенок может правильно произносить изолированный (т.е. отдельный) звук, а в самостоятельной речи заменять, искажать его.

Количество нарушенных звуков у ребенка с ФФН может быть достаточно большим — до 16—20 звуков. Такие нарушения звукопроизношения у детей непосредственно обусловлены несформированностью у них фонематического слуха.

Выделяют три возможных состояния при недоразвитии фонематического слуха:

- недостаточное различение и узнавание только тех звуков, произношение которых нарушено;
- недостаточное различение значительного количества звуков из разных фонетических групп при относительно сформированном их произношении;
- глубокое фонематическое недоразвитие, когда ребенок практически не может выделить их из состава слов, определить последовательность звуков в слове.

Наряду с нарушенным звукопроизношением у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи наблюдаются ошибки в слоговой структуре слова и звуконаполняемости.

Слоговая структура слова — это количество и порядок слогов внутри слова.

Звуконаполняемость — количество и порядок звуков внутри каждого слога.

Нередко отдельные дети с ФФН затрудняются в произношении слов со сложной слоговой структурой и со стечением согласных, а также предложений, содержащих подобные слова (это относится в первую очередь к малознакомым и трудным словам). При проговаривании такого лексического материала они искажают звуко-слоговую рисунок слов: опускают слоги, переставляют их местами и наменяют, могут пропустить или, наоборот, добавить звук внутри слога и т.д. Например: *каркадил* — крокодил, *батуретка* — табуретка, *голопед* — логопед, *киртити* — кирпичи, *тоита* — строительство, *вадавоя* — водопроводчик и т.п.

Итак, характер описанных нарушений указывает на недостаточность фонематического слуха и восприятия у детей с ФФН. Без специального коррекционного воздействия ребенок не научится различать и узнавать фонемы на слух, анализировать звуко-слоговую состав слов, что приведет к появлению стойких ошибок при овладении письменной речью.

12. Психолого-педагогическая характеристика детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи

Помимо указанных выше нарушений речевого (вербального) характера, отдельно следует охарактеризовать возможные особенности в протекании высших психических функций у детей с ФФН:

- внимание у таких детей может быть неустойчивым, нестабильным и иссякающим, а также — слабо сформированным произвольное внимание, когда ребенку трудно сосредоточиться на одном предмете и по специальному заданию переключиться на другой;

- объем памяти может быть сужен по сравнению с нормой. При этом ребенку понадобится больше времени и повторов, чтобы запомнить заданный материал;

- отмечаются особенности в протекании мыслительных операций: наряду с преобладанием наглядно-образного мышления дети могут затрудняться в понимании абстрактных понятий и отношений. Скорость протекания мыслительных операций может быть несколько замедленной, вследствие чего может быть замедленным и восприятие учебного материала и т.д.

Исходя из перечисленных особенностей высшей нервной деятельности, дети с ФФН в педагогическом плане характеризуются следующим образом:

- поведение может быть нестабильным, с частой сменой на строения;

- могут возникать трудности в овладении учебными видами деятельности, т.к. на занятиях дети быстро утомляются, для них сложно выполнение одного задания в течение длительного времени;

- возможны затруднения в запоминании инструкций педагога, особенно — двух-, трех-, четырехступенчатых, требующих поэтапного и последовательного выполнения;

- в ряде случаев появляются особенности дисциплинарного характера.

При планировании и проведении коррекционных занятий необходимо учитывать эти специфические особенности детей с ФФН. Организуя логопедическую работу с ними, целесообразно:

- осуществлять сугубо индивидуальный подход к каждому ребенку с учетом его возрастных и психических особенностей;

- обеспечивать положительную мотивацию выполнения заданий, с тем чтобы повысить эффективность коррекционного воздействия;

- чередовать различные виды деятельности;
- включать в занятия тренировочные упражнения по развитию внимания, памяти, мыслительных операций и т.д.

13. Организация работы в группах для детей с ФФН

В соответствии с Типовым положением от 26 мая 1970 года определены основные направления организации работы дошкольных учреждений для детей с ФФН в двух возрастных группах: старшей — для детей шестого года жизни и подготовительной — для детей седьмого года жизни.

Коррекционное воздействие в этих группах осуществляется строго в соответствии со специальной программой обучения и воспитания детей с фонетико-фонематическим недоразвитием, разработанной отдельно для каждой группы. Авторами специализированной программы для детей старшей группы являются Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина (2002); программа для дошкольников подготовительной группы была составлена Г.А. Каше, Т.Б. Филичевой.

В процессе обучения детей с ФФН в условиях специального детского сада решаются следующие задачи:

- сформировать у детей фонетическую систему языка, т.е. уточнить и закрепить произношение сохранных звуков, а также исправить произношение нарушенных звуков;
- развить у них полноценный фонематический слух и восприятие, т.е. с помощью специальных приемов научить детей различать звуки на слух, запоминать и воспроизводить ряды звуков и слогов;
- сформировать навыки звуко-слового анализа и синтеза, т.е. развить умение делить слово на слоги и звуки, производя их последовательный анализ, и проводить обратные операции: составлять слог из звуков и слово — из слогов (синтез);
- на основе аналитико-синтетической деятельности обеспечить усвоение детьми некоторых элементов грамоты.

Несмотря на вполне понятные различия, существующие в содержании коррекционного обучения и воспитания для детей старшей и подготовительной групп, **выделенные задачи являются основополагающими.**

Программа обучения детей с ФФН включает:
характеристику речевого развития ребенка;
обследование речи;
режим дня старшей (подготовительной) группы;
логопедическую документацию.

Режим определяет оптимальный порядок проведения воспитателем и логопедом занятий с указанием их количества и длительности. Согласно распорядку, логопед проводит разные типы занятий:

- индивидуальные, т.е. отдельно с каждым ребенком;
- подгрупповые, т.е. с тремя-четырьмя детьми, объединенными по принципу схожести дефекта;
- фронтальные, т.е. со всеми детьми или половиной группы — в зависимости от уровня речевого развития.

Чередование этих занятий обеспечивает максимальную эффективность логопедической работы.

14. Логопедическая документация:

- речевая карта на каждого ребенка;
- планы (конспекты) фронтальных занятий;
- планы индивидуальных и групповых занятий;
- тетрадь для вечерних занятий воспитателя, где отмечается, какой материал, пройденный логопедом, воспитатель должен закрепить в вечернее время;
- отчеты о результатах коррекционной работы.

Программа коррекционного обучения, вне зависимости от возрастной группы, делится на три периода. Каждый период содержит определенный объем учебного материала, планируемый для изучения на индивидуальных, подгрупповых и фронтальных логопедических занятиях. Так, определен следующий порядок изучения звуков на фронтальных занятиях: *у, а, ау, а, ауиэ, о, ауио, ы, п, нь, т, к, кь, птк, х, хь, ль, йот, ы—и, с, сь, з—зь, сь—зь, ц, б—п, ш—ж, с—ш—з—ж, л, р, ль—рь, р—рь, ль, л—р—ль—рь, ч, щ, ч—щ.*

В зависимости от возрастной группы этот материал по-разному распределен по периодам обучения. В данном разделе содержатся рекомендации и указания методического плана, которые помогают правильно организовать изучение нового материала.

В подготовительной группе, в отличие от старшей, гораздо больше внимания уделяется навыкам аналитико-синтетической деятельности, что определяется непосредственной подготовкой детей к школьному обучению. Так, если перед детьми шестого года жизни ставятся задачи анализа и синтеза ряда звуков, обратного и прямого слога, односложного слова (типа *лак*), а также задача выделения первого и последнего звука в слове, первого ударного гласного и т.д., то для детей седьмого года жизни эти задачи значительно усложняются.

Помимо вышеперечисленных навыков, дошкольники изучают слова двусложной слоговой структуры с открытыми слогами (*косы*), двусложные слова с закрытым слогом и со стечением согласных звуков (*сумка*).

Начиная с ноября дети в подготовительной группе уже овладевают полной звуко-слоговой схемой слова со следующими обозначениями: длинная полоска — слово, короткая — слог, красный кружок — гласный звук, синий — твердый согласный звук, зеленый — мягкий согласный.

Уже со второго периода логопед знакомит детей с буквами и начинает занятия по обучению грамоте. К концу учебного года дошкольники должны правильно произносить и различать все звуки родного языка, уметь читать и «печатать» слоги и слова, работать с разрезной кассой букв, составлять короткие предложения. Такие умения сформировались не только благодаря овладению детьми элементами грамоты, но и развитию определенных графо-моторных навыков (т.е. навыков удержания карандаша, ориентировки на листе бумаги, проведения прямых, косых и закругленных линий и т.п.).

Помимо такого планирования, в разделе содержатся рекомендации и указания методического плана, которые помогают правильно организовать изучение нового материала. К подобным рекомендациям относятся и требования к структуре фронтальных занятий:

1) фронтальное занятие должно иметь четко сформулированные *тему и цель*, взаимосвязанные между собой и соответствующие содержанию программы обучения;

2) занятие должно состоять из последовательно выстроенных этапов, каждый из которых решает свои частные задачи, но обязательно подчинен общей цели занятия.

Остановимся на характеристике каждого из этих этапов.

Организационный этап служит для концентрации внимания детей и подготовки их к усвоению нового материала.

Этап повторения пройденного материала не является строго обязательным.

Обучающий этап. Логопед учит детей правильно произносить и различать изучаемый звук с опорой на словесное объяснение и на работу нескольких анализаторов: слухового, зрительного, речедвигательного, кинестетического и др. Важным компонентом данного этапа является использование карточек-символов звуков. Такой разносторонний подход к изучению звука позволяет ребенку выделить его дифференциальные признаки и четко овладеть заданной фонемой.

Этап закрепления нового материала содержит несколько упражнений, выстроенных в порядке нарастающей сложности: повторение звука изолированно, в слогах, словах, предложениях, связной речи. Эти задания, как правило, попутно развивают внимание, память, мыслительные операции.

Итог занятия является его логическим завершением, обобщающим и закрепляющим пройденный материал. Помимо четкой структурной организации логопедического занятия, крайне важно учитывать влияние на детей ведущей деятельности возраста, т.е. планировать использование сюрпризно-игровых моментов, максимально разнообразить наглядный материал (игрушки; предметные, сюжетные картинки; карточки-символы звуков; кассы букв и т.д.), чередовать динамические и статистические виды деятельности, в том числе физкультурные паузы. Необходимо к каждому заданию правильно подбирать лексический материал, т.е. планировать изучение заданного звука изолированно, в слогах, словах, фразе; использовать слова, где этот звук стоит в начале, середине, конце слова. Следует избегать труднопроизносимых и смешиваемых детьми звуков.

Оборудование логопедического кабинета определяется санитарно-гигиеническими требованиями и включает необходимые логопедические пособия для обследования и развития:

- интеллекта;
- слуха;
- связной речи: произношения и условия овладения слоговой структурой слов;

фонематического слуха; лексического запаса и грамматического строя речи; элементов грамоты.

15. Нарушения письменной речи

Впервые на нарушения чтения и письма как на самостоятельную патологию речевой деятельности указал А. Куссмауль (A. Kussmaul) в 1877 г. Затем появилось много работ, в которых давались описания детей с различными нарушениями чтения и письма. В этот период патология чтения и письма рассматривалась как единое расстройство письменной речи. В литературе конца XIX и начала XX в. было распространено мнение,

что нарушения чтения и письма представляют собой одно из проявлений общего слабоумия и наблюдаются только у умственно отсталых детей Ф. Бахман (F. Bachman), Г. Вольф (G. Wolf), Б. Энглер (B. Engler).

Однако еще в конце XIX в., в 1896 г. В. Маорган (V. Morgan) описал случай нарушения чтения и письма у четырнадцатилетнего мальчика с нормальным интеллектом. Морган определил это расстройство как «неспособность писать орфографически правильно и без ошибок связно читать». Вслед за Морганом и многие другие авторы (А. Куссмауль, О. Беркан) стали рассматривать нарушение чтения и письма как самостоятельную патологию речевой деятельности, не связанную с умственной отсталостью, с общей диффузной недостаточностью интеллекта. Английские врачи-окулисты Керр и Морган впервые опубликовали работы, специально посвященные нарушениям чтения и письма у детей.

В 1900 и 1907 гг. Д. Гиншельвуд (D. Hinchelwood) описал еще несколько случаев нарушений чтения и письма у детей с нормальным интеллектом, подтвердив, что нарушения чтения и письма не всегда сопровождают умственную отсталость. Гиншельвуд впервые назвал затруднения в овладении чтением и письмом терминами «алексия» и «аграфия», обозначив ими как тяжелые, так и легкие степени расстройства чтения и письма.

Таким образом, в конце XIX и начале XX в. существовали две противоположные точки зрения. Одни авторы рассматривали нарушение чтения и письма как один из компонентов умственной отсталости. Другие подчеркивали, что патология чтения и письма представляет собой изолированное нарушение, не связанное с умственной отсталостью.

Среди авторов, отстаивающих изолированный, самостоятельный характер нарушений чтения и письма, существовали различные толкования природы этого расстройства. Наибольшее распространение в литературе и особенно в практической диагностике получила точка зрения, утверждающая, что в основе патологии чтения и письма лежит неполноценность зрительного восприятия и памяти. Согласно этому взгляду, механизмом нарушений чтения и письма является дефектность зрительных образов слов и отдельных букв. В связи с этим нарушения чтения и письма стали называть «врожденная словесная слепота». Типичными представителями этого направления были Ф. Варбург (F. Warburg) и П. Раншбург (P. Ranschburg). Ф. Варбург подробно описал одаренного мальчика, который страдал «словесной слепотой». П. Раншбург в результате длительных тахистоскопических исследований пришел к выводу о том, что в основе патологии чтения и письма лежит ограниченное поле зрительного восприятия.

П. Раншбург впервые стал различать более легкие степени нарушений чтения и письма и тяжелые расстройства, при которых симптоматика является более выраженной. Легкие степени нарушений чтения и письма он обозначил терминами «легастения» и «графастения» в отличие от тяжелых случаев нарушений чтения и письма, которые назывались «алексией» и «аграфией».

Постепенно понимание природы нарушений чтения и письма менялось. Это расстройство уже не определялось как однородное оптическое нарушение. Одновременно происходит дифференциация понятий «алексия» и «дислексия», «аграфия» и «дисграфия».

Выделяются различные формы дислексии и дисграфии, появляются классификации нарушений чтения и письма.

Большое значение в развитии учения о нарушениях письменной речи имела точка зрения невропатолога Н. К. Монакова. Он впервые связал дисграфию с нарушениями устной речи, с общим характером речевого расстройства, или афазией.

Е. Иллинг (E. Illing) выделяет ряд процессов, которые нарушаются при патологии чтения и письма:

1) овладение оптическим единством буквы и акустическим единством звука; 2) соотношение звука с буквой; 3) синтез букв в слово; 4) способность расчленять слова на оптические и акустические элементы; 5) определение ударения, мелодии слова, гласных слова; 6) понимание прочитанного.

Е. Иллинг считал главным в картине алексии и аграфии трудность ассоциации и диссоциации, невозможность схватить целостность слова и фразы.

О. Ортон (O. Orton) (1937) посвятил специальное исследование расстройствам чтения, письма и речи у детей. Он отмечал большую распространенность нарушений чтения и письма у детей, указывал, что затруднения у детей при обучении грамоте отличаются от нарушений чтения и письма у взрослых при повреждениях головного мозга. Ортон подчеркивал, что основное затруднение у детей с нарушениями чтения и письма заключается в неспособности составлять из букв слова. Ортон вслед за Е. Джексон (E. Jackson) называл эти затруднения «алексией и аграфией развития» или «эволюционной дислексией и дисграфией». Термин «алексия и аграфия развития», или «эволюционная дислексия и дисграфия», больше соответствовал описываемым в литературе случаям нарушений чтения и письма у детей с задержкой развития некоторых психических функций. Ортон сделал вывод, что алексия и аграфия у детей вызываются не только моторными затруднениями, но и нарушениями сенсорного характера. Он отмечал, что эти нарушения чаще всего встречаются у детей с моторными недостатками, у левшей, у тех, у которых поздно осуществляется латерализация, выделение ведущей руки, а также у детей с нарушениями слуха и зрения.

Из ранних работ отечественных авторов большую значимость имеют работы невропатологов Р. А. Ткачева и С. С. Мнухина.

Анализируя наблюдения над детьми с нарушениями чтения, Р. А. Ткачев сделал вывод, что в основе алексии лежат мнестические нарушения, т. е. нарушения памяти. Ребенок с алексией плохо запоминает буквы, слоги, не может соотнести их с определенными звуками. По Р. А. Ткачеву, алексии объясняются слабостью ассоциативных связей между зрительными образами букв и слуховыми образами соответствующих звуков. Автор отмечает, что интеллект у детей является сохранным. Это нарушение, как считает Р. А. Ткачев, вызывается влиянием наследственных факторов.

С. С. Мнухин в работе «О врожденной алексии и аграфии» говорит о том, что нарушения чтения и письма встречаются как у интеллектуально полноценных, так и у умственно отсталых детей. При различных степенях умственной отсталости алексия и аграфия встречаются заметно чаще, чем у нормальных детей.

Автор делает вывод о том, что нарушения чтения и письма сопровождаются рядом других расстройств. Так, все наблюдаемые дети не могли перечислять месяцы, дни недели, алфавит по порядку, хотя все эти элементы они знали и в беспорядочном виде воспроизводили этот ряд полностью, но не всегда в том порядке, в каком это было предложено. Ошибки наблюдались и после многократного воспроизведения этих рядов. Многие дети не могли справиться со штриховкой в определенном ритме. Заучивание стихотворения оказалось для них гораздо более трудным процессом, чем для нормальных

детей. Воспроизведение же рассказа, не требовавшего точной передачи по порядку, проходило без затруднений.

Общей психопатологической основой этих расстройств, по мнению С. С. Мнухина, является нарушение структурообразования. Алексия и аграфия представляют собой более сложные проявления нарушений, а более элементарными расстройствами «рядодоговорения» являются расстройства механического воспроизведения рядов (порядковый счет, называние по порядку дней недели, месяцев в году и т. д.).

С. С. Мнухин считает, что в подавляющем большинстве случаев при алексии и аграфии наблюдается наследственная отягощенность различной степени выраженности (алкоголизм, психопатии, эпилепсия родителей, родовые травмы).

В 30-х годах XX столетия нарушения чтения и письма начинают изучать психологи, педагоги, дефектологи. В этот период подчеркивается определенная зависимость между этими нарушениями, с одной стороны, и дефектами устной речи и слуха — с другой (Ф. А. Рау, М. Е. Хватцев, Р. М. Боскис, Р. Е. Левина).

В своих ранних работах М. Е. Хватцев связывал нарушения письменной речи непосредственно с нарушениями звукопроизношения. Те случаи, когда дефекты речи исправлялись, а нарушения чтения и письма оставались, автор объяснял большей стойкостью старых связей между образом звука и буквой. В более поздних работах М. Е. Хватцев рассматривает эти нарушения более дифференцированно, с учетом сложной структуры процесса чтения и письма, и выделяет различные формы дислексии и дисграфии, многие из которых представляются достаточно обоснованными и до настоящего времени.

16. Дислексия

В современной литературе для обозначения нарушений чтения используются термины: «алексия» — для обозначения полного отсутствия чтения и «дислексия», «дислексия развития», «эволюционная дислексия» — для обозначения частичного расстройства процесса овладения чтением в отличие от тех случаев, когда акт чтения распадается, например, при афазиях.

Распространенность нарушений чтения среди детей довольно велика. В европейских странах отмечается, по данным различных авторов, до 10% детей с дислексиями, имеющих нормальный интеллект. По данным Р. Беккер, нарушения чтения наблюдаются у 3% детей начальных классов массовой школы, в школах для детей с тяжелыми нарушениями речи количество детей с дислексией достигает 22%. По данным Р. И. Лалаевой, в первых классах вспомогательной школы нарушения чтения отмечаются у 62% учеников. По данным А. Н. Корнева, дислексия наблюдается у 4,8% учащихся 7—8 летнего возраста. В школах для детей с тяжелыми речевыми нарушениями и с задержкой психического развития дислексия выявлена в 20—50% случаев. У мальчиков дислексия встречается в 4,5 раза чаще, чем у девочек.

Дислексия — частичное специфическое нарушение процесса чтения, обусловленное несформированностью (нарушением) высших психических функций и проявляющееся в повторяющихся ошибках стойкого характера.

Современный анализ проблемы нарушения чтения основывается на понимании сложной психофизиологической структуры процесса чтения в норме и особенностей усвоения этого навыка детьми.

Чтение представляет собой сложный психофизиологический процесс, в котором участвуют различные анализаторы: зрительный, речедвигательный, речеслуховой. В основе его лежат «сложнейшие механизмы взаимодействия анализаторов и временных связей двух сигнальных систем».

По своим психофизиологическим механизмам чтение является более сложным процессом, чем устная речь, вместе с тем оно не может рассматриваться вне единства письменной и устной речи.

Процесс чтения начинается со зрительного восприятия, различения и узнавания букв. В дальнейшем происходит соотнесение букв с соответствующими звуками и осуществляется воспроизведение звукопроизносительного образа слова, его прочитывание. И наконец, вследствие соотнесения звуковой формы слова с его значением осуществляется понимание читаемого. Таким образом, в этом процессе можно условно выделить две стороны: *техническую* (соотнесение зрительного образа написанного слова с его произношением) и *смысловую*, которая является основной целью чтения. Между ними существует тесная связь. Понимание читаемого определяется характером восприятия. С другой стороны, зрительное восприятие испытывает на себе влияние смыслового содержания ранее прочитанного.

При чтении взрослый человек осознает лишь задачу, смысл читаемого, а те психофизиологические операции, которые предшествуют этому, осуществляются как бы сами собой, неосознанно, автоматизированно. Однако эти автоматизировавшиеся при овладении чтением операции являются разносторонними и сложными.

Как всякий навык, чтение в процессе своего формирования проходит ряд этапов, качественно своеобразных ступеней. Каждый из них тесно связан с предыдущим и последующим, постепенно переходит из одного качества в другое. Формирование навыка чтения осуществляется в процессе длительного и целенаправленного обучения.

Т. Г. Егоров выделяет следующие ступени формирования навыка чтения: 1) овладение звуко-буквенными обозначениями; 2) послоговое чтение; 3) становление синтетических приемов чтения; 4) синтетическое чтение. Каждая из них характеризуется своеобразием, качественными особенностями, определенной психологической структурой, своими трудностями и задачами, а также приемами овладения.

Основными условиями успешного овладения навыком чтения являются: сформированность устной речи, фонетико-фонематической ее стороны (произношения, слуховой дифференциации фонем, фонематического анализа и синтеза), лексико-грамматического анализа и синтеза, лексико-грамматического строя, достаточное развитие пространственных представлений, зрительного анализа, синтеза и мнестиса.

ЭТИОЛОГИЯ ДИСЛЕКСИИ

Вопрос об этиологии дислексии до настоящего времени является дискуссионным.

Некоторые авторы (М. Лами, К. Лонай, М. Суле, Б. Хальгрэн) отмечают наследственную предрасположенность при нарушениях чтения. Изучение дислексии у близнецов позволило авторам сделать вывод о наследственном характере некоторых факторов, обуславливающих возникновение дислексии (нарушение латерализации, задержка развития речи).

Рейнхольд считает, что встречается особая, врожденная форма дислексии, когда дети наследуют от родителей качественную незрелость головного мозга в его отдельных зонах. Эта незрелость проявляется в специфических задержках развития определенной функции.

Большинство авторов отмечает наличие патологических факторов, воздействующих в пренатальный, катальный и постнатальный период. Этиология дислексии связывается с воздействием биологических и социальных факторов. Нарушения чтения могут вызываться причинами органического и функционального характера. Дислексии бывают обусловлены органическими повреждениями зон головного мозга, принимающих участие в процессе чтения (например, при афазии, дизартрии, алалии).

Функциональные причины могут быть связаны с воздействием внутренних (например, длительные соматические заболевания) и внешних (неправильная речь окружающих, двуязычие, недостаточное внимание к развитию речи ребенка со стороны взрослых, дефицит речевых контактов) факторов, которые задерживают формирование психических функций, участвующих в процессе чтения.

Таким образом в этиологии дислексии участвуют как генетические, так и экзогенные факторы (патология беременности, родов, асфиксии «цепочка» детских инфекций, травмы головы).

Расстройства чтения часто наблюдаются у детей с минимально мозговой дисфункцией, с задержкой психического развития, с тяжелыми нарушениями устной речи, с церебральными параличами, с нарушениями слуха, у умственно отсталых детей. Таким образом, дислексия чаще всего появляется в структуре сложных речевых и нервно-психических расстройств.

Дислексия у детей с относительно сохранным интеллектом представляет собой парциальную задержку психического развития, для которой характерным является ряд особенностей: сочетание с психическим инфантилизмом, выраженная неравномерность психического развития, определенные особенности структуры интеллекта, отмечается недоразвитие сукцессивных и симультанных процессов, нарушение кратковременной речеслуховой памяти и т. д.

У детей с задержкой психического развития разного патогенеза также наблюдаются дислексии (В. А. Ковшиков, Ю. Г. Демьянов, А. Н. Корнев). Авторы отмечают у них комплекс речевых нарушений, в том числе нарушения чтения, а также трудности восприятия и воспроизведения букв, затруднения в формировании функции фонематического анализа, синтеза, трудности соотношения звука с буквой.

Дети ошибочно прочитывают сложные по структуре слоги и слова, путают сходные по начертанию буквы. Разнообразные нарушения чтения, по мнению авторов, обусловлены не столько расстройствами устной речи, сколько недостаточностью ряда психических функций: внимания, памяти, зрительного гнозиса, сукцессивных и симультанных процессов.

17. Психологический аспект механизмов нарушений чтения

Дислексия вызывается несформированностью психических функций, осуществляющих процесс чтения в норме (зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений, фонематического восприятия, фонематического анализа и синтеза, недоразвития лексико-грамматического строя речи).

Дислексия и нарушения пространственных представлений

У детей с нарушениями чтения наблюдаются трудности ориентировки в пространственных направлениях, затруднения в определении правого и левого, верхнего и низа. Отмечается неточность в определении формы, величины. Несформированность

оптико-пространственных представлений проявляется в рисовании, при составлении целого из частей при конструировании, в неспособности воспроизведения заданной формы.

Выявляется задержка в дифференциации правой и левой частей тела, поздняя латерализация или ее нарушение (левшество, смешанная доминанта).

Соотношения между левшеством и дислексией не прямые, а сложные, опосредованные. Во многих случаях, особенно при переучивании левшей или смешанной доминанте, у детей наблюдаются специфические трудности формирования пространственных представлений, смещения правой и левой сторон. В норме различение правого и левого формируется к 6 годам. Достаточная сформированность пространственных представлений является необходимой предпосылкой различения и усвоения букв ребенком. У левшей без нарушений чтения, по-видимому, в процессе эволюции создаются механизмы, компенсирующие латеральную дискоординацию, у левшей с дислексией эти системы компенсации организуются более медленно, более поздно. Таким образом, не сам факт левшества, а несформированность пространственных представлений, которая наблюдается у переученных левшей и при смешанной доминанте, вызывает нарушения чтения.

18. Дислексия и нарушения устной речи

У детей с дислексией наблюдаются нарушения звукопроизношения, бедность словаря, неточность употребления слов. Они неправильно оформляют свою речь, избегают сложных фраз, ограничиваются короткими предложениями, у них часто встречаются нарушения связной речи.

Отмечая частоту расстройств речи при дислексии, многие авторы считают, что нарушения устной речи и чтения — это результат воздействия единого этиопатогенетического фактора (Б. Хальгрэн, С. Борель-Мезони, Р. Е. Левина, Л. В. Спирова), являющегося их причиной и составляющего патологический механизм.

В легких случаях эти нарушения обнаруживаются только на стадии овладения письменной речью. В трудных случаях прежде всего оказывается нарушенной устная речь, а нарушения чтения и письма выявляются позднее. Р. Е. Левина считает, что в основе нарушений чтения и устной речи лежит несформированность фонематической системы.

На начальных стадиях овладения чтением при недоразвитии фонетико-фонематической стороны речи у детей наблюдается неточность и нестойкость речевых представлений и обобщений. Это затрудняет овладение звуковым анализом слова (Р. Е. Левина, Г. А. Каше, Н. А. Никашина, Л. Ф. Спирова). Избирательное неусвоение букв вызывается не слабостью удержания графических начертаний, усвоение которых оказывается нормальным, а несформированностью обобщения звуков. «Не буква как рисунок, носящий название соответствующего звука, а графема — графическое обозначение фонемы — составляет единицу чтения и письма». Если буква не соотносится с обобщенным звуком (фонемой), то ее усвоение будет носить механический характер.

Легко соотносятся с буквой звуки, которые точно воспринимаются и правильно произносятся детьми. Если же дети плохо различают звуки на слух, искаженно произносят или заменяют их в произношении, тогда обобщенное представление о данном звуке носит нечеткий характер, а восприятие букв затрудняется. Неусвоение букв в этом случае обусловлено недостаточным уровнем развития фонематического восприятия.

Чрезвычайно затрудненным у этих детей оказывается и процесс слияния звуков в слоги. Для усвоения слитного чтения ребенок должен соотнести букву только с определенным звуком, отдифференцировав его от других. Кроме того, он должен иметь представление об обобщенном его звучании.

Слить звуки в слоги — это прежде всего произнести их так, как они звучат в устной речи. Если у ребенка отсутствуют четкие представления о звуко-буквенном составе слова, формирование обобщенных звуко-слоговых образов происходит с трудом.

Нарушения чтения могут быть связаны с недостаточностью лексико-грамматического развития речи. Так, замена слов при чтении может обуславливаться не только фонетическим их сходством, неправильным произношением или неразличением отдельных звуков, но и трудностями установления синтаксических связей в предложении. В этих случаях у детей отсутствует направленность на морфологический анализ слов, а сам анализ затруднен. Так, при чтении фразы *Мама моет раму* нормальный ребенок может уже при чтении слово *моет* догадаться, какое будет окончание в слове *рама*. В процессе чтения нормальный ребенок начинает догадываться о смысле и грамматической форме последующих слов уже при восприятии предыдущего слова. Смысловая догадка в этом случае опирается на имеющиеся у него представления о закономерностях языка, на чувство языка.

Если у ребенка нарушен лексико-грамматический строй речи, то приведенное выше предложение он может прочитать так: «Мама моет рама», так как не опирается на точные языковые обобщения, на четкие представления о закономерностях изменения слов и их сочетаемости в предложении. Смысловая догадка в этом случае либо отсутствует, либо играет отрицательную роль, так как приводит к большому количеству специфических ошибок.

Если морфологическая структура слова недостаточно осознается детьми, то в процессе чтения не возникает правильной смысловой догадки, а возникает аграмматизм, связанный с трудностями восприятия тонких грамматических значений, обусловленных морфологической структурой слова.

Ограниченный словарь и недостаточно развитые грамматические обобщения вызывают трудности понимания прочитанного.

Таким образом, в качестве механизмов дислексии можно рассматривать и нарушение фонематического восприятия (дифференциации фонем), фонематического анализа и синтеза, несформированность лексико-грамматического строя речи. Дислексия вызывается в основном недоразвитием языковых обобщений (фонематических, морфологических, синтаксических).

19. Психологический аспект изучения нарушений чтения

В этом аспекте дислексия рассматривается как нарушение различных операций процесса чтения: зрительного восприятия и различения букв, выбора фонемы, слияния звуков в слоги, синтеза слогов в слово, синтеза слов в предложении, соотнесение со смыслом.

Можно выделить следующие механизмы дислексии: 1) несформированность сенсомоторных операций (зрительно-пространственный анализ букв и их сочетаний в слове); 2) несформированность языковых операций, операций со звуками, слогами, словами и предложениями в тексте (фонематический, морфологический, синтаксический уровень); 3) нарушение семантических операций (соотнесение со смыслом).

КЛАССИФИКАЦИЯ ДИСЛЕКСИЙ

В основе ее лежат различные критерии: проявления, степень выраженности нарушений чтения (Р. Беккер), нарушения деятельности анализаторов, участвующих в акте чтения (О. А. Токарева), нарушение тех или иных психических функций (М. Е. Хватцев, Р. Е. Левина и др.), учет операций процесса чтения (Р. И. Лалаева).

По проявлению выделяются **два вида: литеральная**, проявляющаяся в неспособности или трудности усвоения букв, и **вербальная**, которая проявляется в трудностях чтения слов.

Б. Беккер отмечает многообразие видов нарушений чтения. Она считает возможным сгруппировать их в следующие типы: **врожденная словесная слепота, дислексия, брадилексия, легастения, врожденная слабость чтения**. В основе данной классификации лежит не патогенез дислексий, а степень их проявления.

О. А. Токарева классифицирует нарушения чтения в зависимости от того, какой из анализаторов первично нарушен: слуховой, зрительный или двигательный. И в связи с этим выделяет **акустическую, оптическую и моторную** формы дислексии. Наиболее распространенной, по мнению автора, является дислексия, связанная с акустическими расстройствами, при которой отмечается недифференцированность слухового восприятия, недостаточное развитие звукового анализа. Дети с трудом сливают буквы в слоги, слова, так как буква не воспринимается ими как сигнал фонемы; смешивают сходные по артикуляции и звучанию звуки (свистящие и шипящие, звонкие и глухие и т. д.).

Акустические нарушения отмечаются как при расстройстве устной речи (дизартрии, дислалии), так и при задержке речевого развития. Таким образом, прослеживается связь между развитием устной и письменной речи, которые рассматриваются как тесно связанные стороны единого процесса речевого развития.

Четкое акустическое восприятие является одним из необходимых условий формирования устной и письменной речи. Однако овладение письменной речью предполагает в качестве основных условий наличие языковых обобщений, прежде всего фонематических, сформированность высших символических функций. Одной из необходимых предпосылок формирования чтения является умение выделять из всего многообразия звучаний фонему как специфическое обобщение смысловозначительных признаков звука, соотносить ее с определенным символом, т. е. буквой осуществить дифференциацию фонем и фонематический анализ. Формирование же дифференциации фонем и фонематического анализа — это процесс развития языковых обобщений. Нарушение их может наблюдаться и у детей с нормальным слуховым восприятием звуков речи. Формирование речевых анализаторов происходит в тесном взаимодействии с другими анализаторами, в процессе деятельности которых постоянно осуществляется влияние одного на другой. Так, при дифференциации звуков и звуковом анализе слова одновременно участвуют и речеслуховой, и речедвигательный анализатор. В связи с этим определение рассмотренных расстройств чтения как акустической дислексии, обусловленных нарушением деятельности речеслухового анализатора, является необоснованным.

При оптической дислексии отмечается неустойчивость зрительного восприятия и представлений. Плохо усваиваются отдельные буквы, не устанавливаются связи между зрительным ее образом и звуком, нет четкого зрительного образа буквы, поэтому одна и та же буква воспринимается по-разному. Наблюдается частое смешение букв, сходных по начертанию, нарушается зрительное узнавание слов при чтении (вербальная дислексия).

При моторной дислексии, по О. А. Токаревой, отмечаются затруднения в движении глаз при чтении. Акт чтения осуществляется лишь при условии координированной, взаимосвязанной работы зрительного, слухового и двигательного анализаторов. Расстройства координации этих анализаторов вызывают различные нарушения чтения. Отмечается сужение зрительного поля, потери строки или отдельных слов в строке, нарушается речедвигательное воспроизведение (дети не могут координированно воспроизводить нужные артикуляционные движения в процессе чтения при отсутствии параличей и парезов). Отмечается невозможность вспомнить необходимые речевые движения.

Многие авторы указывают на нарушения движений глаз в процессе чтения, на прерывистость, скачкообразность движений, частые регрессии, движения назад с целью уточнения ранее воспринятого, колебания в направлении, изменение направленности движений и т. д. Однако нарушения движений глаз в процессе чтения наблюдаются почти у всех детей с дислексией и представляют собой не причину, а следствие трудностей чтения.

Особенно измененными являются движения глаз при оптической дислексии. В ряде психофизиологических исследований отмечается, что неподвижный глаз практически почти не способен воспринимать изображение, имеющее сложную структуру. Всякое сложное восприятие осуществляется с помощью активных, поисковых его движений, и лишь постепенно количество их сокращается.

Эти факты убеждают в том, что выделение моторной дислексии как самостоятельного вида является нецелесообразным. В одних случаях расстройства движений глаз сопровождают нарушения зрительного восприятия и обуславливают оптические дислексии, в других случаях они являются не причиной, а следствием трудностей чтения.

Учитывая современное представление о системном строении высших корковых функций, при классификации дислексий нужно принимать во внимание не столько анализаторные расстройства, сколько характер нарушений высших психических функций, нарушения не только сенсомоторного уровня, но и высшего, символического, языкового уровня.

М. Е. Хватцев по нарушенным механизмам выделяет **фонематическую, оптическую, оптико-пространственную, семантическую и мнестическую дислексию**. Он считает, что у детей наблюдаются лишь фонематические и оптические формы дислексий. Другие формы отмечаются при афазии вследствие органических поражений головного мозга.

При фонематической дислексии дети не могут научиться правильно читать в течение 2—4 лет. Одни с большим трудом усваивают отдельные буквы и не могут сливать их в слоги, слова. Другие усваивают буквы без особых затруднений, но в процессе чтения слогов и слов делают большое количество ошибок, так как буква для них не является графемой (обобщенным графическим знаком). Это обусловлено, как считает автор, плохим фонематическим слухом. Представления о звуках речи у этих детей нечеткие, нестойкие, они плохо различают оппозиционные, сходные по звучанию фонемы.

В процессе чтения слов дети затрудняются сливать звуки в слоги и слова по аналогии с уже заученными слогами, плохо узнают слоги.

Оптическая дислексия проявляется в том, что буквы не осознаются как обобщенные знаки определенных фонем. Таким образом, нарушение формирования

представлений о связях фонемы с графемой отмечается и при фонематической, и при оптической дислексии.

У детей с оптической дислексией наблюдаются нарушения зрительного восприятия и вне речи. Некоторые из них с трудом различают знакомые лица, сходные предметы, плохо рисуют.

При поражении правого полушария наблюдаются трудности при чтении левой части слова (*Машиа — каша*), зеркальное чтение, слово прочитывается справа налево, отмечаются перестановки букв и слов при чтении.

В классификации М. Е. Хватцева не учитываются все операции процесса чтения. Представленные виды дислексий у детей не охватывают всех случаев нарушений чтения.

С учетом нарушенных операций процесса чтения Р. И. Лалаева выделяет следующие виды дислексий: **фонематическую, семантическую, аграмматическую, мнестическую, оптическую, тактильную.**

Фонематическая дислексия связана с недоразвитием функций фонематической системы, т. е. системы фонем языка, в которой каждая единица характеризуется определенной совокупностью смыслоразличительных признаков. В русском языке этими признаками являются твердость или мягкость, звонкость или глухость, способ образования, место образования, участие нёбной занавески. Каждая фонема отличается от всякой другой либо одним смыслоразличительным признаком, либо несколькими. В тех случаях, когда фонемы отличаются одна от другой несколькими смыслоразличительными признаками, говорят о звуках далеких, не сходных между собой. Например, звуки к и з отличаются рядом признаков: способом, местом образования, участием голосовых складок. Если фонемы отличаются одним смыслоразличительным признаком, то тогда они являются близкими, оппозиционными. Например, звуки сиз отличаются одним признаком (с — глухой, з — звонкий). В языке выделяются целые группы оппозиционных фонем (твердые и мягкие, звонкие и глухие и т. д.).

В словах условно можно выделить сочетание фонем, следующих друг за другом в определенной последовательности, которое связано с семантикой, смыслом. Изменение одной из фонем в слове (*косы — козы*) или изменение последовательности (*луна — тила*) приводит к изменению смысла или разрушению его.

В связи с этим В. К. Орфинская выделила следующие функции фонематической системы:

смыслоразличительная функция (изменение одной фонемы или одного смыслоразличительного признака приводит к изменению смысла);

слухопроизносительная дифференциация фонем (фонематическое восприятие: каждая фонема отличается от всякой другой фонемы акустически и артикуляционно);

фонематический анализ, т. е. разложение слова на составляющие его фонемы.

В процессе формирования устной речи у детей опора на семантику является одним из основных условий развития речевой функции (т. е. смыслоразличительная функция у говорящих детей сформирована).

У детей в ряде случаев могут быть недоразвиты функции фонематического восприятия, анализа и синтеза.

С учетом несформированности основных функций фонематической системы фонематическую дислексию можно подразделить на две формы.

Первая форма — нарушение чтения, связанное с недоразвитием фонематического восприятия (дифференциации фонем), которое проявляется в трудностях усвоения букв, а

также в заменах звуков, сходных акустически и артикуляторно (*б* — *п*, *д* — *т*, *с* — *ш*, *ж* — шит. д.).

Вторая форма — нарушение чтения, обусловленное недоразвитием функции фонематического анализа.

При этой форме наблюдаются следующие группы ошибок при чтении: побуквенное чтение, искажения звуко-слоговой структуры слова.

Искажения звуко-слоговой структуры слова проявляются в пропусках согласных при стечении (*марка* — «мара»); во вставках гласных между согласными при их стечении (*пасла* — «пасала»); в перестановках звуков (*утка* — «тука»); в пропуске и вставках звуков при отсутствии стечения согласных в слове; в пропусках, перестановках слогов (*лопата* — «лата», «лотапа»).

Семантическая дислексия (механическое чтение) проявляется в нарушении понимания прочитанных слов, предложений, текста при технически правильном чтении, т. е. слово, предложение, текст не искажаются в процессе чтения. Эти нарушения могут отмечаться при послоговом чтении. После прочтения слова по слогам дети не могут показать соответствующую картинку, ответить на вопрос, связанный со значением хорошо известного слова. Нарушения понимания читаемых предложений могут наблюдаться и при синтетическом чтении, т. е. чтении целыми словами.

Нарушение понимания прочитанного обусловлено двумя факторами: трудностями звуко-слогового синтеза и нечеткостью, недифференцированностью представлений о синтаксических связях внутри предложения.

Разделение слова на слоги в процессе чтения — одна из причин непонимания читаемого. В результате нарушения фонематического и слогового синтеза дети не узнают слова, если они разделены на части в процессе послогового чтения, не способны объединить в единое значимое целое последовательно произнесенные слоги. Они читают механически, без понимания смысла читаемого. У детей оказывается недостаточно сформированной способность синтезировать, восстанавливать в представлении искусственно разделенную на слоги устную речь.

Дети с семантической дислексией затрудняются в выполнении следующих заданий: а) слитно произнести слова, предъявленные в виде последовательно произнесенных изолированных звуков с короткой паузой между ними (*л*, *у*, *ж*, *а*); б) воспроизвести слова и предложения, предъявленные по слогам (*де-воч-ка со-би-ра-ет цве-ты*).

Нарушение понимания прочитанных предложений обусловлено несформированностью представлений о синтаксических связях слов в предложении. При этом в процессе чтения слова воспринимаются изолированно, вне связи с другими словами предложения.

Грамматическая дислексия обусловлена недоразвитием грамматического строя речи, морфологических, и синтаксических обобщений. При этой форме дислексии наблюдаются: изменение падежных окончаний и числа существительных («из-под листьях», «у товарищах», «кошка» — «кошки»); неправильное согласование в роде, числе и падеже существительного и прилагательного («сказка интересное», «детей веселую»); изменение числа местоимения («все» — «весь»); неправильное употребление родовых окончаний местоимений («такая город», «ракета наш»); изменение окончаний глаголов 3-го лица прошедшего времени («это был страна», «ветер промчалась»), а также формы времени и вида («влетел» — «влетал», «видит» — «видел»).

Аграмматическая дислексия чаще всего наблюдается у детей с системным недоразвитием речи разного патогенеза на синтетической ступени формирования навыка чтения.

Мнестическая дислексия проявляется в трудности усвоения букв, в их недифференцированных заменах. Она обусловлена нарушением процессов установления связей между звуком и буквой и нарушением речевой памяти. Дети не могут воспроизвести в определенной последовательности ряд из 3—5 звуков или слов, а если и воспроизводят, то нарушают порядок их следования, сокращают количество, пропускают звуки, слова. Нарушение ассоциации между зрительным образом буквы и слухо-произносительным образом звука особенно ярко проявляется на этапе овладения звуко-буквенными обозначениями.

Оптическая дислексия проявляется в трудностях усвоения и в смешениях сходных графических букв и их взаимных заменах. Смешиваются и взаимозаменяются буквы, как отличающиеся дополнительными элементами (Л — Д, З — В), так и состоящие из одинаковых элементов, но различно расположенные в пространстве (Т — Г, Ь — Р, Н — П — И). Данная дислексия связана с нерасчлененностью зрительного восприятия форм, с недифференцированностью представлений о сходных формах, с недоразвитием оптико-пространственного восприятия и оптико-пространственных представлений, а также с нарушением зрительного гнозиса, зрительного анализа и синтеза.

Наблюдается некоторое нарушение оптико-пространственного гнозиса и праксиса на неречевом уровне. Так, рисование по образцу и по памяти знакомых и простых по форме предметов выполняется правильно, а при срисовывании более сложных предметов отмечаются неточности, еще больше ошибок отмечается при рисовании по памяти.

В процессе рисования и конструирования фигура упрощается, уменьшается количество элементов, неправильно располагаются линии по сравнению с образцом.

Выявляются трудности узнавания букв, написанных одна над другою, дети не могут отличить правильную букву от неправильной, плохо конструируют знакомые буквы, не справляются с добавлением недостающих элементов буквы и преобразованием одной в другую (например, из буквы Р сделать букву В, из буквы П сделать букву Н). Выполнение этих заданий требует умения определять различие сходных оптических изображений, анализировать, представлять изображение или букву как целое, состоящее из определенных элементов, по-разному расположенных по отношению друг к другу.

Для некоторых детей с оптической дислексией буква является сложным оптическим образованием, анализ которого на составляющие элементы затруднен. Вследствие несформированности оптического анализа представления о сходных графически буквах являются неточными и недифференцированными.

Отмечаются затруднения в определении пространственных соотношений, в их речевом обозначении. В тяжелых случаях нарушена схема тела.

При литеральной оптической дислексии наблюдаются нарушения при изолированном узнавании и различении буквы. При **вербальной дислексии** нарушения проявляются при чтении слова.

При органическом поражении головного мозга может наблюдаться зеркальное чтение.

Тактильная дислексия наблюдается у слепых детей. В основе ее лежат трудности дифференциации тактильно воспринимаемых букв азбуки Брайля. В процессе чтения наблюдаются смешения тактильно сходных букв, состоящих из одинакового количества

точек, точек, расположенных зеркально (*в — и, ж — х*), расположенных выше или ниже или отличающихся одной точкой (*а — б, б — л, л — к*).

У слепых детей с тактильной дислексией имеются нарушения схемы тела, временной и пространственной организации, доминантности, задержки в развитии речи.

Читая слово, слепой ребенок с дислексией воспринимает каждую букву изолированно от другой. У него наблюдается не глобальное чтение, а аналогическое восприятие букв. Чтение часто замедляется из-за поисков потерянного слова или предложения. Читаемое искажается инверсиями, пропусками букв.

Отмечается прерывистость, скачкообразность движений пальцев, возвращения назад для более точной расшифровки воспринятого знака (точек), колебания, неловкость, лишние движения. Эти особенности являются следствием трудностей в процессе чтения.

20. Симптоматика дислексии

Нарушения чтения часто сопровождаются и неречевыми расстройствами, которые не включаются в симптоматику дислексии, представляя собой патологические механизмы (например, нарушения пространственных представлений).

При дислексии наблюдаются следующие группы ошибок:

1. Замены и смешения звуков при чтении, чаще всего фонетически близких звуков (звонких и глухих, аффрикат и звуков, входящих в их состав, и др.), а также замены графически сходных букв (*Х — Ж, П — Н, З — В* и др.).

2. Побуквенное чтение — нарушение слияния звуков в слоги и слова, буквы называются поочередно, «бухштабируются» (*р, а, м, а*).

3. Искажения звуко-слоговой структуры слова, которые проявляются в пропусках согласных при стечении, согласных и гласных при отсутствии стечения, добавлениях, перестановках звуков, пропусках, перестановках слогов и др.

4. Нарушения понимания прочитанного, которые проявляются на уровне отдельного слова, предложения и текста, когда в процессе чтения не наблюдается расстройства технической стороны.

5. Аграмматизм при чтении. Они проявляются на аналитико-синтетической и синтетической ступени овладения навыком чтения. Отмечаются нарушения падежных окончаний, согласования существительного и прилагательного, окончаний глаголов и др.

Симптоматика и течение дислексии во многом зависит от ее вида, степени выраженности, а также овладения чтением.

На аналитическом этапе овладения чтением (на ступени овладения звуко-буквенными обозначениями и послогового чтения) нарушения чаще всего проявляются в заменах звуков, нарушении слияния звуков в слоги (побуквенном чтении), искажении звуко-слоговой структуры слова, нарушении понимания прочитанного. На этом этапе наиболее распространенной является фонематическая дислексия, обусловленная недоразвитием функций фонематической системы.

На этапе перехода к синтетическим приемам чтения симптоматика дислексии проявляется в искажениях структуры, заменах слов, аграмматизмах, нарушении понимания прочитанного предложения, текста.

При синтетическом чтении наблюдаются также замены слов аграмматизмы, нарушения понимания прочитанного текста, чаще всего отмечается аграмматическая дислексия, обусловленная недоразвитием лексико-грамматической стороны речи.

Динамика дислексии носит регрессирующий характер с постепенным уменьшением видов и количества ошибок при чтении, степени выраженности.

Нарушения чтения могут отрицательно влиять на формирование личности ребенка. Так, неудачи при овладении чтением могут вызвать и закрепить у него такие черты характера, как неуверенность в себе, робость, тревожную мнительность или, наоборот, озлобленность, агрессивность, склонность к негативным реакциям.

21. ДИСГРАФИЯ

Психофизиологическая структура процесса письма

Дисграфия — это частичное специфическое нарушение процесса письма. Письмо представляет собой сложную форму речевой деятельности, многоуровневый процесс. В нем принимают участие различные анализаторы: речеслуховой, речедвигательный, зрительный, общедвигательный. Между ними в процессе письма устанавливается тесная связь и взаимообусловленность. Структура этого процесса определяется этапом овладения навыком, задачами и характером письма. Письмо тесно связано с процессом устной речи и осуществляется только на основе достаточно высокого уровня ее развития. Процесс письма взрослого человека является автоматизированным и отличается от характера письма ребенка, овладевающего этим навыком. Так, у взрослого письмо является целенаправленной деятельностью, основной целью которого является передача смысла или его фиксация. Процесс письма взрослого человека характеризуется целостностью, связностью, является синтетическим процессом. Графический образ слова воспроизводится не по отдельным элементам (буквам), а как единое целое. Слово воспроизводится единым моторным актом. Процесс письма осуществляется автоматизированно и протекает под двойным контролем: кинестетическим и зрительным.

Операции процесса письма

Автоматизированные движения руки являются конечным этапом сложного процесса перевода устной речи в письменную. Этому предшествует сложная деятельность, подготавливающая конечный этап. Процесс письма имеет многоуровневую структуру, включает большое количество операций. У взрослого человека они носят сокращенный, свернутый характер. При овладении письмом эти операции представляют в развернутом виде.

А. Р. Лурия в работе «Очерки психофизиологии письма» определяет следующие операции письма.

Письмо начинается с побуждения, мотива, задачи. Человек знает, для чего пишет: чтобы зафиксировать, сохранить на определенное время информацию, передать ее другому лицу, побудить кого-то к действию и т. д. Человек мысленно составляет план письменного высказывания, смысловую программу, общую последовательность мыслей. Начальная мысль соотносится с определенной структурой предложения. В процессе письма пишущий должен сохранить нужный порядок написания фразы, сориентироваться на том, что он уже написал и что ему предстоит написать.

Каждое предложение, которое предстоит записать, разбивается на составляющие его слова, так как на письме обозначаются границы каждого слова.

Одной из сложнейших операций процесса письма является анализ звуковой структуры слова. Чтобы правильно написать слово, надо определить его звуковую структуру, последовательность и место каждого звука. Звуковой анализ слова осуществляется совместной деятельностью речеслухового и речедвигательного

анализаторов. Большую роль при определении характера звуков и их последовательности в слове играет проговаривание: громкое, шепотное или внутреннее. О роли проговаривания в процессе письма свидетельствуют многие исследования. Так, Л. К. Назарова провела следующий эксперимент с детьми I класса. В первой серии им предлагается для письма доступный текст. Во второй серии аналогичный по трудности текст давался при исключении проговаривания: дети в процессе письма закусывали кончик языка или открывали рот. В этом случае они делали ошибок во много раз больше, чем при обычном письме.

На начальных этапах овладения навыком письма роль проговаривания очень велика. Оно помогает уточнить характер звука, отличить его от сходных звуков, определить последовательность звуков в слове.

Следующая операция — соотнесение выделенной из слова фонемы с определенным зрительным образом буквы, которая должна быть отдифференцирована от всех других, особенно от сходных графически. Для различения графически сходных букв необходим достаточный уровень сформированности зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений. Анализ и сравнение буквы не является для первоклассника простой задачей.

Затем следует моторная операция процесса письма — воспроизведение с помощью движений руки зрительного образа буквы. Одновременно с движением руки осуществляется кинестетический контроль. По мере написания букв, слов кинестетический контроль подкрепляется зрительным контролем, чтением написанного. Процесс письма в норме осуществляется на основе достаточного уровня сформированности определенных речевых и неречевых функций: слуховой дифференциации звуков, правильного их произношения, языкового анализа и синтеза, сформированности лексико-грамматической стороны речи, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений.

Несформированность какой-либо из указанных функций может вызвать нарушение процесса овладения письмом, дисграфию.

Дисграфия обусловлена недоразвитием (распадом) высших психических функций, осуществляющих процесс письма в норме.

Для обозначения нарушений письма в основном используются термины: **дисграфия, аграфия, дизорфография, эволюционная дисграфия.**

Причины нарушений чтения и письма являются сходными.

У детей с дисграфией отмечается несформированность многих высших психических функций: зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений, слухо-произносительно-дифференциации звуков речи, фонематического, слогового анализа и синтеза, деления предложений на слова, лексико-грамматического строя речи, расстройства памяти, внимания, сукцессивных и симультивных процессов, эмоционально-волевой сферы.

Психолингвистический аспект изучения дисграфии недостаточно представлен в логопедической литературе. Этот аспект рассматривает механизмы нарушений письма как расстройство операций порождения письменного речевого высказывания (по А. А. Леонтьеву): внутреннего программирования связного текста, внутреннего программирования отдельного предложения, грамматического структурирования, операции выбора фонем, фонематического анализа слов и др. (Е. М. Гопиченко, Е. Ф. Соболевич).

Классификация дисграфии

Классификация дисграфии осуществляется на основе различных критериев: с учетом нарушенных анализаторов, психических функций, несформированности операций письма.

О. А. Токарева выделяет 3 вида дисграфии: **акустическую, оптическую, моторную.**

При акустической дисграфии отмечается недифференцированность слухового восприятия, недостаточное развитие звукового анализа и синтеза. Частыми являются смешения и пропуски, замены букв, обозначающих звуки, сходные по артикуляции и звучанию, а также отражение неправильного звукопроизношения на письме.

Оптическая дисграфия обусловлена неустойчивостью зрительных впечатлений и представлений. Отдельные буквы не узнаются, не соотносятся с определенными звуками. В различные моменты буквы воспринимаются по-разному. Вследствие неточности зрительного восприятия они смешиваются на письме. Наиболее часто наблюдаются смешения следующих рукописных букв:

*п-н, п-ш, ф-ш, ф-щ,
ш-ш, ш-л, ф-ф, п-т,
н-н.*

В тяжелых случаях оптической дисграфии письмо слов невозможно. Ребенок пишет только отдельные буквы. В ряде случаев, особенно у левшей, имеет место зеркальное письмо, когда слова, буквы, элементы букв пишутся справа налево.

Моторная дисграфия. Для нее характерны трудности движения руки во время письма, нарушение связи моторных образов звуков и слов со зрительными образами.

Современное психологическое и психолингвистическое изучение процесса письма свидетельствует о том, что оно является сложной формой речевой деятельности, включающей большое количество операций различного уровня: семантических, языковых, сенсомоторных. В связи с этим выделение видов дисграфии на основе нарушений анализаторного уровня в настоящее время является недостаточно обоснованным.

Выделенные М. Е. Хватцевым виды дисграфии также не удовлетворяют сегодняшнее представление о нарушениях письма. Рассмотрим их,

1. Дисграфия на почве акустической агнозии и дефектов фонематического слуха. При этом виде списывание сохранно.

Физиологическим механизмом дефекта является нарушение ассоциативных связей между зрением и слухом, наблюдается пропуски, перестановки, замены букв, а также слияние двух слов в одно, пропуски слов и т. д.

В основе этого вида лежит недифференцированность слухового восприятия звукового состава слова, недостаточность фонематического анализа.

Автор объединяет фактически две формы нарушений письма: связанное с нарушением дифференциации звуков и с нарушением фонематического анализа и синтеза.

2. Дисграфия на почве расстройств устной речи («графическое косноязычие»). По мнению М. Е. Хватцева, она возникает на почве неправильного звукопроизношения. Замены одних звуков другими, отсутствие звуков в произношении вызывают соответствующие замены и пропуски звуков на письме. М. Е. Хватцев выделяет и специальную форму вследствие «пережитого» косноязычия (когда нарушение звукопроизношения исчезло до начала обучения грамоте или после начала овладения

письмом). Чем более тяжелым является нарушение произношения, тем грубее и разнообразнее ошибки письма. Выделение этого вида дисграфии признается обоснованным и в настоящее время.

3. Дисграфия на почве нарушения произносительного ритма. М. Е. Хватцев считает, что в результате расстройства произносительного ритма на письме появляются пропуски гласных, слогов, окончаний. Ошибки могут быть обусловлены либо недоразвитием фонематического анализа и синтеза, либо искажениями звуко-слоговой структуры слова.

4. Оптическая дисграфия. Вызывается нарушением или недоразвитием оптических речевых систем в головном мозге. Нарушается формирование зрительного образа буквы, слова. При литеральной дисграфии у ребенка нарушается зрительный образ буквы, наблюдаются искажения и замены изолированных букв. При вербальной дисграфии написание изолированных букв является сохранным, однако с трудом формируется зрительный образ слова, ребенок пишет слова с грубыми ошибками.

При оптической дисграфии ребенок не различает сходные графически рукописные буквы: *n* — *к*, *п*. — *и*, *с* — *о*, *и* — *ш*, *л* — *м*.

5. Дисграфия при моторной и сенсорной афазии проявляется в заменах, искажениях структуры слова, предложения и обуславливается распадом устной речи вследствие органического поражения головного мозга.

Наиболее обоснованной является классификация дисграфий, в основе которой лежит несформированность определенных операций процесса письма (разработана сотрудниками кафедры логопедии ЛГПИ им. А. И. Герцена). Выделяются следующие виды дисграфий: **артикуляторно-акустическая, на основе нарушений фонемного распознавания** (дифференциации фонем), **на почве нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматическая и оптическая дисграфии.**

1. Артикуляторно-акустическая дисграфия во многом сходна с выделенной М. Е. Хватцевым дисграфией на почве расстройств устной речи.

Ребенок пишет так, как произносит. В основе ее лежит отражение неправильного произношения на письме, опора на неправильное проговаривание. Опираясь в процессе проговаривания на неправильное произношение звуков, ребенок отражает свое дефектное произношение на письме.

Артикуляторно-акустическая дисграфия проявляется в заменах, пропусках букв, соответствующих заменам и пропускам звуков в устной речи. Чаще всего наблюдается при дизартрии, ринолалии, дислалии полиморфного характера. Иногда замены букв на письме остаются и после того, как они устранены в устной речи. В данном случае можно предположить, что при внутреннем проговаривании нет достаточной опоры на правильную артикуляцию, так как не сформированы еще четкие кинестетические образы звуков. Но замены и пропуски звуков не всегда отражаются на письме. Это обусловлено тем, что в ряде случаев происходит компенсация за счет сохранных функций (например, за счет четкой слуховой дифференциации, за счет сформированности фонематических функций).

2. Дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания (дифференциации фонем). По традиционной терминологии — это **акустическая дисграфия.**

Проявляется в заменах букв, соответствующих 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 (ч — т, ч — ц, ц — т, ц — с). Этот вид дисграфии проявляется и в неправильном обозначении мягкости согласных на письме вследствие нарушения дифференциации твердых и мягких согласных («письмо», «лубит», «лижа»). Частыми ошибками являются замены гласных даже в ударном положении, например, о — у (тума — «точа»), е — и (лес — «лис»).

В наиболее ярком виде дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания наблюдается при сенсорной алалии и афазии. В тяжелых случаях смешиваются буквы, обозначающие далекие артикуляторно и акустически звуки (л — к, б — в, п — к). При этом произношение звуков, соответствующих смешиваемым буквам, является нормальным.

О механизмах этого вида дисграфии не существует единого мнения. Это обусловлено сложностью процесса фонемного распознавания.

По мнению исследователей (И. А. Зимняя, Е. Ф. Соботович, Л. А. Чистович), многоуровневый процесс фонемного распознавания включает различные операции.

1. При восприятии осуществляется слуховой анализ речи (аналитическое разложение синтетического звукового образа, выделение акустических признаков с последующим их синтезом).

2. Акустический образ переводится в артикуляторное решение, что обеспечивается проприоцептивным анализом, сохранностью кинестетического восприятия и представлений.

3. Слуховые и кинестетические образы удерживаются на время, необходимое для принятия решения.

4. Звук соотносится с фонемой, происходит операция выбора фонемы.

5. На основе слухового и кинестетического контроля осуществляется сличение с образцом и затем принимается окончательное решение.

В процессе письма фонема соотносится с определенным зрительным образом буквы.

Одни авторы (С. Борель-Мезонни, О. А. Токарева) считают, что в основе замен букв, обозначающих фонетически близкие звуки, лежит нечеткость слухового восприятия, неточность слуховой дифференциации звуков.

Для правильного письма необходима более тонкая слуховая дифференциация звуков, чем для устной речи. Это связано, с одной стороны, с явлением избыточности восприятия семантически значимых единиц устной речи. Небольшая недостаточность слуховой дифференциации в устной речи, если она имеет место, может восполняться за счет избыточности, за счет закрепленных в речевом опыте моторных стереотипов, кинестетических образов. В процессе же письма для правильного различения и выборе фонемы необходим тонкий анализ всех акустических признаков звука, являющихся смысло-различительными.

С другой стороны, в процессе письма дифференциация звуков, выбор фонем осуществляются на основе следовой деятельности, слуховых образов, по представлению. Вследствие нечеткости слуховых представлений о фонетически близких звуках выбор той или иной фонемы затруднен, следствием чего являются замены букв на письме.

Другие авторы (Е. Ф. Соботович, Е. М. Гопиченко), которые исследовали нарушения письма у умственно отсталых детей, связывают замены букв с тем, что при

фонемном распознавании дети опираются на артикуляторные признаки звуков и не используют при этом слуховой контроль.

В противоположность этим исследованиям Р. Беккер и А. Коссовский основным механизмом замен букв, обозначающих фонетически близкие звуки, считают трудности кинестетического анализа. Их исследования показывают, что дети с дисграфией недостаточно используют кинестетические ощущения (проговаривание) во время письма. Им мало помогает проговаривание как во время слухового диктанта, так и при самостоятельном письме. Исключение проговаривания (метод Л. К. Назаровой) не влияет на количество ошибок, т. е. не приводит к их увеличению. В то же время исключение проговаривания во время письма у детей без дисграфии приводит к увеличению ошибок на письме в 8—9 раз.

Некоторые авторы связывают замены букв на письме с фонематическим недоразвитием, с несформированностью представлений о фонеме, с нарушением операции выбора фонемы (Р. Е. Левина, Л. Ф. Спирина).

Для правильного письма необходим достаточный уровень функционирования всех операций процесса различения и выбора фонем. При нарушении какого-либо звена (слухового, кинестетического анализа, операции выбора фонемы, слухового и кинестетического контроля) затрудняется в целом весь процесс фонемного распознавания, что проявляется в заменах букв на письме. Поэтому с учетом нарушенных операций фонемного распознавания можно выделить следующие подвиды этой формы дисграфии: *акустическую, кинестетическую, фонематическую*.

3. Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза. В основе ее 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 сложной формой языкового анализа является фонематический анализ. Вследствие этого особенно распространенными при этом виде дисграфии будут искажения звуко-буквенной структуры слова.

Наиболее характерны следующие ошибки: пропуски согласных при их стечении (*диктант* — «дикат», *школа* — «кола»); пропуски гласных (*собака* — «сбака», *дома* — «дма»); перестановки букв (*тропа* — «прота», *окно* — «коно»); добавление букв (*таскали* — «тасакали»); пропуски, добавления, перестановка слогов (*комната* — «кота», *стакан* — «ката»).

Для правильного овладения процессом письма необходимо, чтобы фонематический анализ был сформирован у ребенка не только во внешнем, речевом, но и во внутреннем плане, по представлению.

Нарушение деления предложений на слова при этом виде дисграфии проявляется в слитном написании слов, особенно предлогов, с другими словами (*идет дождь* — «идедошь», *в доме* — «вдоме»); раздельное написание слова (*белая береза растет у окна* — «белабе заратет ока»); раздельное написание приставки и корня слова (*наступила* — «на ступила»).

Нарушения письма вследствие несформированности фонематического анализа и синтеза широко представлены в работах Р. Е. Левиной, Н. А. Никашиной, Д. И. Орловой, Г. В. Чиркиной.

4. Грамматическая дисграфия (охарактеризована в работах Р. Е. Левиной, И. К. Колповской, Р. И. Лалаевой, С. Б. Яковлева). Она связана с недоразвитием

грамматического строя речи: морфологических, синтаксических обобщений. Этот вид дисграфии может проявляться на уровне слова, словосочетания, предложения и текста и является составной частью более широкого симптомокомплекса — лексико-грамматического недоразвития, которое наблюдается у детей с дизартрией, алалией и умственно отсталых.

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 проявляются в искажении морфологической структуры слова, замене префиксов, суффиксов (*захлестнула* — «нахлестнула», *козлята* — «козленки»); изменении падежных окончаний («много деревьев»); нарушении предложных конструкций (*над столом* — «на столе»); изменении падежа местоимений (около *него* — «около ним»); числа существительных («дети бежит»); нарушении согласования («бела дом»); отмечается также нарушение синтаксического оформления речи, что проявляется в трудностях конструирования сложных предложений, пропуска членов предложения, нарушении последовательности слов в предложении.

5. Оптическая дисграфия связана с недоразвитием зрительного гнозиса, анализа и синтеза, пространственных представлений и проявляется в заменах и искажениях букв на письме.

Чаще всего заменяются графически сходные рукописные буквы: состоящие из одинаковых элементов, но различно расположенных в пространстве (*б-д, т-ш*

э-е

При **литературной дисграфии** наблюдается нарушение узнавания и воспроизведения даже изолированных букв. При **вербальной дисграфии** изолированные буквы воспроизводятся правильно, однако при написании слова наблюдаются искажения, замены букв оптического характера. К **оптической дисграфии** относится и зеркальное письмо, которое иногда отмечается у левшей, а также при органических поражениях мозга.

СИМПТОМАТИКА ДИСГРАФИИ

Симптоматика дисграфии проявляется в стойких и повторяющихся ошибках в процессе письма, которые можно сгруппировать следующим образом: искажения и замены букв; искажения звукослоговой структуры слова; нарушения слитности написания отдельных слов в предложении; аграмматизмы на письме.

Дисграфия может сопровождаться и неречевой симптоматикой (неврологическими нарушениями, нарушением познавательной деятельности, восприятия, памяти внимания, психическими нарушениями). Неречевые симптомы определяются в этих случаях не характером дисграфии и в связи с этим не включаются в ее симптоматику, а совместно с нарушением письма входят в структуру нервно-психических и речевых расстройств (при алалии, дизартрии, нарушениях речи при умственной отсталости и др.).

Дисграфия (как и дислексия) у детей с нормальным интеллектом может вызывать различные отклонения в формировании личности, определенные психические наслоения.

При целенаправленном коррекционно-логопедическом воздействии постепенно симптоматика дисграфии сглаживается.

22. ОБСЛЕДОВАНИЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЧТЕНИЯ И ПИСЬМА

Цель обследования — выявление этиологии, симптоматики, механизмов нарушений чтения и письма. В процессе обследования определяется степень выраженности, характер, вид нарушений, что дает возможность определить направления коррекционно-логопедической работы.

При обследовании детей с нарушениями письменной речи учитывается состояние зрения, слуха, центральной нервной системы, познавательной деятельности ребенка, которые определяются врачами-специалистами.

Обследование проводится с учетом таких основных принципов, как принцип комплексности, системности, патогенетический, деятельностный, личностный, принцип развития.

Схема обследования детей с расстройствами чтения и письма включает следующие разделы.

1. Анкетные данные и изучение медико-педагогической документации.
2. Анамнез.
3. Строение органов периферического отдела артикуляционного аппарата.
4. Речевая моторика.
5. Слуховая функция.
6. Состояние звукопроизношения.
7. Состояние фонематического анализа, синтеза и представлений.
8. Фонематическое восприятие (дифференциация фонем).
9. Особенности словарного запаса и грамматического строя речи.
10. Особенности динамической стороны речи.
11. Состояние зрительной функции: биологическое зрение, зрительный гнозис, мнезис, зрительный анализ и синтез, пространственные представления.
12. Состояние процесса чтения (значение букв, характер чтения слогов, слов, предложений, текста различной трудности); скорость и способ чтения (побуквенное, послоговое, словесно-фразовое чтение).
13. Состояние различных видов письма (списывание, письмо под диктовку, изложение и сочинение, письмо текстов с дефектно произносимыми звуками, с недифференцируемыми на слух звуками, с графически сходными буквами).

В логопедическом заключении указывается степень и вид нарушений чтения и письма и их соотношенность с состоянием устной речи.

23. ПРОФИЛАКТИКА НАРУШЕНИЙ ЧТЕНИЯ И ПИСЬМА

Профилактика нарушений чтения и письма должна проводиться с дошкольного возраста, особенно у детей с речевыми нарушениями, с задержкой психического развития, умственно отсталых и других категорий аномальных детей. Осуществляется работа по развитию зрительно-пространственных функций, памяти, внимания, аналитико-синтетической деятельности, по формированию языкового анализа и синтеза, лексики, грамматического строя, по устранению нарушений устной речи.

МЕТОДИКА ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО УСТРАНЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

Механизм нарушений чтения и письма во многом являются сходными, поэтому и в методике коррекционно-логопедической работы по их устранению имеется много общего.

Развитие фонематического воспитания при устранении фонематической дислексии, артикуляторно-акустической дисграфии и дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания.

Логопедическая работа по уточнению и закреплению дифференциации звуков проводится с опорой на различные анализаторы (речеслуховой, речедвигательный, зрительный и др.).

При этом учитывается, что совершенствование слухопроизносительных дифференцировок осуществляется более успешно в том случае, если оно проводится в тесной связи с развитием фонематического анализа и синтеза. В работе по дифференциации звуков используются и задания на развитие фонематического анализа и синтеза.

Логопедическая работа по дифференциации смешиваемых звуков включает 2 этапа: **предварительный этап** работы над каждым из смешиваемых звуков; **этап слуховой и произносительной дифференциации смешиваемых звуков.**

На I этапе последовательно уточняется произносительный и слуховой образ каждого из смешиваемых звуков. Работа проводится по следующему плану: уточнение артикуляции и звучания звука с опорой на зрительное, слуховое, тактильное восприятие, кинестетические ощущения; выделение его на фоне слога; определение наличия и места в слове (начало, середина, конец); определение места звука по отношению к другим (какой по счету звук, после какого звука произносится, перед каким звуком слышится в слове); выделение его из предложения, текста.

На II этапе проводится сопоставление смешиваемых звуков в произносительном и слуховом плане. Дифференциация звуков осуществляется в той же последовательности, что и работа по уточнению слуховой и произносительной характеристики каждого звука. Однако основной целью является их различение, поэтому речевой материал включает слова со смешиваемыми звуками.

При устранении дислексии и дисграфии каждый из звуков в процессе работы соотносится с определенной буквой. При коррекции дисграфии большое место занимают письменные упражнения, закрепляющие дифференциацию звуков.

Устранению артикуляторно-акустической дисграфии предшествует работа по коррекции нарушений звукопроизношения. На начальных этапах работы рекомендуется исключить проговаривание, так как оно может вызвать ошибки на письме.

Развитие языкового анализа и синтеза при устранении фонематической дислексии и дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза

Умение определять количество, последовательность и место слов в предложении можно сформировать, выполняя следующие задания:

1. Придумать предложение по сюжетной картинке и определить в нем количество слов.
2. Придумать предложение с определенным количеством слов.
3. Увеличить количество слов в предложении.
4. Составить графическую схему данного предложения и придумать по ней предложение.
5. Определить место слов в предложении (какое по счету указанное слово).
6. Выделить предложение из текста с определенным количеством слов.
7. Поднять цифру, соответствующую количеству слов предъявленного предложения.

Развитие слогового анализа и синтеза

Работу по развитию слогового анализа и синтеза надо начинать с использования вспомогательных приемов, затем она проводится в плане громкой речи и, наконец, на основе слухопроизносительных представлений, во внутреннем плане.

При формировании слогового анализа с опорой на вспомогательные средства предлагается, например, отхлопать или отстучать слово по слогам и назвать их количество.

В процессе развития слогового анализа в речевом плане делается акцент на умении выделять гласные звуки в слове, усвоить основное правило слогового деления: в слове столько слогов, сколько гласных звуков. Опора на гласные звуки при слоговом делении позволяет устранить и предупредить такие ошибки чтения и письма, как пропуски гласных звуков, добавления гласных.

Для формирования умения определять слоговой состав слова с опорой на гласные необходима предварительная работа по дифференциации гласных и согласных звуков и выделению гласных из речи.

Дается представление о гласных и согласных звуках, об основных признаках их различия (отличаются по способу артикуляции и звучанию). Для закрепления используется такой прием: логопед называет звуки, дети поднимают красный флажок, если звук гласный, и синий, если согласный.

В дальнейшем проводится работа по выделению гласного звука из слога и слова. Для этого сначала предлагаются односложные слова (*ох, ус, да, на, дом, стул, волк*). Дети определяют гласный звук и место его в слове (начало, середина, конец слова). Можно использовать графическую схему слова, в зависимости от места гласного звука в слове ставится кружочек в начале, в середине, в конце схемы:

о у а

Затем проводится работа на материале двух- и трехсложных слов. Рекомендуются задания:

1. Назвать гласные в слове. Подбираются слова, произношение которых не отличается от написания (*лужа, тила, лом, канава*).
2. Записать только гласные данного слова (окна — о а)
3. Выделить гласные звуки, найти соответствующие буквы,
4. Разложить картинки под определенным сочетанием гласных. Например, предлагаются картинки на двухсложные слова: «рука», «окна», «рама», «лужа», «корка», «горка», «ручка», «сумка», «каша», «астра», «луна», «кошка», «лодка». Записываются следующие схемы слов:

а у о а у а

Для закрепления слогового анализа и синтеза предлагаются следующие задания:

1. Повторить слово по слогам. Сосчитать количество слогов.
2. Определить количество слогов в названных словах. Поднять соответствующую цифру.
3. Разложить картинки в два ряда в зависимости от количества слогов в их названии. Предлагаются картинки, в названии которых 2 или 3 слога («сливки», «помидор», «собака»).
4. Выделить первый слог из названий картинок, записать его. Объединить слоги в слово, предложение, прочитать полученное слово или предложение. (Например: «улей»,

«домик», «машина», «луна», «жаба»), после выделения первых слогов получается предложение: *У дома лужа.*

5. Определить пропущенный слог в слове с помощью картинки: __буз, ут__, лод__, ка__, ка__даш.

6. Составить слово из слогов, данных в беспорядке (*нок, цып, лё, точ, лас, ка*).

7. Выделить из предложения слова, состоящие из определенного количества слогов.

Развитие фонематического анализа и синтеза

Термином «фонематический анализ» определяют как элементарные, так и сложные формы звукового анализа. К элементарной форме относится выделение звука на фоне слова. По данным В. К. Орфинской, эта форма появляется спонтанно у детей дошкольного возраста. Более сложной формой является вычленение первого и последнего звука из слова и определение его места (начало, середина, конец слова). Самым сложным является определение последовательности звуков в слове, их количества, места по отношению к другим звукам (после какого звука, перед каким звуком). Эта форма звукового анализа появляется лишь в процессе специального обучения.

Логопедическая работа по развитию фонематического анализа и синтеза должна учитывать последовательность формирования указанных форм звукового анализа в онтогенезе.

В процессе развития элементарных форм необходимо учитывать, что трудности выделения звука зависят от его характера, положения в слове, а также от произносительных особенностей звукового ряда.

Лучше всего выделяются ударные гласные из начала слова (*улей, аист*). Щелевые звуки, как более длительные, выделяются легче, чем взрывные. Как и гласные они легче выделяются из начала слова. Выделение же взрывных звуков осуществляется успешнее, когда они находятся в конце слова.

Звуковой ряд из 2—3 гласных анализируется лучше, чем ряд, включающий согласные и гласные звуки. Это объясняется тем, что каждый звук в ряду гласных произносится почти тождественно изолированному произношению. Кроме того, каждый звук в таком ряду представляет собой единицу речевого произносительного потока, т. е. слог, а также произносится более длительно.

В связи с этими особенностями рекомендуется формировать функцию фонематического анализа и синтеза первоначально на материале ряда из гласных (*ау, г/а*), затем ряда-слога (*ум, на*), потом на материале слова из двух и более слогов.

При формировании сложных форм фонематического анализа необходимо учитывать, что всякое умственное действие проходит определенные этапы формирования, основными из которых являются следующие: освоение действия с опорой на материализацию, в плане громкой речи, перенос его в умственный план (по П. Я. Гальперину).

I этап — формирование фонематического анализа и синтеза с опорой на вспомогательные средства и действия.

Первоначальная работа проводится с опорой на вспомогательные средства: графическую схему слова и фишки. По мере выделения звуков ребенок заполняет схему фишками. Действие, которое осуществляет ученик, представляет собой практическое действие по моделированию последовательности звуков в слове.

II этап — формирование действия звукового анализа в речевом плане. Исключается опора на материализацию действия, формирование фонематического анализа переводится в речевой план. Слово называется, определяются первый, второй, третий и т. д. звуки, уточняется их количество.

III этап — формирование действия фонематического анализа в умственном плане. Ученики определяют количество и последовательность звуков, не называя слова и непосредственно на слух не воспринимая его, т. е. на основе представлений.

Примерные задания:

1. Придумать слова с 3, 4, 5 звуками.
2. Отобрать картинки, в названии которых 4 или 5 звуков.
3. Поднять цифру, соответствующую количеству звуков в названии картинки (картинки не называются).
4. Разложить картинки в два ряда в зависимости от количества звуков в слове.

Принцип усложнения реализуется через усложнение форм фонематического анализа и речевого материала. В процессе формирования звукового анализа необходимо учитывать фонетическую трудность слова.

При этом широко используются письменные работы.

Примерные виды работ по закреплению фонематического анализа слов:

1. Вставить пропущенные буквы в слова: *ви.ка, ди.ван, ут.а, лу.а, б.нокль*.
2. Подобрать слова, в которых заданный звук был бы на первом, втором, третьем месте (*шуба, уши, кошка*).
3. Составить слова различной звукослоговой структуры из букв разрезной азбуки, например: *сом, нос, рама, шуба, кошка, банка, стол, волк* и др.
4. Выбрать из предложений слова с определенным количеством звуков, устно назвать их и записать.
5. Добавить различное количество звуков к одному и тому же слогу, чтобы получилось слово:

Па-(пар) па- -(парк) па- - -(паром) па------(паруса)

6. Подобрать слово с определенным количеством звуков.
7. Подобрать слова на каждый звук. Слово записывается на доске. К каждой букве подобрать слова, начинающиеся с соответствующего звука. Слова записываются в определенной последовательности: сначала слова из 3 букв, затем из 4, 5, 6 букв.

р у ч к а

рот Уля час кот Аня

роза угол чаша каша аист

рукав улица чехол корка астра

8. Преобразовать слова:

- а) добавляя звук: *рот — крот, мех — смех, осы — косы; луг — плуг;*
 - б) изменяя один звук слова (цепочки слов): *сом — сок — сук — суп — сух — сох — сор — сыр — сын — сон;*
 - в) Переставляя звуки: *пила — липа, палка — лапка, кукла — кулак, волос — слово.*
9. Какие слова можно составить из букв одного слова, например: *ствол (стол, вол), крапива (парк, ива, карп, пар, рак, Ира)!*

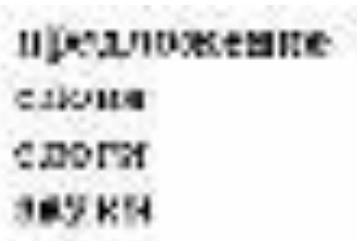
10. От записанного слова образовать цепочку слов таким образом, чтобы каждое последующее слово начиналось с последнего звука предыдущего слова: *дом — мак — кот — топор — рука.*

11. Игра с кубиком. Дети бросают кубик и придумывают слово, состоящее из определенного количества звуков в соответствии с количеством точек на верхней грани кубика.

12. Слово-загадка. На доске пишется первая буква слова, вместо остальных букв ставятся точки. Если слово не отгадано, записывается вторая буква слова и т. д. Например: П.....

(простокваша).

13. Составить графическую схему предложения.



14. Назвать слово, в котором звуки расположены в обратном порядке: *нос — сон, кот — ток, сор — рос, топ — пот.*

15. Вписать буквы в кружки. Например, вписать в данные кружки третью букву следующих слов: *рак, брови, сумка, трава, сыр (комар).*

16. Разгадать ребус. Детям предлагаются картинки; например: «курица», «осы», «шуба», «карандаш», «арбуз». Они выделяют первый звук в названиях картинок, записывают соответствующие буквы, прочитывают полученное слово (*кошка*).

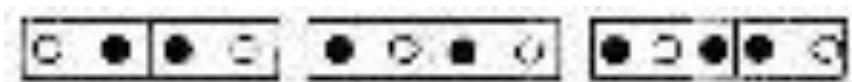
17. Отобрать картинки с определенным количеством звуков в их названии.

18. Расставить картинки под цифрами 3, 4, 5 в зависимости от количества звуков в их названии. Предварительно картинки называются. Примерные картинки: «сом», «косы», «мак», «топор», «забор».

19. Какой звук убежал? (*Крот — кот, лампа — лапа, рамка — рама*).

20. Найти общий звук в словах: *луна — стол, кино — игла, окна — дом.*

21. Раскладывание картинок под графическими схемами. Например:



Прямоугольники, разделенные на части, обозначают слово и слоги. Кружочками обозначаются звуки: темные кружочки — согласные, светлые кружочки — гласные звуки.

22. Придумать слова к графической схеме.

23. Выбрать слова из предложения, которые соответствуют данной графической схеме.

24. Назвать деревья, цветы, животных, посуду и т. д., слово-название которых соответствует данной графической схеме.

На начальных этапах работы по развитию фонематического анализа дается опора на проговаривание. Однако не рекомендуется долго задерживаться на этом способе выполнения. Конечной целью логопедической работы является формирование действий фонематического анализа в умственном плане, по представлению.

Устранение аграмматической дислексии и дисграфии

При устранении аграмматической дислексии и дисграфии основная задача заключается в том, чтобы сформировать у ребенка морфологические и синтаксические обобщения, представления о морфологических элементах слова и о структуре предложения. Основные направления в работе: уточнение структуры предложения,

развитие функции словоизменения и словообразования, работа по морфологическому анализу состава слова и с однокоренными словами.

Усвоение морфологической системы языка осуществляется в тесной связи с освоением структуры предложения. Работа над предложением учитывает сложность структуры, последовательность появления различных его типов в онтогенезе. Работа над предложением строится по следующему плану:

1. Двусоставные предложения, включающие существительное в именительном падеже и глагол 3-го лица настоящего времени (*дерево растет*).

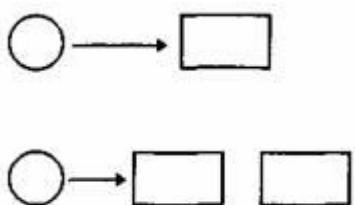
2. Другие двусоставные предложения.

3. Распространенные предложения из 3—4 слов: существительное, глагол и прямое дополнение (*Девочка моет куклу*); предложения типа: *Бабушка дает ленту внучке*; *Девочка гладит платок утюгом*; *Дети катаются с горки*; *Солнце светит ярко*. В дальнейшем даются более сложные предложения.

Полезной является работа по распространению предложения с помощью слов, обозначающих признак предмета: *Бабушка дает ленту внучке*. — *Бабушка дает внучке красную ленту*.

При построении предложения большое значение имеет опора на внешние схемы, идеограммы. Согласно теории поэтапного формирования умственных действий, при обучении развернутым высказываниям на начальных этапах работы необходимо опираться на графические схемы, т. е. материализовать процесс построения речевого высказывания. С помощью значков и стрелок графические схемы помогают символизировать предметы и отношения между ними.

Первоначально детям объясняется метод составления предложения по наглядным схемам (фишкам) на материале 1 — 2 предложений. Например, предлагается картинка «Мальчик читает книгу». С помощью вопросов определяется субъект (*мальчик*), предикат (*читает*), объект действия (*книгу*). Каждый из выделенных элементов обозначается фишкой. Фишки соотносятся непосредственно с предметами и действиями, изображенными на картинке. Дети составляют предложение по картинке. В дальнейшем схему выкладываются не на картинке, а под ней.



Предлагаются различные графические схемы для предложений из трех элементов (*Девочка рвет цветы*), из четырех элементов (*Мальчик рисует дом карандашом*).

Рекомендуются следующие виды заданий с использованием графической схемы: подбор предложений по данной графической схеме; запись их под соответствующей схемой (предлагаются две схемы); самостоятельное придумывание предложений по данной графической схеме; составление обобщенного представления о значении предложений, соответствующих одной графической схеме.

Например, предложения *Девочка бежит*; *Мальчик рисует* можно свести к одному обобщенному смыслу: *кто-то выполняет какое-то действие* (значение субъект — предикат).

После усвоения обобщенных значений нескольких структур предложений рекомендуется выбрать среди других те, которые имеют одинаковое с данным обобщенное грамматико-смысловое значение. Например, среди предложений: *Девочка читает книгу; Мальчик ловит бабочку; Дети катаются с горки* — выбрать те, значение которых сходно по структуре с предложением. *Девочка рвет цветы.*

Используют и такие виды заданий, как ответы на вопросы, самостоятельное составление предложений в устной и письменной форме.

При формировании функции словоизменения обращается внимание на изменение существительного по числам, падежам, употребление предлогов, согласование существительного и глагола, существительного и прилагательного, изменение глагола прошедшего времени по лицам, числам и родам и т. д.

Последовательность работы определяется последовательностью появления форм словоизменения в онтогенезе.

Формирование функции словоизменения и словообразования осуществляется как в устной, так и в письменной речи.

Закрепление форм словоизменения и словообразования сначала проводится в слове, затем в словосочетаниях, предложениях и текстах.

Аналогичная работа по развитию грамматического строя речи проводится и при устранении семантической дислексии, обусловленной недоразвитием грамматического строя речи и проявляющейся в неточности понимания прочитанных предложений.

В том случае, когда семантическая дислексия проявляется на уровне отдельного слова при слоговом чтении, необходимо развитие звукослогового синтеза.

Задания будут следующие:

1. Назвать слово, произнесенное по отдельным звукам (*д, о, м; к, а, ш, а; к, о, ш, к, а*).
2. Назвать слитно слово, произнесенное по слогам, длительность пауз постепенно увеличивается (*ку-ры, ба-боч-ка, ве-ло-си-пед*).
3. Составить слово из слогов, данных в беспорядке.
4. Назвать слитно предложение, произнесенное по слогам (*Ско-ро-на-сту-пит-вес-на*).

Одновременно проводится работа над пониманием прочитанных слов, предложений, текста. Задания:

1. Прочитать слово и показать соответствующую картинку, выполнить действие, ответить на вопрос.
2. Прочитать предложение и показать соответствующую картинку.
3. Выбрать из текста предложение, соответствующее содержанию картинки.
4. Найти в тексте ответ на данный вопрос.
5. Прочитать предложение и ответить на вопросы по его содержанию.

При устранении семантической дислексии важное место занимает словарная работа. Уточнение и обогащение словаря проводится прежде всего в процессе работы над прочитанными словами, предложениями, текстами.

Необходима и специальная работа по систематизации словаря, определению более прочных смысловых связей между словами, входящими в одно семантическое поле.

Устранения оптической дислексии и дисграфии

Работа проводится в следующих направлениях:

1. Развитие зрительного восприятия, узнавания цвета, формы и величины (зрительного гнозиса).

2. Расширение объема и уточнение зрительной памяти.

3. Формирование пространственных представлений.

4. Развитие зрительного анализа и синтеза.

С целью развития предметного зрительного гнозиса рекомендуются такие задания: назвать контурные изображения предметов, перечеркнутые контурные изображения, выделить контурные изображения, наложенные друг на друга.

В процессе работы по развитию зрительного гнозиса следует давать задания на узнавание букв (буквенный гнозис). Например: найти букву среди ряда других букв, соотнести буквы, выполненные печатным и рукописным шрифтом; назвать или написать буквы, перечеркнутые дополнительными линиями; определить буквы, расположенные неправильно; обвести контуры букв; добавить недостающий элемент; выделить буквы, наложенные друг на друга.

При устранении оптической дислексии и дисграфии проводится работа по уточнению представлений детей о форме, цвете, величине. Логопед выставляет фигуры (круг, овал, квадрат, прямоугольник, треугольник, ромб, полукруг), различные по цвету и величине, и предлагает детям подобрать фигуры одного цвета, одинаковой формы и величины, одинаковые по цвету и форме, различные по форме и цвету.

Можно предложить задания на соотнесение формы фигур и реальных предметов (круг — арбуз, овал — дыня, треугольник — крыша дома, полукруг — месяц), а также цвета фигур и реальных предметов.

Для развития зрительной памяти используются следующие виды работ:

1. Игра «Чего не стало?». На столе раскладывается 5—6 предметов, картинок, которые дети должны запомнить. Затем убирается незаметно одна из них. Дети называют, чего не стало.

2. Дети запоминают 4—6 картинок, затем отбирают их среди других 8—10 картинок.

3. Запомнить буквы, цифры или фигуры (3—5), а затем выбрать их среди других.

4. Игра «Что изменилось?». Логопед раскладывает 4—6 картинок, дети запоминают последовательность их расположения. Затем логопед незаметно меняет их расположение. Ученики должны сказать, что изменилось, и восстановить первоначальное их расположение.

5. Разложить буквы, фигуры, цифры в первоначальной последовательности.

При устранении оптической дислексии и дисграфии необходимо уделить внимание работе по формированию пространственных представлений и речевому обозначению пространственных отношений.

В процессе работы по формированию пространственных представлений необходимо учитывать особенности и последовательность формирования пространственного восприятия и пространственных представлений в онтогенезе, психологическую структуру оптико-пространственного гнозиса и праксиса, состояние этих функций у детей с дислексией и дисграфией.

Пространственные ориентировки включают два вида ориентировки, тесно связанных между собой: ориентировку в собственном теле и в окружающем пространстве.

Дифференциация правого и левого возникает сначала в первой сигнальной системе, а затем развивается при возрастающем взаимодействии со второй сигнальной системой. Первоначально закрепляется речевое обозначение правой руки, а затем — левой.

Ориентировка детей в окружающем пространстве развивается также в определенной последовательности. Первоначально положение предметов (справа или слева) ребенок определяет лишь в том случае, когда они расположены сбоку, т. е. ближе к правой или левой руке. При этом различие направлений сопровождается длительными реакциями рук и глаз вправо или влево. В дальнейшем, когда закрепляются речевые обозначения, эти движения затормаживаются.

Развитие ориентировки в окружающем пространстве проводится в следующей последовательности:

1. Определение пространственного расположения предметов по отношению к ребенку, т. е. к самому себе.

2. Определение пространственных соотношений предметов, находящихся сбоку: «Покажи, какой предмет находится справа от тебя, слева», «Положи книгу справа, слева от себя».

Если ребенок затрудняется в выполнении этого задания, уточняется: справа, это значит ближе к правой руке, а слева — ближе к левой руке.

3. Определение пространственных соотношений между 2—3 предметами или изображениями.

Предлагается взять правой рукой книгу и положить ее возле правой руки, взять левой рукой тетрадь и положить ее у левой руки и ответить на вопрос: «Где находится книга, справа или слева от тетради?».

В дальнейшем выполняются задания по инструкции логопеда: положить карандаш справа от тетради, ручку слева от книги; сказать, где находится ручка по отношению к книге — справа или слева, где находится карандаш по отношению к тетради — справа или слева.

Затем даются три предмета и предлагаются задания: «Положи книгу перед собой, слева от нее положи карандаш, справа — ручку» и т. д.

Важным является уточнение пространственного расположения фигур и букв. Детям предлагаются карточки с различными фигурами и задания к ним:

1. Написать буквы справа или слева от вертикальной линии.
2. Положить кружок, справа от него квадрат, слева от квадрата поставить точку.
3. Нарисовать по речевой инструкции точку, ниже — крестик, справа от точки — кружок.
4. Определить правую и левую стороны предметов, пространственные соотношения элементов графических изображений и букв.

На этом этапе одновременно проводится работа по развитию зрительного анализа изображений и букв на составляющие элементы, их синтезу, определению сходства и различия между похожими графическими изображениями и буквами.

Например:

1. Найти фигуру, букву в ряду сходных. Предлагаются ряды сходных печатных и рукописных букв (например, *ла, лм, ад, вр, вэ*).
2. Срисовать фигуру или букву по образцу и после кратковременной экспозиции.
3. Сложить из палочек фигуры (по образцу, по памяти).

4. Сконструировать буквы печатного и рукописного шрифта из предъявленных элементов печатных и рукописных букв.

5. Найти заданную фигуру среди двух изображений, одно из которых адекватно предъявленному, второе представляет собой зеркальное изображение.

6. Показать правильно изображенную букву среди правильно и зеркально изображенных.

7. Дополнить недостающий элемент фигуры или буквы по представлению.

8. Реконструировать букву, добавляя элемент: из А — Л — Д, К — Ж, З — В, Г — Б.

9. Реконструировать букву, изменяя пространственное расположение элементов букв; например: Р — Ь, И — Н, Н — п, г — т.

10. Определить различие сходных букв, отличающихся лишь одним элементом: З — В, Р — В.

11. Определить различие сходных фигур или букв, состоящих из одинаковых элементов; но различно расположенных в пространстве: Р — Ь, Г — Т, И — П, П — Н.

При устранении оптической дислексии и дисграфии параллельно с развитием пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза проводится и работа над речевыми обозначениями этих отношений: над пониманием и употреблением предложных конструкций, наречий.

Большое место при устранении оптической дислексии и дисграфии занимает работа над уточнением и дифференциацией оптических образов смешиваемых букв.

Для лучшего усвоения их соотносят с какими-либо сходными предметами изображениями: *О* с обручем, *З* со змеей, *Ж* с жуком, *П* с перекладиной, *У* с ушами и т. д. Используются различные загадки о буквах, ощупывание рельефных букв и узнавание их, конструирование из элементов, реконструирование, срисовывание.

Различение смешиваемых букв проводится в следующей последовательности: дифференциация изолированных букв, букв в слогах, словах, в предложениях, тексте.

Таким образом, устранение оптической дислексии и дисграфии осуществляется приемами, направленными на развитие зрительного гнозиса, мнзиса, пространственных представлений и их речевых обозначений, развитие зрительного анализа и синтеза. Большое внимание уделяется сравнению смешиваемых букв с максимальным использованием различных анализаторов.