Нарушение процесса овладения чтением у школьников

В пособии раскрываются особенности нарушений чтения у детей с различными видами аномалий, приводится методика устранения наиболее распространенных видов нарушения чтения, а также материал для коррекционной работы.

- **О КНИГЕ**
- **ПРЕДИСЛОВИЕ**
- **ГЛАВА I. НАРУШЕНИЯ ЧТЕНИЯ (ДИСЛЕКСИИ) У ДЕТЕЙ С НОРМАЛЬНЫМ ИНТЕЛЛЕКТОМ ПСИХОЛОГИЯ АКТА ЧТЕНИЯ. ПРОЦЕСС ОВЛАДЕНИЯ ЧТЕНИЕМ В НОРМЕ**
- **ГЛАВА II. ДИСЛЕКСИИ У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ. ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ УМСТВЕННО ОТСТАЛОГО РЕБЕНКА**
- **ГЛАВА III. НЕКОТОРЫЕ ДАННЫЕ О ДИСЛЕКСИЯХ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ И СЛУХА**
- **ГЛАВА IV. МЕТОДИКА УСТРАНЕНИЯ ДИСЛЕКСИЙ. ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО УСТРАНЕНИЮ ДИСЛЕКСИЙ**

Источник:
Лалаева Р.И. 'Нарушение процесса овладения чтением у школьников' - Москва: 'Просвещение', 1983 - с.136

ПРЕДИСЛОВИЕ

Нарушения чтения, дислексии, у детей изучаются давно, но и в настоящее время этот вопрос остается одной из самых актуальных проблем логопедии.

Нарушения чтения являются особенно распространенными в специальных школах и оказывают отрицательное влияние на весь процесс обучения ребенка в школе, на его психическое и речевое развитие. Своевременное выявление этих нарушений, точное определение их патогенеза в каждом отдельном случае, отграничение дислексии от ошибок чтения иного характера чрезвычайно важно для построения системы логопедической работы с детьми. Овладение грамотой представляет собой одно из важных условий адаптации аномальных детей. В связи с этим знание современных представлений о симптоматике, механизмах дислексии у детей, умение диагносцировать эти нарушения являются чрезвычайно важными в подготовке будущих дефектологов.

Теоретическая и практическая значимость проблемы дислексии у детей вызывает необходимость включения вопроса "Нарушения чтения у детей" в тематику спецкурсов по логопедии на отделении олигофренопедагогики и логопедии.

В отечественной логопедической литературе в настоящее время имеется небольшое количество работ, посвященных этой сложной проблеме. Единственное пособие по этому вопросу - "Недостатки чтения и письма у детей" Р. Е. Левиной - было опубликовано в 1940 г. и поэтому стало библиографической редкостью. Поэтому возникла необходимость в учебном пособии по вопросу нарушений чтения.

Данное учебное пособие состоит из четырех глав и списка рекомендуемой литературы.

В 1 главе пособия излагается психофизиология акта чтения в норме, особенности процесса овладения чтением у нормальных детей, приводится краткий исторический обзор формирования научных представлений о дислексиях, освещается современное понимание симптоматики, патогенеза специфических нарушений чтения у детей с нормальным интеллектом.

Во II и III главах приводятся данные о нарушениях чтения у различных групп аномальных детей: у умственно отсталых школьников (II глава), у детей с дефектами анализаторных систем, с нарушениями слуха и зрения (III глава). В этиологии, симптоматике и патогенезе дислексии у различных категорий детей выявлено много общих закономерностей, что способствует уточнению

самой сущности данного расстройства. Вместо с тем определяются и особенности дислексии у различных групп аномальных детей.

В IV главе дается методика устранения дислексии.

Настоящее пособие предназначается для студентов дефектологических факультетов, а также логопедов и учителей специальных школ.

ГЛАВА I. НАРУШЕНИЯ ЧТЕНИЯ (ДИСЛЕКСИИ) У ДЕТЕЙ С НОРМАЛЬНЫМ ИНТЕЛЛЕКТОМ ПСИХОЛОГИЯ АКТА ЧТЕНИЯ. ПРОЦЕСС ОВЛАДЕНИЯ ЧТЕНИЕМ В НОРМЕ

Критический анализ проблемы нарушений чтения должен основываться прежде всего на понимании сложной психофизиологической структуры процесса чтения в норме и особенностей усвоения навыка чтения детьми.

Что же представляет собой процесс чтения в норме?

Чтение - сложный психофизиологический процесс. В его акте принимают участие зрительный, речедвигательный, речеслуховой анализаторы. В основе его процесса, как пишет Б. Г. Ананьев, лежат "сложнейшие механизмы взаимодействия анализаторов и временных связей двух сигнальных систем" (*Ананьев Б. Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом.- Известия АПН РСФСР, вып. 70, с. 106.*)/

Чтение, как один из видов письменной речи, является более поздним и более сложным образованием, чем устная речь. Письменная речь формируется на базе устной речи и представляет собой более высокий этап речевого развития. Сложные условнорефлекторные связи письменной речи присоединяются к уже сформировавшимся связям второй сигнальной системы (устной речи) и развивают ее. В процессе письменной речи устанавливаются новые связи между словом слышимым, произносимым и словом видимым. Если устная речь в основном осуществляется деятельностью речедвигательного и речеслухового анализаторов, то письменная речь "является не слухомоторным, а зрительно-слухомоторным образованием" (*Ананьев Б. Г. Восстановление функций при аграфии и алексии травматического происхождения.- Ученые записки МГУ. В 3-х т., 1947, т. II, с. 139*). Письменная речь является зрительной формой существования устной речи. В письменной речи моделируется, обозначается определенными графическими значками, звуковая структура слов устной речи, временная последовательность звуков переводится в пространственную последовательность графических изображений, т. е. букв.

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

Чтение начинается с зрительного восприятия, различения и узнавания букв. На этой основе 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 процессе чтения можно условно выделить две стороны: техническую (соотнесение зрительного образа написанного слова с его произношением) и смысловую, которая является основной целью процесса чтения. Понимание "осуществляется на основе звуковой формы слова, с которым связано его значение" (*Эльконин Д. Б. Некоторые вопросы усвоения грамоты.- Вопросы психологии, 1956, № 5, с. 39.*). Между этими сторонами процесса чтения существует тесная, неразрывная связь. Процесс понимания читаемого определяется характером восприятия. С другой стороны, процесс зрительного восприятия испытывает на себе влияние смыслового содержания ранее прочитанного. В процессе чтения взрослого человека осознается лишь задача, смысл читаемого, а те психофизиологические операции, которые предшествуют этому, осуществляются как бы сами собой, неосознанно, автоматически. Однако эти автоматизировавшиеся в процессе обучения грамоте операции являются сложными и многосторонними. Сложность технической стороны процесса чтения ярко проявляется уже при анализе движений глаз читающего.

Движение глаза опытного чтеца происходит быстрыми скачками, от одной точки фиксации (остановки) к другой. В процессе чтения происходит движение не только вперед (вправо), но и

назад. Возвращение к ранее воспринятому, движение назад, носит название регрессии. Восприятие слов читаемого, т. е. сам процесс чтения, происходит в момент фиксации, остановки глаза на строке. В процессе непосредственного движения глаз восприятия читаемого не происходит. Это подтверждается и длительностью фиксаций глаз. В процессе чтения время остановок в 12 - 20 раз длительнее времени движения глаз по строке. Кроме того, при изменении условия чтения, при усложнении текста количество и длительность фиксаций претерпевают изменения, в то время как время движения глаз от одной остановки до другой остается неизменным. Количество остановок на строке бывает различным, оно не зависит от количества слов или букв в строке, так как фиксации глаз могут быть как между словами, так и на середине слова. Количество остановок меняется в зависимости от ряда условий: от структуры слова, от того, насколько оно знакомо, употребляется в прямом или в переносном смысле и т. д.

Относительно редкими у опытных чтецов являются регрессии, т. е. возвращения назад с целью уточнения ранее воспринятого слова. Количество и длительность регрессий меняются в зависимости от степени трудности читаемого текста, от его важности, от установки читающего. Так, например, при чтении сложного научного текста количество регрессий будет значительно больше, чем в процессе чтения доступного художественного текста.

В процессе чтения опытный чтец воспринимает одновременно не букву, а слово или группу слов. Но это не значит, что он игнорирует буквенный состав слова. Скорость чтения и точность зрительного восприятия слова во многом зависят от его длины, от графического начертания букв, от характера элементов, составляющих букву. Опытный чтец не читает каждую букву слова, а узнает его целиком. В процессе узнавания слова ориентиром служат доминирующие, наиболее характерные буквы, а также буквы, элементы которых выступают над строчкой или находятся под строчкой. Кроме того, при узнавании слова чтец опирается на смысл ранее прочитанной части текста. Таким образом, смысловая догадка облегчает зрительное восприятие текста. Особенно большое влияние на узнавание слова оказывает последняя фраза читаемого текста. Безусловно, при чтении начального слова предложения, текста или малознакомых слов, а также при восприятии непривычной грамматической конструкции роль смысловой догадки в значительной степени снижается. Чтение в этом случае опирается на непосредственное зрительное восприятие слов. Таким образом, роль смысловой догадки при чтении определяется как местом слова в предложении, так и особенностями лексики и грамматической структуры читаемого текста.

Наряду с положительным значением использование смысловой догадки часто приводит к заменам слов, пропускам, перестановкам букв в слове, т. е. наблюдается субъективное привнесение смысла в процессе чтения. Это происходит в том случае, когда смысловая догадка недостаточно контролируется зрительным восприятием читаемого.

Чтение взрослого человека - это сформировавшееся действие, навык. Как всякий навык, чтение в процессе своего формирования проходит ряд этапов, качественно своеобразных ступеней. Каждый из этих этапов тесно связан с предыдущим и последующим, постепенно переходит из одного качества в другое. "В предыдущей ступени накапливаются те элементы, которые обусловливают собой переход к последующей, более высокой стадии развития" (*Егоров Т. Г. Психология овладения навыком чтения. М., 1953, с. 31.*). Формирование навыка чтения осуществляется в процессе длительного и целенаправленного обучения.

Известный советский психолог Т. Г. Егоров выделяет следующие четыре ступени формирования навыка чтения: 1) овладение звуко-буквенными обозначениями, 2) послоговое чтение, 3) ступень становления синтетических приемов чтения, 4) ступень синтетического чтения. Каждая из них характеризуется своеобразием, качественными особенностями, определенной психологической структурой, своими трудностями, задачами и приемами овладения.

Ступень овладения звуко-буквенными обозначениями. Овладение звуко-буквенными обозначениями осуществляется в течение всего добукварного и букварного периода. Вместе с тем психологическая структура этого процесса в добукварный период и в начале букварного будет иная, чем в его конце.

На ступени овладения звуко-буквенными обозначениями дети анализируют речевой поток, предложение, делят слова на слоги и звуки. Выделив звук из речи, ребенок соотносит его с определенным графическим изображением, буквой. Затем в процессе чтения он осуществляет синтез букв в слоги и слова, соотносит прочитанное слово со словом устной речи.

В процессе чтения в первую очередь зрительно воспринимаются графические изображения, различаются и узнаются буквы, которые соотносятся с их звуковыми значениями. "Однако восприятие и различение букв есть лишь внешняя сторона процесса чтения, за которой скрываются самые существенные и основные действия со звуками языка" (*Эльконин Д. Б. Некоторые вопросы психологии усвоения грамоты.-" Вопросы психологии, 1956, № 5, с. 39.*). Не звук является названием буквы, а,

наоборот, буква представляет собой знак, символ, обозначение речевого звука. Поэтому сложный процесс усвоения звуко-буквенных обозначений начинается с познания звуковой стороны речи, с различения и выделения звуков речи. И только затем предлагаются буквы, являющиеся зрительными изображениями звуков. Учитывая эту сторону процесса овладения звуко-буквенными обозначениями, можно утверждать, что буква будет правильно и успешно усвоена прежде всего в следующих случаях:

а) Когда ребенок дифференцирует звуки речи, т. е. когда у него имеется четкий образ звука и когда звук не смешивается с другим ни по слуху, ни артикулярно. В том случае, когда нет четкого звукового образа, соотнесение звука с буквой становится затруднительным. Одна и та же буква может соотноситься не с одним, а с двумя или несколькими смешиваемыми звуками, и наоборот, разные буквы могут называться одним и тем же звуком. Усвоение буквы в этом случае происходит замедленно, за буквой не устанавливается определенного звучания.

б) Когда у ребенка имеется представление об обобщенном звуке речи, о фонеме. Известно, что звук в потоке речи и звук, произнесенный изолированно, не тождественны. Звук речи обладает определенными физическими свойствами, определенными признаками, как значимыми для данного языка, так и незначимыми (И. Бодуэн де Куртенэ, Л. В. Щерба и др.). Значимыми являются смыслоразличительные признаки звука, которые служат передаче значения слов, т. е. при изменении которых меняется и смысл слова (например, глухость и звонкость: *коза и коса*, твердость и мягкость: *был и бил*). Кроме того, в каждом отдельном случае произношения звука в нем имеются индивидуальные качества: высота, тембр, интонация. На его характер оказывают влияние и соседние звуки, особенно последующие. Один и тот же звук в потоке речи звучит по-разному в зависимости от положения в слове и от характера соседних звуков. Например, звук с звучит по-разному в словах: *сад, усы, косынка, солнце*. Но во всех этих случаях основные признаки звука сохраняются. Звук остается звуком глухим, неносовым, твердым, фрикативным, переднеязычным. И вот эти признаки звука, имеющие смыслоразличительное значение и взятые независимо от других, незначимых качеств звука, и составляют фонему.

При выделении звука из речи ребенок должен во всем многообразии его звучания, изменяющемся в зависимости от положения звука в слове, уловить некоторое основное постоянное качество вариантов звука, независимо от его непостоянных свойств. Таким образом, ребенок должен отвлечься от второстепенных свойств звуков и выделить фонему. Только при этом условии в процессе обучения чтению формируется представление о графеме, о соотнесении буквы с фонемой. В том случае, когда процесс овладения буквой начинается с восприятия ее зрительного образа, усвоение и соотнесение ее со звуком носит механический характер.

Для ребенка, начинающего читать, буква не является простейшим графическим элементом. Она сложна по своему графическому составу, состоит из нескольких элементов, различно расположенных в пространстве по отношению друг к другу. В русском алфавите существует всего несколько элементов печатного шрифта I_i *с С* (Б. Г. Ананьев). Вследствие этого в русском алфавите существует очень много букв, сходных по своему начертанию. Можно выделить две группы графически сходных букв: а) группы букв, состоящих из одних и тех же графических элементов, но различно расположенных в пространстве *(Н - П - И, Ь - Р и др.)*6); группы букв, отличающихся друг от друга каким-либо элементом *(Ь - Ы, З - В, Р - В, А - Л, М - Л).*

В психологической литературе отмечается тот факт, что ребенок легче устанавливает сходство различных элементов, чем различие сходных элементов (Б. Г. Ананьев и др.). Этот факт объясняется тем, что в основе установления различия лежит процесс дифференцировочного торможения, который развивается у ребенка позднее и является более слабым, чем возбудительный.

Для того чтобы отличить изучаемую букву от всех других букв, в том числе и сходных по начертанию, необходимо осуществить прежде всего оптический анализ каждой буквы на составляющие ее элементы. Поскольку отличие многих букв заключается лишь в различном пространственном расположении одних и тех же буквенных элементов, то усвоение оптического образа буквы возможно лишь при достаточном развитии пространственных представлений у ребенка.

Процесс усвоения оптического образа буквы осуществляется также на основе способности запоминать и воспроизводить в памяти зрительные образы. Узнавание буквы, как и всякий процесс узнавания, происходит при соотнесении непосредственно воспринятого зрительного образа с представлением о нем.

Таким образом, успешное и быстрое усвоение букв возможно лишь при достаточной сформированности следующих функций: а) фонематического восприятия (дифференциации, различения фонем), б) фонематического анализа (возможности выделения звуков из речи), в) зрительного анализа и синтеза (способности определять сходство и различие букв), г)

пространственных представлений, д) зрительного мнезиса (возможности запоминания зрительного образа буквы).

Усвоив букву, ребенок читает слоги и слова с ней. Однако в процессе чтения слога единицей зрительного восприятия на этой ступени является буква. Ребенок сначала воспринимает первую букву слога, соотносит ее со звуком, затем - вторую букву, затем синтезирует их в единый слог. Таким образом, в этот период читающий зрительно воспринимает сразу не целое слово или слог, а лишь отдельную букву, т. е. зрительное восприятие является побуквенным. А. Трошин назвал эту ступень "подслоговым чтением". Однако современная методика обучения чтению обоснованно предусматривает с самого начала послоговое воспроизведение читаемого. Поэтому после зрительного узнавания букв слога ребенок прочитывает этот слог слитно и целиком. В связи с этим основной трудностью этой ступени, как и всего процесса овладения чтением, является трудность слияния звуков в слоги. При чтении слога в процессе слияния звуков ребенок должен перейти от изолированного обобщенного звучания к тому звучанию, которое звук приобретает в потоке речи, т. е. произнести слог так, как он звучит в устной речи. "Основная трудность слияния звуков заключается в необходимости преодолевать типовое звучание отдельно взятых звуков при сочетании их в слоги и осуществлять перевод типового звучания в звуки живой речи" (*Егоров Т. Г. Очерки психологии обучения чтению. М., 1963, с. 57.*). Чтобы слитно прочитать слог, необходимо представить тот слог устной речи, который состоит из тех же звуков, причем эти звуки следуют друг за другом в той же последовательности, в какой даны буквы в слоге. Это значит, что ребенок должен уметь анализировать звуковой состав слога, слова устной речи.

Таким образом, для преодоления трудностей слияния звуков в слоги необходимо сформировать у детей не только умение различать и выделять звуки, но и четкие представления о звуковом составе слога, слова устной речи, т. е. необходим достаточный уровень фонематического развития.

Темп чтения на этой ступени очень медленный, он определяется, прежде всего, характером читаемых слогов. Простые слоги (*ма, ра*) читаются быстрее, чем слоги со стечением согласных (*ста, кра*).

Процесс понимания читаемого характеризуется определенными особенностями. Так, понимание читаемого отдалено во времени от зрительного восприятия слова. Осознание слова осуществляется лишь после того, как читаемое слово произнесено вслух. Но прочитанное слово не всегда сразу осознается, т. е. соотносится со знакомым словом устной речи. Поэтому ребенок, чтобы узнать прочитанное слово, часто повторяет его.

Наблюдаются особенности и при чтении предложения. Так, каждое слово предложения читается изолированно, поэтому понимание предложения, связь отдельных слов в нем происходит с большим трудом.

В процессе чтения слов и предложений почти не используется смысловая догадка. На этой ступени догадка имеет место лишь при чтении конца слова и определяется не ранее прочитанным, а лишь предыдущей его частью.

Ступень слогового чтения. На этой ступени узнавание букв и слияние звуков в слоги осуществляется без затруднений. Слоги в процессе чтения довольно быстро соотносятся с соответствующими звуковыми комплексами. Единицей чтения, таким образом, является слог.

Темп чтения на этой ступени довольно медленный. Скорость чтения еще в 3,5 раза медленнее, чем на последующих ступенях, во II классе. Это можно объяснить тем, что способ чтения еще является аналитическим, отсутствует синтетическое чтение, целостное восприятие. Ребенок читает слово по составляющим его частям, т. е. по слогам, затем объединяет слоги в слово и лишь затем осмысливает прочитанное.

На этой ступени уже имеет место смысловая догадка, особенно при чтении конца слова. Характерным является стремление повторять только что прочитанное слово. Особенно часто повторяются при чтении длинные и трудные слова. Это объясняется тем, что слово, прочитанное по слогам, является искусственно разделенным на части и не похожим на соответствующее слово устной речи. Поэтому оно не сразу узнается, осмысливается. Таким образом, путем повторения ребенок пытается узнать прочитанное слово, соотнести его с определенным известным ему словом устной речи. Повторение слов при чтении предложения объясняется часто и стремлением восстановить потерянную смысловую связь.

Процесс понимания текста еще отстает во времени от процесса зрительного восприятия читаемого, не сливается с процессом восприятия, а следует за ним.

Таким образом, на этой ступени еще остается трудность синтеза, объединения слогов в слово, особенно при чтении длинных и трудных по структуре слов, трудность в установлении грамматических связей между словами в предложении.

Ступень становления целостных приемов восприятия. Она является переходной от аналитических к синтетическим приемам чтения. На этой ступени простые и знакомые слова читаются целостно, а слова малознакомые и трудные по своей звуко-слоговой структуре читаются еще по слогам.

На этой ступени значительную роль играет смысловая догадка. Опираясь на смысл ранее прочитанного и будучи не в состоянии быстро и точно проконтролировать ее с помощью зрительного восприятия, ребенок часто заменяет слова, окончания слов, т. е. у него наблюдается угадывающее чтение. В результате угадывания происходит резкое расхождение прочитанного с напечатанным, появляется большое количество ошибок. Ошибочность чтения приводит к частым регрессиям, возврату к ранее прочитанному для исправления, уточнения или контроля. Догадка имеет место в пределах лишь предложения, а не общего содержания текста. Более зрелым на этой ступени является синтез слов в предложении. Темп чтения на этой ступени возрастает.

Ступень синтетического чтения характеризуется целостными приемами чтения: словами, группами слов. Техническая сторона чтения теперь уже не затрудняет чтеца. Главная задача - осмысливание читаемого. Процессы осмысливания содержания превалируют над процессами восприятия. На этой ступени чтец осуществляет не только синтез слов в предложении, как на предыдущем этапе, но и синтез фраз в едином контексте. Смысловая догадка определяется не только содержанием прочитанного предложения, но и смыслом и логикой всего рассказа. Редкими являются ошибки при чтении, так как догадка контролируется достаточно развитым целостным восприятием. Темп чтения довольно быстрый.

Дальнейшее совершенствование процесса чтения осуществляется в направлении развития беглости и выразительности.

На последних ступенях формирования навыка чтения все еще имеют место трудности синтеза слов в предложении и синтеза предложений в тексте. Понимание прочитанного осуществляется лишь в том случае, если ребенок знает значение каждого слова, понимает те связи между ними, которые существуют в предложении. Таким образом, понимание прочитанного возможно лишь при достаточном уровне развития лексико-грамматической стороны речи.

Основными условиями успешного овладения навыком чтения является сформированность устной речи, фонетико-фонематической (произношения, дифференциации фонем, фонематического анализа и синтеза) и лексико-грамматической стороны речи, достаточное развитие пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза, зрительного мнезиса.

КРАТКИЙ ИСТОРИЧЕСКИЙ ОБЗОР УЧЕНИЙ О НАРУШЕНИЯХ ЧТЕНИЯ.

Представление о симптоматике, сущности и механизмах нарушений чтения складывалось постепенно.

Впервые на эти нарушения как на самостоятельную патологию речевой деятельности указал А. Куссмауль в 1877 г. Затем появилось много других 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. распространенным было мнение, что нарушение чтения является симптомом общего слабоумия и наблюдается только у умственно отсталых детей. Такие наблюдения были сделаны Ф. Бахманом и Б. Энглером.

Однако еще в конце XIX в. в 1896 г. В. Морган описал случай этих нарушений чтения у четырнадцатилетнего мальчика с нормальным интеллектом. Этот мальчик обучался в нормальной школе с семи лет, хорошо справлялся с математикой, но умел читать лишь несколько односложных слов. Морган определил это расстройство как неспособность писать орфографически правильно и без ошибок связно читать. Вслед за В. Морганом и многие другие авторы (А. Куссмауль, О. Беркан) стали рассматривать нарушение чтения как самостоятельную патологию речевой деятельности, не связанную с умственной отсталостью. Английские врачи-окулисты Керр и Морган опубликовали работы, специально посвященные нарушениям чтения в письма у детей. Они являются в сущности родоначальниками в области теории нарушений чтения.

Несколько позже, в 1900 и 1907 гг., Д. Гиншельвуд, окулист из г. Глазго, описал еще несколько случаев нарушений чтения у детей с нормальным интеллектом, подтвердив, что эти нарушения не всегда сопровождают умственную отсталость. Д. Гиншельвуд впервые назвал затруднения в освоении чтения термином "алексия", обозначив им как тяжелые, так и легкие степени расстройства чтения.

Таким образом, в конце XIX и начале XX в. существовали две противоположные точки зрения. Согласно одной - нарушения чтения - это симптом умственной отсталости, сторонники другой считали, что патология чтения - изолированное нарушение, не связанное с умственной отсталостью. Как показывают описанные случаи, нарушения встречаются как у умственно отсталых детей, так и при нормальном интеллекте, и даже у умственно одаренных детей. Последняя точка зрения была более прогрессивной, так как позволяла исследовать природу механизмов нарушений чтения, не ставя их в зависимость от общей диффузной недостаточности интеллекта.

Авторы, отстаивающие изолированный, самостоятельный характер нарушений чтения, по-разному рассматривали природу этого расстройства. Наиболее распространенной считалась точка зрения, которая утверждала, что в основе патологии чтения лежит неполноценность зрительного восприятия. Согласно этому взгляду, механизмом дислексии является нарушение зрительных образов слов и отдельных букв. В связи с этим дефекты чтения и письма стали называть "врожденной словесной слепотой". Типичными представителями этого направления были Ф. Варбург и П. Раншбург.

Ф. Варбург подробно описал одаренного мальчика, который, страдал "словесной слепотой".

П. Раншбург провел тщательное тахистоскопическое (*Тахистоскоп - прибор, позволяющий предъявлять зрительное изображение на очень короткое время (кратковременная экспозиция)*) экспериментальное исследование зрительного восприятия букв детьми с нарушениями чтения. В результате длительных тахистоскопических исследований П. Раншбург пришел к выводу о трудностях узнавания формы слова при "врожденной словесной слепоте". Он исследовал поле зрительного восприятия и длительность экспозиции, в течение которой слово или буква узнавались. П. Раншбург пришел к выводу, что у детей с нарушениями чтения сужено поле восприятия и замедлен процесс зрительного узнавания букв и слов. Систематические упражнения в течение многих месяцев позволили сократить время зрительного узнавания букв и слов. Но поле зрительного восприятия осталось прежним. В результате этих исследований П. Раншбург пришел к выводу, что в основе патологии чтения лежит ограниченное поле зрительного восприятия.

П. Раншбург впервые стал разделять тяжелые и легкие степени нарушения чтения. **Легкие степени** нарушений чтения он обозначил термином "легастения", в отличие от **тяжелых случаев** патологии чтения, которые назвал алексией. В дальнейшем легкие степени нарушений чтения получили название дислексии.

В дальнейшем происходит и дифференциация понятий дислексия и дисграфия, алексия и аграфия.

Постепенно понимание природы нарушений чтения менялось. Некоторые авторы стали рассматривать различные формы нарушений чтения, отличающиеся по своим механизмам и проявлениям. Расстройство чтения уже не определялось как однородное оптическое нарушение. Так, Е. Иллинг выделяет ряд процессов, которые нарушаются при патологии чтения: 1) овладение оптическим единством буквы и акустическим единством звука; 2) соотнесение звука с буквой; 3) синтез букв в слово; 4) способность расчленять слова на оптические и акустические элементы; 5) определение ударения, мелодии слова, изменяющихся гласных слова; 6) понимание прочитанного.

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

Большой интерес для своего времени представляло исследование О. Ортона, который в 1937 г. опубликовал работу, посвященную расстройствам чтения, письма и речи у детей. Ор-тон отмечал, что у детей нарушения чтения довольно распространены. Он указывал и на то, что не следует путать затруднения в чтении у детей при обучении грамоте с нарушениями чтения у взрослых при различных повреждениях мозга. О. Ортон подчеркивал, что в основе нарушения чтения у детей лежит неспособность составить из букв слова. Он назвал эти затруднения алексией развития. Термин "алексия развития", или "эволюционная дислексия", больше соответствовал описываемым в литературе случаям нарушения чтения у детей с задержкой развития некоторых психических функций. О. Ортон сделал вывод, что алексия развития у детей вызывается не только моторными затруднениями, но и нарушениями сенсорного характера. Нарушения чтения чаще всего О. Ортон наблюдал у детей с моторными недостатками, у левшей и у тех детей, у которых поздно осуществляется выделение ведущей руки, а также у детей с нарушениями слуха и зрения.

Из ранних работ отечественных авторов следует остановиться на работах клиницистов-невропатологов Р. А. Ткачева и С. С. Мнухина.

Анализируя наблюдения над детьми с врожденными 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 буквы с определенными звуками. Особенно нарушено воспроизведение начала слова. Если последние слоги слова ребенок удерживает в памяти, то первые слоги он забывает, искажает, заменяет. Р. А. Ткачев объясняет проявление алексии слабостью ассоциативных связей между зрительными образами букв и слуховыми образами соответствующих звуков. При этом интеллект является сохранным. Это нарушение, по мнению Р. А. Ткачева, вызывается влиянием наследственных факторов.

В работе С. С. Мнухина "О врожденной алексии и аграфии" говорится о том, что нарушения чтения встречаются как у интеллектуально полноценных, так и у умственно отсталых детей. При различных степенях умственной отсталости алексии встречаются заметно чаще, чем у нормальных детей.

Исходя из собственных наблюдений и наблюдений других авторов, С. С. Мнухин делает вывод о том, что нарушения чтения не являются изолированным расстройством, а сопровождаются целым рядом других нарушений. Так, все наблюдаемые дети не могли перечислить месяцы, дни недели, алфавит по порядку, хотя все эти элементы они знали и в беспорядочном виде воспроизводили этот ряд полностью. Ошибки наблюдались и после многократного повторения этих рядов. Дети не могли справиться с заданием заштриховать определенным ритмом (рис. 1). 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, т. е. так же, как и у нормальных детей. Автор отмечает, что при алексиях наблюдаются следующие нарушения в процессе чтения:

- неспособность сосчитать количество букв в слове; составить слова из букв этого слова, данных в беспорядке, неумение прочитать даже короткое и хорошо знакомое слово, в котором пропущены или переставлены буквы (*п-ро, цалпя*).

По мере улучшения процесса чтения дети более успешно выполняли указанные задания.

В результате анализа наблюдений С. С. Мнухин сделал вывод, что при врожденной алексии наблюдается целый ряд и других расстройств, которые не являются случайными, а возникают на общей с нарушениями чтения и письма психопатологической основе.

Такой общей психопатологической основой этих расстройств, по мнению С. С. Мнухина, является нарушение функции структурообразования. Алексия и аграфия являются более сложными проявлениями этого нарушения, а более элементарными проявлениями являются расстройства "рядоговорения", механического воспроизведения рядов (порядковый счет, называние по порядку дней недели, месяцев в году и т. д.).

С. С. Мнухин считал, что в подавляющем большинстве описанных им случаев алексии и аграфий наблюдается наследственная отягощенность различной степени выраженности, алкоголизм, психопатии, эпилепсия родителей, тяжелые роды, родовые травмы. Описаны и семейные случаи этого нарушения.

В 30-х годах XX столетия вопросы нарушения чтения начинают привлекать внимание психологов, педагогов, дефектологов. В этот период подчеркивается определенная зависимость между нарушениями чтения, с одной стороны, и дефектами устной речи и слуха, с другой стороны (Ф. А. Рау, Р. М. Боскис, Р. Е. Левина).

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ВОПРОСА О НАРУШЕНИЯХ ЧТЕНИЯ.

Терминология, определение и распространенность нарушений чтения у детей.

В современной литературе для обозначений нарушений чтения используются в основном термины: "алексия" - для обозначения полного отсутствия чтения и "дислексия, дислексия развития, или эволюционная дислексия" - для обозначения частичного расстройства процесса овладения чтением, в отличие от тех случаев, когда акт чтения распадается, например, при афазиях, в результате тех или иных поражений коры головного мозга.

Понятие "дислексия" по-разному определяется различными авторами. Например, М. Е. Хватцев определяет дислексию как частичное расстройство процесса чтения, затрудняющее овладение этим

навыком и ведущее ко многим ошибкам во время чтения (пропускам букв, слогов, заменам, перестановкам, пропускам предлогов, союзов, замещениям слов, пропускам строчек). Специальной группой исследований дислексии развития Всемирной федерации неврологии, представляющей комплекс международных исследований в неврологии, педиатрии, психологии и педагогике, дается следующее определение дислексии: **специфическая дислексия развития - это нарушение, представляющее собой трудность овладения чтением, несмотря на нормальное обучение, нормальный интеллект и хорошие социально-культурные условия.**

Однако данные определения не позволяют отграничить дислексии от иных нарушений чтения: от ошибок чтения, закономерно встречающихся на первых этапах овладения чтением, от нарушений чтения у детей, педагогически запущенных, трудных в поведении и т. д. В определении дислексии необходимо указывать на основные характеристики ошибок чтения при дислексиях, которые позволили бы отличить их от иных нарушений чтения.

Особенностью дислексических ошибок является их типичность, **повторяющийся характер**. Трудности чтения проявляются в повторяющихся заменах букв, перестановках, пропусках и т. д. Ошибки чтения могут быть и у хорошего чтеца по причине утомления, отвлекаемости и т. д. Но эти ошибки не будут типичными, характерными, повторяющимися, а будут носить случайный характер. Второй характерной чертой ошибок чтения при дислексиях является их **стойкий характер**. Ошибки чтения, как известно, наблюдаются и у нормальных детей. Многие дети, которые начинают учиться читать, делают подобные ошибки, но они наблюдаются у них недолго, довольно быстро исчезают. У детей же, страдающих дислексией, эти ошибки сохраняются продолжительное время, месяцы и даже годы. Таким образом, дислексия определяется не по нескольким, часто случайным, ошибкам чтения, а по их совокупности и стойкому характеру.

Определение дислексии, однако, должно включать не только указание на проявления нарушений чтения и специфический характер этих проявлений, но и на те затруднения, которые обусловливают дислексические нарушения. Существование ошибок чтения у детей еще не доказывает наличия дислексии. Как указывалось, ошибки чтения могут быть у всех детей, начинающих читать, у детей, педагогически запущенных, ленивых и т. д. Нарушения чтения могут быть следствием нарушений поведения. Неудачи наблюдаются у этих детей не только в обучении чтению и письму, но и по другим школьным предметам. В этих случаях речь идет не о дислексиях, так как ошибки чтения не являются типичными и стойкими, они не являются следствием несформированности психических функций, осуществляющих процесс чтения. При дислексиях же нарушения чтения часто являются избирательными и представляют собой явное несоответствие с успехами по другим предметам. С другой стороны, наличие одних только трудностей в овладении чтением без выраженных ошибок чтения еще не дает основания говорить о данном нарушении.

Дислексия у нормальных детей часто представляет собой следствие различных трудностей, каждое из них, существующее изолированно, может быть компенсировано, при сочетании же трудностей возможность компенсации снижается. Так, например, у нормальных детей могут быть негрубые фонематические нарушения (нарушение фонематического анализа) без очевидной дислексии. Эти дети, несмотря на несформированность фонематической системы, компенсируют трудности в обучении чтению благодаря хорошему интеллекту и достаточно развитым пространственным представлениям. Целесообразно определять дислексию следующим образом: **дислексия - это частичное расстройство процесса овладения чтением, проявляющееся в многочисленных повторяющихся ошибках стойкого характера, обусловленное несформированностью психических функций, участвующих в процессе овладения чтением**.

По данным различных авторов, распространенность нарушений чтения среди детей с нормальным интеллектом довольно велика. На этот факт указывают в своих работах Бонд, Вульф и др.

В европейских странах отмечается до 10% детей с дислексиями. По данным Р. Беккер, нарушения чтения наблюдаются у 3% детей начальных классов массовой школы, в речевых школах количество детей с дислексиями достигает 22%.

К. Макита находит среди японских детей очень небольшое количество дислексии, всего 0,98%. Это примерно в 10 раз меньше, чем в европейских странах. Основываясь на анализе статистических сведений о распространенности дислексии, учитывая характер письменности, автор делает вывод о том, что специфика используемого языка является очень значимым фактором распространенности, симптоматики и структуры дефекта при дислексиях. Таким образом, дислексия является не только проблемой нейропсихологической, но и языковой.

Симптоматика дислексии.

Симптоматика, проявления дислексии определяются по-разному в зависимости от понимания сущности этих нарушений.

Ряд авторов (Ж. Ажуриагерра, С. Борель-Мезонни, М. Е. Хватцев и др.) определяя симптоматику дислексии, останавливается лишь на проявлениях непосредственно нарушений чтения. Нарушения же устной речи, моторики и пространственных представлений, которые сопровождают дислексии, рассматриваются как патогенетические факторы дислексических нарушений.

Другая часть авторов (К. Лонай, М. Куцем и др.) считает, что нарушения чтения не являются изолированным нарушением, а представляют собой только один из симптомов, с которым ассоциируются нарушения устной речи, моторики, пространственной ориентации. В основе всех этих нарушений, как указывает М. Куцем, лежит расстройство той области мозговой коры, где происходит синтез слуховых и зрительных возбуждений. К. Лонай предполагает, что при дислексии нарушаются практические и гностические процессы, слуховые и зрительные, преимущественно в речевой системе.

Некоторые авторы, изучающие дислексию, включают в симптоматику и аффективные нарушения.

Однако представляется более правильным определять симптоматику дислексии лишь как проявление непосредственно нарушений чтения, не включая тех расстройств (несформированности пространственной ориентировки, нарушения моторики и др.), которые хоть часто и сопровождают дислексию, но представляют собой, однако, факторы патогенетического характера, т. е. механизм этого нарушения.

Дислексия проявляется в замедленности чтения. Чтение ребенка с дислексией характеризуется большим количеством разнообразных ошибок. При усвоении букв наблюдаются трудности их овладения, разнообразные смешения как графически сходных, так и букв, обозначающих звуки, сходные акустически. Отмечается, что у дислексиков не существует трудностей в овладении гласными буквами. Иногда при дислексии наблюдается зеркальное чтение, т. е. чтение справа налево.

Дислексия может проявляться и в перестановках звуков, в перескакивании с одной строки на другую, в неспособности осуществить звуковой синтез при чтении слов. В процессе чтения слов школьник, который хорошо умеет читать, легко объединяет слоги в слова. Ребенок с дислексией с трудом синтезирует слова, даже если он прочитал правильно все слоги слова. Он часто не схватывает значения читаемого слова.

Глобальное восприятие слова при дислексии возможно, но оно остается нерасчлененным и ошибочным. В тяжелых случаях дислексия характеризуется невозможностью читать группы из двух-трех букв. Чтение тогда будет носить угадывающий характер.

Р. Е. Левина относит к типичным проявлениям дислексии следующие ошибки при чтении: вставку добавочных звуков, пропуск букв, замену одного слова другим, ошибки в произношении букв, повторение, добавление, пропуски слов.

В литературе отмечаются и попытки систематизировать проявления нарушений чтения. Так, например, Р. Е. Левина (1940 г.) выделяет следующие основные виды проявлений дислексии: недостаточное усвоение букв, недостаточное слияние букв в слоги, неправильное прочитывание слов, фразы.

Н. Гранжон останавливается на двух видах: неправильном узнавании букв и неправильном объединении букв в слове.

Механизмы дислексии.

Проблема дислексии исследуется в течение столетия, но и до сих пор эта проблема остается во многих своих аспектах неразрешенной. Одним из таких сложных вопросов дислексии является ее патогенез, т. е. вопрос о механизмах данного нарушения.

Современные исследования нарушений чтения являются многосторонними, углубленными и систематическими. Они показывают, что патогенетические механизмы нарушений чтения сложны и разнообразны. Пытаясь выявить механизмы дислексии, ученые проводят неврологические, электроэнцефалографические, аудиометрические, психологические, лингвистические исследования.

Неврологическое исследование не выявляет явной патологии у детей с дислексиями, однако часто выявляется некоторая неточность, недостаточная дифференцированность движений, чаще всего при выполнении произвольных, сознательно контролируемых движений, в то время как спонтанная непроизвольная моторика нормальна. Какого характера это нарушение моторики? Идет ли речь в этих случаях о каких-то тонких, скрытых нарушениях праксиса, т. е. произвольных, целенаправленных движений, или следует говорить о недоразвитии моторики, несоответствии моторики ребенка его возрасту, о неподготовленности к выполнению многих тонких ручных движений,- эти вопросы остаются открытыми.

Более соответствует истине вторая точка зрения, так как многие дети, неточно выполняя какие-то движения в процессе учебной деятельности, становятся удивительно точными и живыми в играх и внешкольной деятельности. Таким образом, у детей с дислексиями часто наблюдается незрелость, недоразвитие моторики, которое сказывается и на формировании пространственных ориентировок.

Электроэнцефалограммы у этих детей почти всегда нормальны. Отмечаются, однако, более вялые, более ленивые волны, чем это позволяет возраст ребенка. Иными словами, характер волн у детей с дислексиями соответствует более раннему возрасту, что говорит об отставании созревания мозга, об отставании развития. Единственные случаи патологических черт встречаются у детей, имеющих неврологическую симптоматику и нарушения речи.

Аудиометрические исследования слуха показывают, что острота слуха нормальна, чаще всего аудиограммы без отклонений, в то же время отмечаются довольно часто предшествующие отиты. С помощью электронной аппаратуры удавалось обнаружить незначительные нарушения в области речевых зон, особенно когда в устной речи преобладали смешения звуков. Все это, однако, не исключает возможности существования дислексии у детей с нарушением остроты слуха, т. е. у тугоухих детей.

Проводилось очень много исследований зрительных функций у детей, страдающих дислексиями. Первые работы по дислексиям принадлежали офтальмологам Гельмгольцу и Жавалю. В настоящее время не вызывает сомнения тот факт, что дислексия не является следствием нарушения или снижения остроты зрения. У детей со сниженным зрением могут наблюдаться ошибки при чтении, но они не будут иметь того специфического характера, который наблюдается при дислексии.

Изучение движения глаз показало, что при дислексии очень короткими и нерегулярными являются фиксации глаз, очень часты регрессии, возвращения к движению. Но эти симптомы являются следствием дислексии, а не ее механизмом. Если хорошо читающие схватывают несколько слов во время одной фиксации, остановки глаз, то дислексик читает только часть слова за одну фиксацию, часто делает регрессии, чтобы проконтролировать чтение.

Дислексия и нарушения пространственных представлений.

Большое количество исследований посвящено изучению пространственных представлений, развитию и состоянию функциональной асимметрии, т. е. латерализации, у детей с дислексиями.

У детей, страдающих дислексией, наблюдаются трудности ориентировки во всех пространственных направлениях, затруднения в определении правого и левого, верха и низа. Отмечается неточность в определении формы, величины. Несформированность пространственных представлений у этих детей проявляется не только при овладении чтением, но и в рисовании, в трудностях составления целого из частей при конструировании, в неспособности воспроизводить заданную форму.

При исследовании детей с дислексиями выявлена задержка в дифференциации правой и левой части тела, поздняя латерализация или нарушение латерализации (левшество, смешанная доминанта).

Как известно, при нормальной латерализации (асимметрии деятельности правой и левой частей тела) ведущими, более сильными являются правые части тела: правая рука, правая нога, правый глаз, правое ухо. При нарушении латерализации может наблюдаться левшество, когда доминирующей является левая рука, левая нога и т. д., либо смешанная доминанта (например, доминирующими у одного и того же человека является правая рука, левая нога, левый глаз).

Частоту дислексии у левшей, у детей с неточной, дискоординированной, смешанной латерализацией отмечают многие авторы. Так, Р. Заззо нашел в 3 раза больше нарушений чтения у детей со смешанной доминантой. Он считает, что смешанная доминанта служит препятствием к хорошей моторно-сенсорной координации, к приобретению автоматизмов. М. Рудинеско, Ж. Трела также отмечают большую частоту дислексии у левшей и большую пропорцию левшества среди

дислексиков. Б. Хальгрен находит среди дислексиков 18% левшей, а в контрольной группе - только 9%.

Ж. Ажуриагерра и Н. Гранжон сравнивали состояние латерализации у детей с дислексиями и у нормальных детей. Они пришли к выводу, что левшество встречается как у нормальных детей, так и у детей с дислексиями. Как у детей нормальных, так и у дислексиков происходят определенные изменения в возрасте около 10 лет. В этот возрастной период меняется соотношение преобладания правого и левого. Так, у нормальных детей до 10 лет количество левшей 30%, а после 10 лет - значительно меньше, 21%. У детей с дислексиями до 10 лет количество левшей равно 46%, а после 10 лет - 31%.

Таким образом, количество левшей у нормальных детей более раннего возраста, 7 - 10 лет, равно количеству левшей у детей с дислексиями 11 -13 лет. Это подтверждает мнение, что у детей с дислексиями существует отставание в развитии этой функции.

Следует ли считать левшество механизмом дислексии? Если левшество представлять как один из главных факторов возникновения дислексии, то в таком случае невозможно объяснить механизм дислексии у правшей. Кроме того, часто встречаются левши, не имеющие нарушений чтения. Значит, левшество само по себе не может обусловливать возникновение дислексии. Соотношения между левшеством и дислексией не прямые, а сложные, опосредованные. Во многих случаях, особенно при переучивании и при смешанной доминанте, у детей наблюдаются специфические трудности формирования пространственных представлений, обозначений правого и левого. У детей-левшей отмечаются смешения правой и левой сторон. В норме же различение правого и левого формируется к 6 годам. Достаточная сформированность пространственных представлений является необходимой предпосылкой различения и усвоения букв ребенком. У левшей без нарушения чтения, по-видимому, в процессе эволюции создаются механизмы, компенсирующие латеральную дискоординацию, у левшей-дислексиков эти системы компенсации организуются более медленно, более поздно.

В то время как количество переученных левшей уменьшается, количество детей, имеющих нарушения чтения, не уменьшается. Это еще раз доказывает, что левшество не является причиной дислексии. Не сам факт левшества, а несформированность пространственных представлений, которая отмечается у переученных левшей и при смешанной доминанте, вызывает нарушения чтения.

Дислексия и нарушения устной речи.

У детей с дислексиями очень часто встречаются нарушения устной речи. В литературе отмечается разнообразный характер нарушений устной речи при дислексии: 1) нарушения темпа и ритма речи (заикание, очень быстрая речь); 2) задержка появления речи; 3) недостаточность вербальной функции (неточность употребления слов); 4) нарушения грамматического строя устной речи; 5) нарушения звукопроизношения; 6) нарушения фонематического развития.

Нарушения темпа и ритма речи (заикание, быстрая речь) часто наблюдаются среди переученных левшей, и в этом случае являются следствием переученного левшества и не имеют прямого отношения к дислексии.

В других случаях заикание может возникнуть у детей с поздним развитием речи, с нарушением языкового развития при переходе к овладению сложными формами речи (фразовой речью). Речевая функциональная система у таких детей является очень хрупкой, ранимой, ослабленной. Поэтому при излишней нагрузке, при усложнении речевого материала происходит перенапряжение речевой функциональной системы, что проявляется в форме заикания. Вместе с тем недоразвитие языковых обобщений (фонематических, лексических, морфологических, синтаксических) у этих детей приводит и к нарушению овладения чтением, дислексиям. Таким образом, и в этих случаях связь между заиканием и дислексией носит опосредованный характер, хоть и определяется единым патологическим фактором, нарушением речевого развития. Следует отметить, что тонкие специфические механизмы заикания и дислексии будут различными в этих случаях.

Более значимым в возникновении дислексии является позднее развитие речи. При дислексиях в большом количестве случаев наблюдается задержка речевого развития. В одних случаях это лишь легкое отставание (речь появилась после двух лет), в других - выраженная задержка речевого развития, когда речь появилась после четырех и более лет.

У детей, страдающих дислексией, наблюдаются нарушения звукопроизношения, бедность словаря, неточность употребления слов. Они неправильно оформляют свою речь, ошибаются в употреблении слов, избегают сложных фраз, ограничиваются короткими предложениями, наблюдаются инверсии.

Отмечая частоту нарушений устной речи при дислексии, многие авторы считают, что и нарушения устной речи, и нарушения чтения являются результатом воздействия единого этиопатогенетического фактора (Б. Хальгрен, С. Борель-Мезонни, Р. Е. Левина и др.), являющегося причиной нарушения и составляющего его патологический механизм.

В легких случаях эти нарушения обнаруживаются только на стадии овладения письменной речью. В трудных случаях, прежде всего, оказывается нарушенной и устная речь, а позднее выявляются нарушения чтения и письма.

Эти авторы выдвигают и другие моменты, которые обусловливают связь нарушений устной речи и дислексии: фонематическое недоразвитие, нарушение слухового восприятия.

Слуховое восприятие при дислексии неустойчиво и мимолетно. Эта мимолетность, как отмечает С. Борель-Мезонни, влечет за собой трудность установления устойчивого соответствия между фонемой и соответствующей графемой. Дети с дислексией плохо различают многие звуки.

Р. Е. Левина считает, что в основе нарушений чтения и устной речи лежит несформированность фонематической системы.

На начальных этапах овладения чтением при недоразвитии фонетико-фонематической стороны речи у детей наблюдаются 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" (*Левина Р. Е. Недостатки чтения и письма у детей. М, 1940, с. 14.)*). 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. Когда же звуки плохо различаются на слух, искаженно произносятся или заменяются в произношении другими, обобщенное представление о данном звуке носит нечеткий характер, а восприятие букв затрудняется. Неусвоение букв в этом случае обусловлено недостаточным уровнем развития фонематического восприятия.

Таким образом, если у детей затруднено образование фонематических представлений, то у них медленно формируются и представления о графеме (Б. Г. Ананьев, Р. Е. Левина, А. Н. Попова, Л. Ф. Спирова).

Чрезвычайно затрудненным у этих детей оказывается и процесс слияния звуков в слоги. Для усвоения слитного чтения слогов ребенок должен соотнести букву только с определенным звуком, отдифференцировав данный звук от других. Кроме того, он должен иметь представление об обобщенном звучании данного звука. Слитному произнесению слогов помогает смысловая догадка. Слияние звуков в слоге - это, прежде всего произнесение 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 и с недостаточностью лексико-грамматического развития речи. Так, замена слов при чтении может обусловливаться не только фонетическим их сходством, неправильным произношением или неразличением отдельных звуков, но и трудностями установления синтаксических связей предложения. В этих случаях у детей отсутствует направленность на морфологический анализ слов, да и сам морфологический анализ затруднен. Так, при чтении фразы *Мама моет раму*, нормальный ребенок, основываясь на существующей связи слов *моет* и *рама*, может уже при чтении слова *моет* догадаться, какое будет окончание в слове *рама*, так как эти два слова в языке выступают только в сочетании *моет раму* и никак иначе. 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 ребенка представления о закономерностях языка, на "чувство языка".

Ребенок с недоразвитием лексико-грамматического строя речи может прочитать приведенное выше предложение как "Мама мост рама", так как его смысловая догадка 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 является причиной большого количества специфических ошибок.

Искажения читаемых слов у детей с недоразвитием грамматического строя речи часто определяются и тем, что морфологическая структура слова недостаточно осознается и в процессе чтения не возникает правильной смысловой догадки. У таких детей при чтении наблюдаются аграмматизмы, обусловленные трудностями восприятия тонких грамматических значений, обусловленных морфологической структурой слова (*влетал* - "влетел").

Нарушения чтения, обусловленные недоразвитием грамматического строя речи, носят название аграмматической дислексии. При этой форме дислексии в процессе чтения наблюдаются следующие ошибки:

1. Изменение падежных окончаний существительных (*у меня* - "у мене", *из-под листьев* - "из-под листьях", *у товарищей* - "у товарищах").

2. Изменение числа имени существительного (*космонавт* - "космонавты").

3. Неправильное согласование в роде, числе и падеже существительного и прилагательного ("сказка интересное", "детей веселую").

4. Изменение числа местоимения (*все* - "весь").

5. Неправильное употребление родовых окончаний местоимений ("такая город", "ракета наш").

6. Изменение окончаний глаголов 3-го лица прошедшего времени ("это был страна", "ветер промчалась", "была день", *не хотелось* - "не хотел").

7. Изменение формы, времени и вида глагола (*влетел* - "влетал", *видит* - "видел", *объявили* - "объявляли").

Аграмматические дислексии чаще всего наблюдаются у детей с общим недоразвитием речи различного патогенеза на синтетической ступени формирования навыка чтения.

Ограниченный словарь и недостаточно развитые грамматические обобщения вызывают трудности понимания прочитанного, так как понимание читаемого обусловливается уровнем языкового развития ребенка, степенью и характером овладения не только значением слова, но и пониманием связи слов и предложений.

Дислексия и двуязычие.

В качестве фактора, определяющего возникновение дислексии, некоторыми авторами рассматривается и конфликт при двуязычии. В одних случаях двуязычия ребенок дома говорит на одном языке, а в школе, на улице общается на другом языке. В других случаях родители при общении с ребенком пользуются различными языками. Считают, что основным фактором, вызывающим дислексию при двуязычии, чаще является психологический конфликт между тенденцией ребенка к родному языку и необходимостью говорить на другом языке (А. Серту, Ж. Расин, Ж. Мар, М. Гард, А. Хэм). В таком же плане рассматривается возникновение дислексии при семейном двуязычии. Является ли действительно патогенетическим механизмом дислексии при двуязычии психологический конфликт или в основе нарушений чтения лежат более сложные и многозначные факторы? Более обоснованным является второе.

В условиях двуязычия на возникновение дислексии оказывают влияние и психологические трудности, и трудности формирования речи, и трудности обучения. При двуязычии к дислексии приводит не столько психологический конфликт или аффективные нарушения, сколько особенности экспрессивной речи, развивающейся в условиях двуязычия и характеризующейся многообразными нарушениями: нарушениями произношения, несформированностью лексико-грамматического оформления и понимания речи. При двуязычии овладение языковыми обобщениями затруднено. Каждый язык характеризуется своей фонематической системой, определенными закономерностями грамматического строя. В связи с этим в процессе овладения устной речью языковые закономерности одного языка будут как бы вступать в противоречие с еще плохо усвоенными закономерностями другого языка. Таким образом, не психологический конфликт, а нарушения формирования устной речи, трудности усвоения языковых обобщений при двуязычии могут, прежде всего, обусловливать возникновение дислексии. Психологический конфликт и аффективные нарушения у этих детей могут вместе с тем усугублять проявление нарушений чтения.

Дислексия и задержка психического развития.

У детей с задержкой психического развития разного патогенеза, как правило, при обучении чтению наблюдаются дислексии. Так, Ингрэм в своей работе устанавливает корреляции между нарушениями чтения и задержкой развития. Автор отмечает у детей с дислексиями отставание речевого развития не менее чем на два года, по сравнению с нормальными детьми. У этих детей в процессе речевого развития наблюдается позднее появление звуков речи, замедленный темп развития экспрессивной речи. В процессе чтения дети с большим трудом соотносят звуки речи с письменными символами (буквами), смешивают буквы, графически сходные, переставляют звуки при чтении слогов и слов. Специфические расстройства письменной речи автор связывает с задержкой развития различных психических функций, с речеслуховыми и оптико-пространственными затруднениями.

В. А. Ковшиков и Ю. Г. Демьянов, исследуя детей с задержкой психического развития, отмечают также у этих детей комплекс речевых нарушений, в том числе и нарушения чтения, а также трудности восприятия и воспроизведения букв, затруднения в формировании функции фонематического анализа, синтеза, трудности соотношения звука с буквой. В процессе чтения дети ошибочно прочитывали сложные по структуре слоги и слова, путали сходные по начертанию буквы.

Разнообразные нарушения чтения у этих детей, по мнению авторов, обусловлены не столько расстройствами устной речи, сколько недостаточностью ряда психических функций: внимания, памяти, зрительного гнозиса, сукцессивных и симультанных (*Сукцессивно - последовательно; симультанно - одновременно.*) процессов.

Дислексия и аффективные нарушения.

При дислексии часто отмечаются и различные аффективные нарушения (М. Рудинеско, М. Трела, Ж, Обри, В. Хальгрен и др.). При этом по отношению к дислексиям различают первичные и вторичные аффективные нарушения. В одних случаях аффективные нарушения, являясь первичными, рассматриваются в качестве фактора, вызывающего дислексию. В других случаях аффективные нарушения возникают у ребенка в связи с его неудачами при обучении чтению. Если ребенка рассматривают как отсталого и неспособного, он начинает чувствовать себя неполноценным. Если его обвиняют в лени и безволии, он часто становится агрессивным и недисциплинированным. М. Рудинеско и М. Трела объединяют все аффективные реакции при дислексии в три типа: 1) чувство неполноценности, 2) чувство тревоги, страха, неуверенности, 3) негативные реакции, сопровождаемые агрессивностью, гневом, резкостью.

Ж. Обри выделяет несколько иные типы аффективных нарушений у детей с дислексиями:

Активные негативные реакции возникают в том случае, когда поступление в школу связывается у ребенка с чем-то малоприятным, вследствие изменения обстановки, среды, конфликта с детьми, строгости учителя. Когда негативные реакции наблюдаются только в школе, можно искать причину в изменении обстановки в связи с поступлением в школу. Когда же негативная реакция распространяется и на семью, необходимо искать причину ее и в тех отношениях, которые складываются у ребенка в семье.

Аффективная незрелость возникает тогда, когда дома не приучили ребенка к самостоятельности. Такие дети инфантильны, плохо переносят изменение обстановки, в школе у них не устанавливаются контакты со сверстниками. Они уединяются, не играют с другими детьми, держатся изолированно, иногда открыто выражают свой страх перед школьной жизнью и хотят оставаться маленькими.

Пассивные реакции протеста возникают у пассивных и вялых детей, которые действуют только под страхом. Их надо заставлять не только работать, но и одеваться, есть.

В. Хальгрен также обнаруживает у некоторых детей с дислексиями нарушения в поведении. Но автор не находит никакой связи между нарушениями поведения и возникновением дислексии. (Он рассматривает нарушения поведения как фактор, который сопровождает течение дислексии.)

Закономерно встает вопрос, как следует рассматривать аффективные нарушения: как один из этиопатогенетических факторов или как следствие нарушений чтения.

Выделение аффективных нарушений в качестве этиопатогенетических факторов является недостаточно обоснованным, так как чаще всего аффективные нарушения являются следствием, а не причиной дислексии. В тех случаях, когда неусвоение чтения происходит по причине негативных реакций ребенка, педагогической запущенности, трудностей поведения, ошибки чтения не будут специфическими, повторяющимися, стойкими, характерными для дислексии.

Поэтому в настоящее время существуют различные точки зрения на происхождение дислексии. Это говорит, прежде всего, о том, насколько сложна проблема механизмов дислексии. Вместе с тем, анализируя все вышеприведенные данные, можно сделать и определенные выводы. В качестве этиопатогенетических факторов дислексии у детей следует рассматривать нарушения тех высших психических функций, которые осуществляют процесс чтения в норме. В связи с этим дислексии могут вызываться нарушением зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений, нарушением фонематических функций, недоразвитием лексико-грамматической стороны речи. Следовательно, нарушения чтения могут быть обусловлены, во-первых, недоразвитием сенсомоторных функций (агностико-апрактическими нарушениями). Так, недоразвитие зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений вызывает у ребенка трудности в овладении зрительными образами букв, трудности в их узнавании и различении (оптические дислексии). Во-вторых, нарушения чтения могут вызываться недоразвитием высших символических функций, недоразвитием языковых обобщений: фонематических, лексических, грамматических (фонематические, семантические, аграмматические дислексии). Эта группа нарушений чтения является наиболее распространенной. Нарушения чтения в этом случае являются одним из признаков нарушения языкового развития.

Происхождение дислексии связано с недоразвитием многих функциональных систем. В определении же формы дислексии решающее значение приобретает недоразвитие ведущей в данном случае функциональной системы.

Дислексия и наследственность.

Некоторые авторы, изучающие нарушения чтения у детей, отмечают наследственную предрасположенность при дислексиях. Так, М. Лами, К. Лонай, М. Суле изучали интересный случай дислексии у двух монозиготных близнецов 12 с половиной лет. На первом году обучения чтению у мальчиков наблюдались при чтении многочисленные ошибки, повторяющиеся, типические и стойкие. Овладение чтением проходило очень замедленно, с большими трудностями. В процессе письма также наблюдались разнообразные ошибки: замены сходных графически букв, перестановки букв и слогов, орфографические ошибки. По всем другим предметам, особенно по математике, знания были удовлетворительными. В анамнезе отмечалось нормальное моторное развитие. Однако речь появилась поздно, наблюдалось отставание в развитии речи. Фразовая речь появилась лишь к трем годам. Оба мальчика были правши, у одного - легкая амбидекстрия, он пользовался одинаково обеими руками.

Исследование и беседы с родителями выявили следующее. У матери были некоторые трудности при обучении чтению и письму. При обследовании простые фразы писала без ошибок. Но более тонкие пробы выявили ошибки, почти столь же многочисленные, как и у детей. Отец - левша. В процессе обучения письму его учили писать правой рукой. В детстве отец слегка заикался. В школьные годы у него была дислексия. У двоюродных братьев исследуемых детей по материнской линии также отмечалась дислексия, у дедушки по материнской линии - нарушения чтения, а у прадедушки по отцовской линии - левшество и дислексия.

Таким образом, генетическое исследование позволило авторам сделать вывод о наследственном характере некоторых факторов, обусловливающих возникновение дислексии.

Б. Хальгрен в своих исследованиях отмечает, что клинически трудно различить наследственные случаи. Однако изучение шести пар близнецов позволило автору подтвердить гипотезу генетической основы эволюционной дислексии.

Рейнхольд в своей работе также указывает на влияние наследственного фактора в этиологии дислексии у детей. Он исследовал детей с нарушениями чтения и письма с нормальным интеллектом, без отклонений слуха, зрения и без поражений центральной нервной системы. В работе отмечается, что нарушения чтения и письма носили семейный характер, т. е. им страдали и родственники этих детей. Анализируя результаты своих исследований, автор делает вывод, что существует особая, врожденная форма дислексии. В этих случаях врожденной дислексии дети наследуют от родителей качественную незрелость мозга в его отдельных зонах. Эта незрелость структур головного мозга проявляется в специфических задержках развития определенной функции.

Большинство же авторов, изучающих нарушения чтения у детей, рассматривают дислексию как функциональное нарушение, обозначая нарушения чтения у детей как эволюционную дислексию, или дислексию развития. Эволюционная дислексия обусловливается задержкой развития психических функций, осуществляющих процесс чтения в норме.

Классификация дислексии.

По проявлению выделяются две формы дислексии: литеральная, проявляющаяся в неспособности или трудности усвоения букв, и вербальная, которая проявляется в трудностях чтения слов. Однако это деление условно, так как обе формы можно встретить одновременно у одних и тех же детей.

Многие авторы (С. Борель-Мезонни, М. Е. Хватцев, Р. Беккер, О. А. Токарева и др.) предлагают классификации дислексии в зависимости от их патогенеза.

Так, С. Борель-Мезонни распределил дислексии на группы:

I. Дислексии, связанные с нарушениями устной речи.

II. Дислексии, связанные с плохими пространственными представлениями.

III. Смешанные случаи.

IV. Случаи ошибочной (ложной) дислексии.

У детей **I группы** отмечается недостаточная слуховая память, нарушения слухового восприятия. Эти дети с трудом устанавливают связь между слуховым и зрительным восприятием, между звуком и буквой. В легких случаях эти перцептивные нарушения проявляются только на стадии овладения письменной речью, в тяжелых случаях эти нарушения оказывают влияние и на процесс овладения устной речью. В устной речи у таких детей наблюдаются разнообразные нарушения.

Вскрывая механизм этого вида дислексии, автор, к сожалению, сводит всю сложную картину речевого недоразвития этих детей к сенсорным (слуховым) нарушениям, к нарушениям слуховой памяти, восприятия. С. Борель-Мезонни рассматривает устную речь прежде всего как слуховую функцию. Однако многие современные исследования доказывают, что даже процесс восприятия речи осуществляется взаимодействием речеслухового и рече-двигательного анализаторов. Кроме того, речь представляет собой сложный многоуровневый процесс, который нельзя сводить только к элементарному слуховому восприятию и моторному воспроизведению. Речевая функция имеет сложное системное строение. Многоуровневая структура речевой функциональной системы I предполагает, что нарушения как устной, так и особенно письменной речи нельзя сводить к элементарным расстройствам сенсомоторного порядка. В большинстве случаев нарушения чтения определяются недоразвитием функций более высокого порядка, недоразвитием символического языкового уровня и недоразвитием языковых обобщений.

У детей **II группы** наблюдаются нарушения восприятия формы, величины, расположения в пространстве, определения верха, низа, правой, левой стороны, в тяжелых случаях - нарушения кинестетической памяти, неспособность представить непривычные положения рук и ног в пространстве, нарушения схемы тела. У этих детей иногда отмечаются и явления моторной дискоординации, диспраксии, которые особенно заметно проявляются в письме.

Смешанные случаи дислексии (**III группа**) являются самыми многочисленными. При этом у детей имеются как нарушения зрительного восприятия, так и слухового восприятия, а также моторное отставание. Дети со смешанной формой дислексии неправильно произносят многие звуки, слова, плохо строят фразы, долго подбирают слова, смешивают право-лево, плохо различают фигуры по форме и величине. Движения их часто неловки, наблюдаются синкинезии, вялые реакции.

В **IV группу** объединяют детей, не имеющих ни речевых нарушений, ни недоразвития пространственных представлений. Тем не менее, эти дети не научились хорошо читать по различным причинам (из-за неправильной методики обучения, неблагоприятных условий среды, по причине педагогической запущенности и пр.).

Трудности в овладении чтением могут возникнуть при использовании родителями неправильной методики обучения чтению: глобальной методики (целых слов) или методики буквослагательной (м + а = ма).

Трудности чтения появляются при овладении чтением маленькими детьми. Если дети шестилетнего возраста легко овладевают чтением, то дети 3 - 4 лет еще не готовы к усвоению чтения. Поэтому попытки научить маленьких детей читать сопровождаются закономерными трудностями и ошибками при чтении.

В связи с этим не рекомендуется начинать обучение чтению слишком рано или слишком поздно, использовать в школе и дома различную методику обучения чтению. Очень важным является выявление среди детей плохо читающих, истинных дислексиков, с которыми должна проводиться

систематическая, целенаправленная работа по специфической методике. Обучение чтению этих детей проводится более длительное время, более замедленными темпами.

М. Е. Хватцев по нарушенным механизмам выделяет фонематические, оптические, оптико-пространственные, семантические и мнестические дислексии. Он считает, что у детей наблюдаются лишь фонематические и оптические дислексии. Другие формы бывают при органических поражениях головного мозга, при афазиях.

Фонематическая дислексия. При этой форме дислексии дети не могут научиться правильно читать в течение 2 - 4 лет. Одни с большим трудом усваивают отдельные буквы, но не могут сливать их в слоги, слова. Другие усваивают буквы без особых затруднений, но в процессе чтения слогов и слов делают большое количество ошибок. У этих детей "буква не является сигналом обобщенного звука речи (фонемы), а следовательно, не является и графемой (обобщенным графическим знаком)" (*Хватцев М. Е. Логопедия. М., 1959, с. 385.*). Автор считает, что плохая связь звука и буквы обусловлена плохим фонематическим слухом. Звуки речи у этих детей нечеткие, нестойкие, они плохо их различают, особенно оппозиционные, сходные по звучанию. Поэтому буквы и усваиваются с большим трудом.

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

Оптическая дислексия заключается "в неузнавании букв как обобщенных графических знаков соответствующих фонем, т. е. буквы не осознаются как графемы" (*Хватцев М. Е. Логопедия. М., 1959, с. 387.*). Таким образом, нарушение формирования представлений о связях фонемы с графемой отмечается и при фонематической, и при оптической дислексии. Не совсем четко показано различие механизмов нарушения связи между фонемой и графемой при этих двух формах дислексии.

По проявлениям М. Е. Хватцев различает литеральные дислексии (не узнаются отдельные буквы) и вербальные (отдельные буквы усваиваются, но слова не узнаются). Основной причиной плохого усвоения букв является нечеткость их восприятия, неустойчивость представлений о букве. Обычно в зрительном образе буквы, прежде всего, сохраняется общее ее строение, выпадают определенные детали. Буквы взаимоуподобляются. Чаще всего буквы-заместители по своему графическому образу проще букв, которые они замещают. Чем более сходны буквы графически, тем чаще они заменяются, особенно если в слове эти буквы располагаются близко друг к другу. В связи с этим, по мнению автора, зрительные стереотипы слов воспитываются с большим трудом, замедляется узнавание слов.

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, отмечает автор, наблюдаются трудности при чтении левой части слова (*Маша - каша*), зеркальное чтение, слово прочитывается справа налево, отмечаются перестановки букв и слов при чтении.

Р. Беккер также отмечает многообразие видов нарушений чтения. Она считает возможным сгруппировать их в следующие типы: 1) врожденная словесная слепота, 2) дислексия, 3) бради-лексия, 4) легастения, 5) врожденная слабость в чтении. Однако в основе данной классификации лежит не патогенез дислексии, а скорее степень проявления нарушений чтения.

О. А. Токарева рассматривает нарушения письменной речи в зависимости от того, какой из анализаторов первично нарушен. С учетом нарушения слухового, зрительного или двигательного анализаторов автор выделяет акустические, оптические и моторные нарушения чтения. Наиболее распространенными, по мнению автора, являются дислексии, связанные с акустическими расстройствами. Рассмотрим эти виды дислексии.

При **акустической дислексии** отмечается недифференцированность слухового восприятия, недостаточное развитие звукового анализа. Дети с трудом сливают буквы в слоги и слова, так как буква не воспринимается ими как сигнал фонемы. Частыми являются смешения звуков, сходных по артикуляции или звучанию (свистящих и шипящих, звонких и глухих, мягких и твердых).

Акустические нарушения чтения отмечаются как при недоразвитии устной речи (дизартриях, дислалиях), так и при задержках речевого развития. Таким образом, с. достаточной достоверностью устанавливается связь между развитием устной и письменной речи, которые рассматриваются как различные, тесно связанные стороны единого процесса речевого развития.

Определение данного нарушения чтения как акустического сведения этого вида дислексии к нарушению элементарных слуховых гностических функций, вероятно, не совсем оправдано. Четкое акустическое восприятие является одним из необходимых условий формирования устной и письменной речи. Однако процесс овладения письменной речью предполагает в качестве основных условий наличие у ребенка языковых обобщений, прежде всего фонематических, сформированность высших символических функций. Одной из необходимых предпосылок формирования навыка чтения является умение выделять из всего многообразия звучаний фонему как специфическое обобщение смыслоразличительных признаков звука, соотносить фонему с определенным символом, значком, т. е. буквой, анализировать слова на составляющие изб фонемы, т. е. осуществлять дифференциацию фонем и фонематический анализ. Формирование же фонематической дифференциации и фонематического анализа - это процесс языкового развития, процесс формирования языковых обобщений. Его нельзя сводить только к сенсорной функции. К тому же известно, что 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.

Второй вид дислексии - **оптическая**. При этом виде отмечается неустойчивость зрительного восприятия и представлений. В процессе чтения дети плохо усваивают отдельные буквы, не устанавливают связь между зрительным образом буквы и звуком, у них нет четкого зрительного образа буквы, поэтому одну и ту же букву они воспринимают по-разному. Дети часто смешивают буквы, сходные по начертанию (*П - Н, Н - И, Щ - Ц, Ш - Щ, С - О*). В процессе чтения слов у детей наблюдается вербальная дислексия, нарушается узнавание слов при чтении.

При **моторной дислексии** у детей отмечаются затруднения в движениях глаз при чтении. В процессе чтения, как известно, происходят различные движения глазного яблока, у нормально читающих в основном - в направлении строк. Акт чтения осуществляется лишь при условии координированной, взаимосвязанной работы зрительного, слухового и двигательного анализатора. Расстройства координации этих анализаторов вызывают различные нарушения чтения, считает О. А. Токарева. При моторной дислексии отмечается сужение зрительного поля, частые потери строки или отдельных слов в строке. В других случаях нарушается речедвигательное воспроизведение. Это проявляется в том, что дети не могут координированно воспроизводить нужные артикуляционные движения в процессе чтения при отсутствии параличей и парезов. При этом отмечается невозможность вспомнить необходимые речевые движения.

Многие авторы указывают на нарушения, качественное отличие движения глаз в процессе чтения у дислексиков. Отмечается прерывистость, скачкообразность движений, частые регрессии, движения назад, с целью уточнения ранее воспринятого, колебания в направлении движений, изменения направленности движений и т. д. Однако эти нарушения движений глаз в процессе чтения наблюдаются почти у всех детей с дислексиями и представляют собой не столько причину нарушений чтения при дислексии, сколько следствие иных трудностей при овладении чтением, трудностей оптических, фонематических, грамматических и т. д.

Особенно измененными, нарушенными являются движения глаз при оптических дислексиях. Всякое сложное восприятие опирается на совместную работу целой группы анализаторов и носит не только полирецепторный характер, но всегда осуществляется с активным участием двигательных компонентов. Еще И. М. Сеченов указывал на решающую роль движений глаз в зрительном восприятии. В последнее время в целом ряде психофизиологических исследований отмечается, что неподвижный глаз практически почти не способен воспринимать изображение, имеющее сложную структуру. Всякое сложное восприятие осуществляется с помощью активных, поисковых движений глаз, и лишь постепенно количество этих движений сокращается.

Эти факты убеждают нас в том, что выделение моторной дислексии как самостоятельного вида является нецелесообразным. В одних случаях указанные расстройства движений глаз сопровождают нарушения зрительного восприятия и обусловливают оптические дислексии. В других случаях частые регрессии, прерывистость движений, обилие излишних движений глаз являются не причиной, а следствием трудностей чтения при фонематических, семантических, мнестических формах дислексии.

При современном представлении о системном строении высших корковых функций классификации дислексии должны учитывать не столько анализаторные расстройства, сколько характер нарушений высших психических функций, нарушения не только сенсомоторного уровня, но и высшего, символического, языкового уровня.

Таким образом, наиболее обоснованным является выделение следующих видов дислексии у детей с нормальным интеллектом: **оптических** (М. Е. Хватцев, О. А. Токарева), **фонематических** (Р. Е. Левина, Л. Ф. Спирова), **аграмматических** (Л. Ф. Спирова, Р. И. Лалаева).

Оптические дислексии проявляются в трудностях усвоения букв вследствие нечеткости их восприятия, неустойчивости представлений о зрительных образах букв. Особенно часто в процессе чтения дети смешивают буквы, сходные графически. При оптических дислексиях могут наблюдаться и нарушения зрительного анализа структуры слова, перестановки букв и слов при чтении.

Фонематические дислексии вызываются недоразвитием фонематических обобщений у ребенка, прежде всего несформированностью функции фонематического анализа. Фонематические дислексии проявляются в искажениях звуковой и слоговой структуры слова (пропусках, перестановках, добавлениях, заменах звуков при чтении).

Аграмматические дислексии обусловлены недоразвитием грамматических обобщений у ребенка. Они проявляются в искажениях и заменах определенных морфем слова в процессе чтения (суффиксов, окончаний).

Вопросы и задания для самопроверки.

1. Какова психофизиологическая характеристика акта чтения в норме?

2. Расскажите об основных этапах формирования навыка чтения.

3. Дайте краткий исторический обзор развития учения о дислексиях.

4. Какие существуют современные точки зрения по вопросам определения, терминологии, симптоматики дислексии?

5. Какие патогенетические факторы выделяются в качестве механизмов дислексии?

ЛИТЕРАТУРА.

Ананьев Б. Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом.- Известия АПН РСФСР, 1950, вып. 70.

Беккер Р. Нарушения речи как фактор, обусловливающий затруднения в обучении чтению и правописанию. V научная сессия по дефектологии. М., 1967.

Егоров Т. Г. Психология овладения навыком чтения. М., 1953.

Лалаева Р. И. Нарушения чтения у детей с моторной алалией.- В кн.: Опыт изучения аномальных школьников. Л., 1978.

Левина Р. Е. Недостатки чтения и письма у детей. М., 1940.

Назарова Л. К. Обучение грамоте. М., 1965.

Спирова Л. Ф. Недостатки чтения и пути их преодоления.- В сб.: Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы. М., 1965.

Токарева О. А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии).- В кн.: Расстройства речи у детей и подростков. Под ред. С. С. Ляпидевского. М., 1969.

Хватцев М. Е. Логопедия. М., 1959.

Эльконин Д. Б. Некоторые вопросы усвоения грамоты.- Вопросы психологии, 1956, № 5.

ГЛАВА II. ДИСЛЕКСИИ У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ. ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ УМСТВЕННО ОТСТАЛОГО РЕБЕНКА

Долгое время считалось, что дислексии - один из признаков слабоумия. Хотя в дальнейшем эта точка зрения не подтвердилась, многие исследователи обнаруживали у детей с нарушением чтения недоразвитие многих высокодифференцированных сторон психической и моторной деятельности: таких, как неполноценность зрительного восприятия, трудности усвоения оптического образа букв и слов, моторная недостаточность, нарушения пространственной ориентировки и пространственных представлений, недостатки слуховой и зрительной памяти, задержка речевого развития и нарушения устной речи, аффективная незрелость. Эти же особенности психического недоразвития обнаруживаются и у детей, страдающих олигофренией.

Известно, что олигофрения - это клинически разнородная группа, название состояния, возникающего после различных видов поражения центральной нервной системы в период до развития речи. "К олигофрении относят формы психического недоразвития, характеризующиеся двумя особенностями: 1) преобладанием интеллектуального дефекта; 2) отсутствием прогредиентности" (*Сухарева Г. Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста. В 3-х т. М., 1965, т. 3, с. 371.*).

Причины, вызывающие олигофрению, разнообразны, однако для нее остаются характерными определенные общие признаки. Вследствие раннего срока поражения центральной нервной системы и последующего прекращения заболевания (отсутствия прогредиентности), психическое развитие происходит на дефектной основе. Несмотря на различный характер заболевания, вызвавшего поражение мозга, психическое развитие осуществляется в сходных условиях, поскольку поражение мозга произошло до развития речи и мышления.

Изучение высшей нервной деятельности умственно отсталых детей показало слабость замыкательной функции коры головного мозга. Формирование условных связей у этой категории детей происходит гораздо медленнее, чем у нормальных. Только что сформировавшиеся новые условные связи у детей-олигофренов хрупкие, непрочные, быстро исчезают без достаточного подкрепления. Особенно замедленно формируются у них сложные условнорефлекторные связи. Если формирование новых условнорефлекторных связей характеризуется замедленностью, то старые условные связи отличаются большой инертностью, косностью. В связи с этим сформировавшиеся старые условные связи с большим трудом видоизменяются, перестраиваются. Замедленность формирования новых условных связей объясняется слабостью процесса возбуждения, что является следствием нарушения функционального состояния нервных клеток коры головного мозга.

Другой важной особенностью высшей нервной деятельности умственно отсталого ребенка является трудность в выработке дифференцировок, неспособность к быстрому и точному различению одного явления от другого. В процессе обучения и воспитания усвоение нового навыка предполагает не только закрепление определенной системы условнорефлекторных связей, но и отграничение, дифференциацию явлений. Так, например, при усвоении новой буквы в процессе овладения чтением необходимо, прежде всего, отдифференцировать начертание этой буквы от графически сходных букв. В то же время нужно отличить соответствующий этой букве звук от всех других, особенно от сходных по звучанию, оппозиционных звуков речи. Только при этих условиях возможно сформировать навык соотнесения определенной буквы с соответствующим звуком.

В основе всякого разграничения, различения лежат дифференцировочные условные связи. У умственно отсталых детей эти связи формируются очень медленно, с большими трудностями, быстро и легко угасают, т. е. являются очень непрочными, нестойкими. Формирование их предполагает не только нужную силу процесса возбуждения, но и достаточную силу процесса активного внутреннего торможения, чтобы затормозить иррадиацию нервного возбуждения, избежать обобщения условного рефлекса. Так, при усвоении новой буквы необходимо затормозить связь звука со сходными графически буквами, с одной стороны, и, с другой стороны, затормозить образование условных связей определенной буквы со сходными фонетически звуками.

Умственно отсталым детям свойственна склонность к частому охранительному торможению. Охранительное торможение является следствием ухудшения функционального состояния клеток коры головного мозга. Состояния охранительного торможения могут наблюдаться и у здоровых людей при утомлении, недосыпании, после сильных эмоциональных реакций, стрессов. Эти явления у нормальных взрослых людей были изучены академиком И. П. Павловым и его учениками и описаны под названием "фазовых" состояний. У умственно отсталых детей такие состояния наблюдаются довольно часто и это снижает возможность формирования новых условных связей, усвоения навыков. Эти состояния, хотя и являются временными, преходящими, несомненно, ухудшают умственную работоспособность этих детей.

Следующей важной особенностью высшей нервной деятельности умственно отсталых детей является недоразвитие у них второй сигнальной системы, нарушение взаимодействия первой и второй сигнальной систем. В процессе овладения навыками и умениями умственно отсталые дети опираются в большей мере на наглядный показ и восприятие, чем на словесную инструкцию.

Таким образом, особенностью высшей нервной деятельности умственно отсталых детей является слабость замыкательной функции коры головного мозга, слабость процессов активного внутреннего торможения, нарушение взаимодействия первой и второй сигнальной систем.

Основными особенностями психического развития детей-олигофренов является несформированность высших форм познавательной деятельности (анализа, синтеза, обобщения, абстракции), конкретность и поверхностность мышления, замедленное развитие речи, незрелость эмоционально-волевой сферы (А. Р. Лурия, М. С. Певзнер, Г. Е. Сухарева и др.)-

Мыслительные процессы этих детей характеризуются тугоподвижностью и инертностью. У них нет легкости в переходе от одной логической связи к другой, они подолгу застревают на одном образе действия. Связи между явлениями, основанные на наглядном опыте, доступны умственно отсталым. Понимание же отвлеченных зависимостей, не основывающихся непосредственно на восприятии, а также понимание последовательности событий для них представляют большие трудности.

Таким образом, высшие формы мышления, абстрактное, отвлеченное мышление являются у олигофренов наиболее дефектными. Форма деятельности, в основе которой лежит установление конкретных связей, наименее дефектна и является ведущей в их познавательном акте.

Так, сравнивая предметы и явления, умственно отсталый ребенок устанавливает различие только по внешним признакам, определение же сходства предметов и явлений представляет для него большие трудности. Недостаточность процессов обобщения и отвлечения обнаруживается и в неумении оперировать родовыми и видовыми понятиями, в неумении понять переносный смысл пословиц, метафор.

Слабость отвлеченного мышления оказывает влияние на все познавательные акты: восприятие, представления, память умственно отсталого ребенка.

Отмечается, что внимание олигофрена неустойчивое, рассеянное. Восприятие характеризуется узостью, недифференцированностью, слабостью анализа и обобщений воспринятых впечатлений.

Как показали исследования И. М. Соловьева, Ж. И. Шиф, П. Г. Тишина, М. М. Нудельмана и др., обобщенное узнавание, которое опирается на значительные отличия между различно обобщаемыми предметами, доступнее умственно отсталому, чем специфическое узнавание, т. е. узнавание индивидуальных черт в объекте. Однако и обобщенное узнавание для этих детей имеет свои особенности. Так, предметы разного рода дети часто относят к одному и тому же роду. Еще более сложной задачей для умственно отсталого является различение вида.

Новый материал дети усваивают с трудом, только после многочисленных повторений.

Отмечается слабость познавательной ориентировочной деятельности и недостаточная познавательная активность.

У детей в норме в психическом развитии важную роль играет потребность в новых впечатлениях. Развиваясь, она становится познавательной потребностью и в дальнейшем является побудительной силой всего психического развития ребенка. "Сила этой потребности, по-видимому, связана с тем, что к моменту рождения, когда кора вступает в действие, она еще не закончила своего формирования ни в структурном (анатомическом), ни тем более в функциональном отношении. А так как развитие органа совершается в процессе его функционирования, то и развитие головного мозга происходит в процессе восприятия им все новых и новых раздражителей, вызывающих реактивную деятельность коры больших полушарий" (*Божович Л. И. Возрастные закономерности формирования личности ребенка. Автореф. докт. дис. М., 1966, с. 17.*).

У умственно отсталых детей потребность в новых впечатлениях, а затем и познавательная потребность значительно ослаблены.

Таким образом, особенности психики умственно отсталых детей представляют собой глубокое своеобразие, резко отличающее их от нормальных детей. Психическое развитие умственно отсталого ребенка является качественно иным, аномальным.

ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ.

Для умственно отсталых детей характерным является позднее развитие речи. Отдельные слова очень часто появляются в 2 - 3 года, а фразовой речью эти дети начинают овладевать лишь после 4 - 5 лет. По мнению С. Я. Рубинштейн, основными причинами недоразвития речи умственно отсталых

детей являются "слабость замыкательной функции коры, медленная выработка новых дифференцировочных связей во всех анализаторах" (*Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого ребенка. М., 1970, с. 106.*). В связи с медленно развивающимися дифференцировочными условными связями в области речеслухового анализатора умственно отсталый ребенок долго не различает звуки речи, не дифференцирует слова, произносимые окружающими, в связи с чем недостаточно точно и четко воспринимает речь окружающих.

Для того чтобы ребенок умел воспроизводить сложный комплекс, осуществляющий артикулирование, необходимо нормальное развитие речевой моторики.

Развитие как общей, так и речевой моторики у умственно отсталых детей протекает замедленно, недифференцированно. В процессе артикуляции звуков у них наблюдается неточность речевых движений, недостаточный их объем, замены, вялость мышечного тонуса, нечеткость кинестетических ощущений.

Речевое развитие осуществляется не только и не столько путем имитации, подражая речи окружающих. В основе овладения речью лежит становление сложных функциональных структур, соответствующих системе языка. Основным условием формирования таких структур является возможность анализа воспринятой речи и последующий синтез, обобщение. Таким образом, развитие речи происходит через усвоение языковых обобщений: фонематических, лексических, грамматических.

В связи с общим недоразвитием аналитико-синтетической деятельности у этих детей с большим трудом формируются все языковые обобщения, замедленно усваиваются все закономерности языка.

Все указанные факторы определяют как медленный темп усвоения речи, так и качественное недоразвитие всех ее компонентов: фонетико-фонематической стороны, лексики и грамматического строя речи.

У этой категории детей отмечается большая распространенность нарушений фонетической стороны речи (Е. И. Буцкова, М. Ф. Гнездилов, Г. А. Каше, Д. И. Орлова, В. Г. Петрова, М. Е. Хватцев и др.). Так, по данным М. Е. Хватцева, число детей с недостатками речи в первых классах вспомогательной школы достигает 80%, по данным Г. А. Каше, фонетические дефекты встречаются у 65% детей. Особенно распространенными среди дефектов устной речи являются нарушения звукопроизношения. Л. Г. Парамонова выделяет следующие причины большой распространенности нарушений звукопроизношения у умственно отсталых детей:

Первая причина - общее недоразвитие познавательной деятельности оказывает свое отрицательное влияние на овладение звуковым составом речи. Эти дети не фиксируют внимание на звуковом оформлении слов, так как звуковая сторона их речи является более отвлеченным и неконкретным явлением, чем ее содержание.

Вторая причина - большое количество нарушений звукопроизношения определяется и недоразвитием фонематического восприятия, процесса дифференциации, различения фонем. Одним из важнейших условий формирования правильного звукопроизношения является четкое восприятие фонем в речи окружающих. Чтобы научиться правильно произносить звук, надо его уметь отличать от всех других, в том числе и близких, оппозиционных звуков. Если же у ребенка нет четкого слухового образа звука, то он не имеет образца для подражания и не может контролировать свое произношение.

Третья причина - недоразвитие как общей, так и речевой моторики. Формирование правильного произношения звуков речи невозможно без достаточного развития тонких, координированных, точных движений речевого аппарата, а у большой части умственно отсталых детей встречаются значительные нарушения общей и речевой моторики: параличи, парезы, гиперкинезы и т. п. Так как деятельность речеслухового и речедвигательного анализаторов тесно связаны, то эти нарушения отрицательно влияют на возможность акустического различения этого звука. Известно, что звук, который поздно появился в речи или неправильно произносится, плохо различается и акустически. Это еще более будет усугублять проявления косноязычия и определять стойкость нарушений звукопроизношения.

Четвертая причина - аномалии в строении артикуляторного аппарата: прогнатии, прогении, передние открытые прикусы, боковые открытые прикусы, неправильное расположение зубов, высокое и узкое нёбо, толстый язык и т. д. затрудняют овладение произношением многих звуков, являются предрасполагающим фактором их искажения. Так, например, при переднем открытом прикусе артикуляция многих переднеязычных звуков **(т, д, н, с, з, ш, ж, щ, ч, л)** искажается, кончик языка просовывается между зубами, и произношение звуков становится межзубным. При

прогнатии нижняя губа приближается к верхним зубам, произношение свистящих, шипящих, **л - ль** становится искаженным, губно-зубным. Таким образом, причины, обусловливающие нарушения звукопроизношения у умственно отсталых детей, сложны и многообразны.

У умственно отсталых детей имеется недоразвитие и лексико-грамматического строя речи. Словарный запас этих детей значительно беднее, чем у нормальных детей. Наблюдается большая разница между объемом пассивного и активного словаря. Активный словарь этих детей гораздо меньше по объему пассивного. Речь детей младшего школьного возраста состоит в основном из существительных и обиходных глаголов. Редко встречаются прилагательные, наречия, союзы.

Многие номинативные слова употребляются в активном словаре неточно. Отмечается неточность употребления самых простых слов, отсутствие дифференциации в обозначении сходных предметов. Например, пальто, шубу, плащ некоторые дети называют словом *пальто*. Свитер, куртку, рубашку обозначают словом *кофта*. Таким образом, в их речи наблюдаются вербальные замены. В основном дети заменяют слова, близкие семантически, обозначающие предметы одной группы. При этом названия нескольких сходных предметов заменяются одним наиболее употребительным словом. Причинами неточности в употреблении слов у умственно отсталых детей являются трудности дифференциации, различения самих предметов. Умственно отсталые школьники, вследствие слабости дифференцировочного торможения, легче воспринимают сходство предметов, чем их различие. Поэтому дети усваивают, прежде всего, сходные и наиболее конкретные признаки предметов. Таким общим и конкретным признаком предметов в приведенных примерах является их назначение. Различия же этих предметов не улавливаются, а обозначения не разграничиваются.

У многих детей отсутствуют слова обобщающего характера (*мебель, посуда, обувь, одежда, овощи, фрукты*). Дети неправильно обозначают детенышей животных (*щенок* - "собачоночек", "собачонок", "щененок"; *жеребенок* - "лошаденок").

Умственно отсталые школьники младших классов используют лишь незначительное количество слов, обозначающих признаки предмета, называние основных цветов (*красный, синий, зеленый*), величины предметов (*большой - маленький*), вкуса (*сладкий - горький*). Противопоставления же типа "длинный - короткий", "толстый - тонкий" используются очень редко. Это связано, прежде всего, с трудностью дифференциации самих представлений о качествах и признаках предметов.

Недоразвитие грамматического строя речи проявляется в большом количестве аграмматизмов, а также в трудностях выполнения многих заданий, требующих грамматических обобщений. У умственно отсталых детей младшего школьного возраста оказываются недостаточно развитыми как синтаксические структуры предложений, так и морфологические обобщения, процессы словоизменения и словообразования. В устной речи наблюдаются искажения в употреблении падежей. Наиболее сформированными у этих детей являются формы именительного, родительного и винительного падежей имен существительных. Ошибки встречаются в употреблении творительного, дательного и предложного падежей. Эти факты подтверждаются и основными закономерностями развития грамматического строя в онтогенезе. Так, по наблюдениям А. Н. Гвоздева, раньше других в речи детей появляется именительный и винительный падежи имени существительного (1 год 9 мес.), затем родительный (1 год 10 мес.). Позднее в устной речи детей отмечается дательный и предложный падежи (1 год 11 мес.). Гораздо позднее усваивается творительный падеж (после двух лет), а некоторые предложные конструкции после трех лет.

Таким образом, усвоение падежей умственно отсталыми детьми осуществляется в основном в **той же последовательности, что и у** детей с нормальным интеллектом, но в значительно поздние сроки.

Усвоение грамматических форм в импрессивной речи осуществляется у умственно отсталых детей раньше, чем в экспрессивной. Так, в импрессивной речи дети неправильно употребляют и не понимают падежные конструкции с предлогами *за, перед, около, смешивают предлоги на и под, под и в*.

В экспрессивной речи часто опускают предлоги *в, из,* не употребляют предлоги *над, около, перед, за, между, через, из-за, из-под*, смешивают *на* и *в*, заменяют предлог *над* предлогом *на, под - по*; неправильно согласовывают существительное в роде, числе, падеже, существительное и числительное, существительное и прилагательное.

Падежные окончания множественного числа усваиваются труднее, чем падежные окончания единственного числа. Так, умственно отсталые школьники чаще неправильно употребляют существительные с наречием *много* ("много девочки", "много цыплята"). Долгое время неусвоенными оказываются типы склонений. В некоторых случаях смешиваются окончания родительного падежа множественного числа различных склонений ("много рыб-ков", по аналогии с *много домов*).

Умственно отсталые дети не только неправильно согласовывают прилагательное и существительное в роде, числе и падеже. Особенно трудным для них является усвоение согласования прилагательного с существительным среднего рода ("красная платье", "голубая блюдце", "зеленый яблоко"). В некоторых случаях наблюдаются замены полной формы прилагательного его усеченной формой ("красны цветок", "красна машина"). Средний род глаголов прошедшего времени в активной речи употребляется крайне редко, как и средний род имен существительных.

Функция словообразования у этих детей является еще менее сформированной, чем функция словоизменения. Несформированность функции словообразования проявляется в трудностях образования прилагательных от существительных, уменьшительно-ласкательных форм существительных. В основном дети пользуются суффиксальным способом словообразования, но количество суффиксов, использующихся для словообразования, невелико **(-ик, -очек, -чик, -онок, -ёнок, -ок, -ят-, -к-).**

Наиболее характерными для младших школьников являются простые нераспространенные предложения, встречаются распространенные предложения, которые включают чаще всего прямое дополнение (*Мальчик везет санки*), иногда обстоятельства места (*Дети идут в школу*). В качестве сказуемого употребляются глаголы несовершенного вида. Глаголы совершенного вида употребляются редко.

В связной речи умственно отсталых детей часто встречаются назывные, а также неполные предложения. В предложениях отсутствует либо подлежащее, либо сказуемое, либо и подлежащее, и сказуемое. Например, рассказы по картинке: "Лето. Купается. Дети. На лодке. И они лежат". Или: "Мальчик рыбу ловит. Бросил. Побежал. На лодке катается".

Таким образом, у многих умственно отсталых детей младшего школьного возраста чрезвычайно бедны и нечетки морфологические обобщения, представления о морфологическом составе слова и о синтаксических связях слов в предложении.

Следует отметить, что недоразвитие фонетико-фонематической и лексико-грамматической стороны речи у разных категорий умственно отсталых детей является различным. Описанная выше картина речевого состава недоразвития характерна для многих умственно отсталых детей. Вместе с тем у некоторых детей это недоразвитие носит менее выраженный характер. У них не нарушена произносительная сторона устной речи, не отмечается выраженных и стойких аграмматизмов. Однако с точки зрения семантики и лексико-грамматического оформления их речь все же отличается от речи детей с нормальным интеллектом, прежде всего примитивностью, недоразвитием сложных семантических и грамматических уровней формирования речи. Таким образом, в этом случае общая картина недоразвития устной речи обусловлена в основном умственной отсталостью, недоразвитием аналитико-синтетической деятельности.

Речевые нарушения у умственно отсталых детей очень разнообразны по своим проявлениям. Симптоматика речевой патологии определяется как степенью умственной отсталости, так и наличием локальной патологии речевых систем, нарушением деятельности речеслухового и речедвигательного анализаторов. В связи с этим многие авторы выделяют две основные группы умственно отсталых детей: 1) умственно отсталые дети с недоразвитием речи; 2) умственно отсталые дети с атипичной олигофренией, осложненной речевыми нарушениями. У второй группы умственно отсталых детей, кроме общего недоразвития речи, связанного с умственной отсталостью, имеется и специфическая речевая патология (дизартрия, ринолалия, алалия и т. д.).

У младших школьников значительно недоразвита и внутренняя речь. Как известно, всякое умственное действие в процессе своего формирования проходит ряд этапов. На первом этапе оно осуществляется с опорой на внешние средства, отмечается "материализация действия". Умственное действие здесь выступает в форме развернутого внешнего действия, внешнее действие является максимально развернутым по составу операций. Так, при счете ребенок вначале опирается на манипуляции с предметами, производит внешние действия с палочками, кружочками, присоединяет к исходному количеству только по одному предмету. "Всякая высшая психическая функция необходимо проходит через внешнюю стадию в своем развитии, потому что она является первоначально специальной функцией" (*Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. М., 1960: с. 197.*). Таким образом, первоначальное умственное действие экстериоризовано, т. е. осуществляется во внешнем плане.

На втором этапе умственное действие осуществляется с опорой на устную речь. Развернутая практическая деятельность постепенно сокращается. Так, на этом этапе ребенок производит счетные операции устно, без опоры на внешние действия с предметами.

Наконец, на третьем этапе действие еще более сокращается, т. е. выполняется на другом уровне, во внутреннем, умственном плане. Здесь происходит интериоризация действия, превращение его во внутреннее, умственное. Ребенок осуществляет счетные операции в уме, про себя.

Практическая деятельность умственно отсталого ребенка (первый этап), когда она носит простой и развернутый характер, не всегда выявляет большие затруднения. Выраженные трудности начинают проявляться на последующих этапах, особенно на этапе интериоризации действия, при переходе от внешних действий к внутренним свернутым операциям.

Речь - сложнейшая психическая функция. Овладение ею также осуществляется постепенно. Высший этап овладения речью - это становление внутренней речи. Эти данные помогают понять обусловленность значительного недоразвития внутренней речи у умственно отсталых детей.

Недоразвитие познавательной деятельности умственно отсталых детей, позднее развитие речи, ее качественное своеобразие (бедность словаря, дефектное произношение, неточное, малодифференцированное слуховое восприятие звуков речи, низкий уровень фонематического развития, несовершенство грамматического строя речи), а также психопатологические особенности этих детей отрицательно сказываются на овладении навыком чтения. Процесс формирования навыка чтения у умственно отсталых детей затруднен и характеризуется определенными особенностями, так как они оказываются плохо подготовленными к усвоению письменной речи.

ПРОЦЕСС ОВЛАДЕНИЯ ЧТЕНИЕМ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫМИ ДЕТЬМИ.

Умственно отсталый ребенок в процессе овладения чтением проходит те же ступени, что и нормальный школьник. Однако умственно отсталый ребенок проходит их гораздо медленнее (Г. Я. Трошин, М. Ф. Гнездилов). По данным Г. Я. Трошина, эти дети овладевают ступенями чтения в 3 раза дольше, чем дети в норме. У умственно отсталых ступени обучения чтению растягиваются во времени и промежутки между ними более продолжительны. Вследствие этой замедленности каждая из ступеней получает наиболее полное и отчетливое выражение. Если у учащихся массовой школы процесс овладения чтением протекает настолько быстро, что отдельные ступени бывают стертыми, то в процессе формирования навыка чтения у умственно отсталого каждая ступень легко обозрима.

Характерным для этих детей является то, что один и тот же ребенок пользуется как примитивными, так и более совершенными способами чтения, что зависит от характера читаемого материала.

Процесс овладения чтением умственно отсталыми детьми характеризуется качественным своеобразием и определенными трудностями (М. Ф. Гнездилов, В. Г. Петрова).

Так, усвоение букв представляет большую трудность для этих детей: из-за недоразвития фонематического восприятия, неумения различить оппозиционные звуки, несформированности пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза.

Особенно сложным для них является слияние звуков в слоги. Процесс слияния звуков в слоги осуществляется, прежде всего, на основе четкого представления о звуковой структуре слогов. Как показывают многие исследования, функция фонематического анализа формируется у умственно отсталых школьников с большим трудом. Сложным является для них и формирование обобщенного представления о слоге.

У умственно отсталых детей в процессе чтения слов, вследствие недифференцированности восприятия, почти не существует доминирующих букв. Правильное чтение и понимание прочитанного слова осуществляется на основе синтеза слогов в единое целое, в слово, а способность звуко-слогового синтеза у этих детей снижена, что обусловливает замедленное узнавание и понимание прочитанного слова.

Еще большие затруднения вызывает у них чтение и понимание предложений и текста.

Существуют различные точки зрения о том, какую роль играют в процессе чтения смысловые догадки. Так, Г. Я. Трошин отмечает, что у умственно отсталых гораздо чаще наблюдается чтение слов по догадке, чем у нормальных детей. По мнению же М. Ф. Гнездилова, смысловые догадки в процессе чтения проявляются у умственно отсталых детей очень слабо.

Оба автора указывают на большое количество, по сравнению с нормальными детьми, ошибок в процессе чтения.

В методике и практике вспомогательной школы учитываются указанные особенности овладения процессом чтения. Букварный период во вспомогательной школе занимает более длительный отрезок времени. Если в массовой школе букварный период заканчивается в декабре, то во вспомогательной школе он продолжается до конца учебного года, а иногда усвоение букв продолжается и во II классе. Несмотря на такую длительность букварного периода, не все умственно отсталые дети овладевают навыком чтения слов, предложений по букварю. Среди школьников I - II классов вспомогательных школ отмечается большое количество со специфическими стойкими нарушениями чтения, дислексиями. Так, по данным К. Аверино-Жакке, почти у 70% детей с умственной отсталостью в степени средней дебильности обнаруживаются дислексии. По нашим данным, у 62% учеников первых классов вспомогательной школы отмечаются нарушения чтения. Во вторых классах 25% детей имеют дислексии. Таким образом, во вторых классах нарушения чтения встречаются в 2,5 раза реже, чем в первых. Но все же и во вторых классах довольно большое количество детей в процессе чтения делают специфические стойкие ошибки. Следует отметить, что часть учеников I класса с выраженными дислексиями остается в I классе повторно, поэтому во II класс попадают дети лишь с нередко выраженной дислексией. Это отчасти объясняет большую разницу в количестве нарушений чтения в первых и вторых классах вспомогательной школы.

СИМПТОМАТИКА ДИСЛЕКСИИ У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ . (*Вопрос о симптоматике и характере нарушений чтения у умственно отсталых детей излагается по материалам наших исследований, проведенных в 1968 - 1970 гг.*).

У умственно отсталых детей с дислексиями ошибки в процессе чтения многочисленны и разнообразны по своим проявлениям. Отмечаются ошибки как при назывании изолированных букв, так и ошибки при чтении слогов, слов, предложений и текста.

ОШИБКИ ЧТЕНИЯ, ВСТРЕЧАЮЩИЕСЯ У УЧЕНИКОВ I КЛАССА.

У учеников I класса при усвоении букв могут быть следующие нарушения:

1. Полное незнание букв.

2. Называние букв несоответствующими сочетаниями звуков (буква **а** называется **уо** и т. п.), словами, начинающимися с соответствующих звуков. Например, буква **к** называется *кошка*, **д** - *дом*, буква буква **ё**-*ёжик*.

3. Незнание большого количества букв. Исключение составляют буквы, обозначающие гласные и некоторые длительные согласные звуки.

4. Замены сходных по начертанию букв (**т - г, в - б, п - н, т - н** и т. д.); обозначающих звонкие и глухие согласные звуки (**з - с, б - п, д - т**. Коза читается как "коса", бочка как "почка", *таскает* как "даскает", *моет* как "моед").

5. Недифференцированные замены букв, например **д - г, ы - о, х - к.**

При чтении изолированных слогов могут быть следующие ошибки:

1. Побуквенное чтение слогов без последующего слияния (слог **ба** читается как "б, а"); с последующим слиянием звуков (**са** читается "с, а-са", **ну** - "н, у-ну"),

2. Замены слогов другими слогами, отличащимися лишь гласными звуками, при этом слоги читаются слитно (**ро** читается как "ру", **но** - как ну", **жу** - как "жа"), замены слогов слогами с гласным **а**, при этом согласный звук слога воспроизводится правильно (**жу** читается как "жа", **ро** - как "ра", **ну** - как "на", **зы** - как "за").

3. Замены согласного звука в слоге. Гласный звук воспроизводится правильно, слоги читаются побуквенно с последующим слиянием, все буквы читаемого слога называются правильно. Однако при последующем слитном их воспроизведении согласный звук слога заменяется. Так, например, слог **ру** читается как "р, у-ну", **ду** как "д, у-бу", **ха** - как "х, а-на". Замены звуков носят недифференцированный характер.

Аналогичное искажение читаемых слогов встречается и у детей в норме, которые читают слоги сразу слитно. Как и в предыдущем случае в процессе чтения слога производятся недифференцированные замены согласных. Так, например, **то** читается как "го"; **па** - как "ба"; **ру** - как "ну"; **ха** - как "на".

4. Замены слогов с твердыми согласными слогами с мягкими согласными звуками. Например, слог **ру** прочитывается как "рю", **ро** - как "рё", **ту** - как "тю".

При чтении слов наблюдаются следующие нарушения:

1. Побуквенное чтение слогов в слове с последующим слиянием их воспроизведения (р'у-ру, к'а-ка). Прочитанное таким способом слово осмысливается.

2. Побуквенное чтение слов с последующим снятием, но без их осмысления. В этих случаях прочитанное слово не соотносится с его значением. Так, мыло читается сначала побуквенно, затем слитно. Однако на вопрос "Что им делают?" ребенок не дает ответа. При повторении же слова педагогом слово осмысливается, и ребенок правильно отвечает и находит соответствующую картинку. Правильно прочитанное слово ребенок не сразу может соотнести со словом устной речи, а потому и не осмысливает его.

3. Слоговое чтение и понимание только простых фонетически слов, т. е. слов, состоящих из двух открытых слогов или из одного закрытого слога (рама, дом).

4. Слово читается правильно, но воспроизводится повторно как один бессмысленный слог, включающий звуки данного слова (*каша* читается сначала как "ка-ша", затем воспроизводится повторно как "шу"; *Шура*, прочитанное слоговым способом "Шу-ра", затем повторяется как слог "ру").

5. При чтении слов первый слог читается правильно, второй же заменяется слогом, не соответствующим напечатанному (*дает* прочитывается как "да-рит". В односложных словах искажается конец слова: слово пьет читается как "пьере").

6. Не читается конечная согласная слова (*шар* прочитывается как "ша"), конечная гласная: *Луша* - как "Луш", *вода* - как "вод".

7. В словах, как и в слогах, твердые согласные заменяются мягкими. Вместо *петух* читается "петюх", вместо *лужок* - "люжок".

8. В конце слова после согласного добавляется гласный звук: *вот* читается как "вота".

9. Пропуски согласных при их стечении (*кукла* читается как "кула", *ест* - как "ет" или слово заменяется другим, более простым: *лампа* читается как "лапа", *ствол* - как "стол").

10. Добавления гласных звуков между согласными при их стечении: *пасла* дети читают "пасала", *таскали* - "тасакали".

11. Перестановки звуков в обратных слогах: *арбуз* дети читают как "рабуз", *утка* - "тука", *дает* - "дате", *ослик* - "солик", *ест* - "сет".

12. Неустойчивое искаженное прочтение слова, когда неправильно воспроизводится читаемое слово и заменяется другими словами или звукосочетаниями, сходными по звуко-буквенному составу: *шкаф* сначала читается как "шапка", затем - как "шакал", *ест* - как "сет", "сесу".

13. Замедленное чтение, когда забываются звуки и слово воспроизводится искаженно: *капуста* - "пуста".

14. Побуквенное чтение слогов слова без последующего слияния: называются буквы, составляющие слово, само слово не осмысливается.

15. Побуквенное чтение с хорошим пониманием прочитанного (*петух* - воспроизводится как "и, е, т, у, х", но слово правильно соотносится с картинкой).

16. Побуквенное чтение с последующим слитным воспроизведением, но не адекватное напечатанному, а лишь содержащее некоторые звуки, входящие в состав предъявленного слова. Так, *лыжа* после побуквенного его прочтения воспроизводится как "жаба", "шалаш" или "лужа".

17. Перестановки слогов при воспроизведении слова, прочитанного побуквенно (мыло - "м, ы, л, о - ломы").

18. Замены слова при чтении бессмысленными сочетаниями, включающими звуки предъявленного для чтения слова (*таскали*- "тасик"; *утка* - "ухта". При этом прочитанное слово не соотносится с его значением); замены слова другими словами, сходными по звуко-буквенному составу (*шкаф* - "шапка").

19. Затруднения в осмысливании правильно прочитанных слов. В этом случае слово узнается лишь после многократного его повторения.

При чтении предложений и текста отмечаются следующие ошибки:

1. Замедленное и искаженное воспроизведение читаемого, вследствие чего нарушается понимание прочитанных предложений.

2. Побуквенное чтение при хорошем понимании читаемого текста.

3. Затрудненное понимание текста при послоговом способе чтения, при технически правильном.

4. Неправильное воспроизведение прочитанных предложений при послоговом чтении. При повторном чтении предложения дети воспроизводят лишь последнее его слово.

ОШИБКИ ЧТЕНИЯ, ВСТРЕЧАЮЩИЕСЯ У УЧЕНИКОВ II КЛАССА.

1. В результате несформированности синтеза слогов в слово невозможность чтения слогов и слов при усвоении всех букв.

2. Побуквенное чтение с правильным слитным последующим повторением слов и с хорошим пониманием прочитанного.

3. При побуквенном чтении прочитанное слово в предложении не соотносится с его значением, при повторении заменяется другим словом, в какой-то степени сходным по звучанию (*со скамейки* повторяется как "хозяйки", *слезть* - "есть", *под дождем* - "костюм" и т. п.).

Таким образом, слово, которое зрительно воспринято правильно, искажается при воспроизведении.

4. Наблюдаются замены слов другими:

а) словами, не сходными по буквенному составу (*дети* - "домики");

б) словами, сходными по буквенному составу, родственными словами или формой одного и того же слова (*шарф* - "шкаф", *не жми* - "не жмись", *следи* -"сидит", *зима* - "зимняя", *со скамейки* - "со скамейкой" и т. п.).

5. Вставки согласных звуков (*весь* - "весть").

6. Добавление гласного звука между двумя согласными при стечении (*птицы* - "потицы", *кормила* - "коромила").

7. Опущение конечной гласной (*за грибами* - "за грибам").

8. Перестановки звуков (*взяла* - "звяла", *ниточки* - "ниточки", *дверь* - "древерь").

9. Замены гласных при чтении (*рожок* некоторые дети читают как "ружок", другие - как "рожук").

10. Взаимные замены оппозиционных звуков, например, звонких и глухих (**т** и "д"; **ф** и "в"; **б** и "п"; **ц** и "щ"; **ш** и "щ"; **щ** и "ч"; *пальто* - "пальдо", *одевается* - "отевается", *форточку* - "фордочку").

11. Пропуски букв при стечении согласных, в результате чего происходит замена слова бессмысленными звукосочетаниями (*ослик* читается иногда как "осик", *кормила* - как "комила").

12. Нарушение чтения пар слов, сходных по буквенному составу: слово со стечением согласных заменяется более простым фонетическим словом (*ствол* прочитывается как "стол", *лампа* - как "лапа").

Рассмотренные ошибки при чтении у учеников I - II классов вспомогательной школы, естественно, затрудняют или делают невозможным понимание прочитанного текста, предложения. Так, ученику I класса предлагалось в конце учебного года прочитать следующий текст:

Зайку бросила хозяйка,

Под дождем остался зайка,

Со скамейки слезть не мог,

Весь до ниточки промок.

Этот текст ребенок воспроизвел следующим образом:

"Зайку борстила хозаика,

Паде дождием соталась заик,

Сто стакамеики слезт е мого,

Бес до неточеки промояк".

Прочитанный текст не соотносился со смыслом.

Затруднения в осмыслении прочитанного наблюдаются также при побуквенном способе чтения.

Нарушения смысловой стороны чтения наблюдаются не только I в случаях искаженного воспроизведения печатного текста. В ряде случаев при довольно хорошем техническом уровне чтения, даже при усвоении способа чтения целыми словами, некоторые дети не осмысливают прочитанный текст. В этом случае правильно прочитанное слово не соотносится в процессе чтения со словом устной речи. Интересен тот факт, что тот же текст, прочитанный или пересказанный педагогом, усваивается довольно быстро и правильно.

Таким образом, нарушения чтения у учащихся I - II классов вспомогательной школы можно представить в виде следующих типичных проявлений: 1) неусвоения букв; 2) побуквенного чтения; 3) искажения звуковой и слоговой структуры слова; 4) нарушения понимания читаемого.

Остановимся на распространенности и особенностях указанных проявлений нарушений чтения у учеников I - II классов.

Неусвоение букв. У умственно отсталых детей это нарушение выражается в разной степени: от неусвоения нескольких букв до 20 - 25 букв. В последнем случае усваиваются лишь буквы, обозначающие гласные (преимущественно *а, о, у*) и длительные согласные (*ш, р, с, х* и др.).

Усвоение различных букв алфавита неодинаково. Одни буквы усваиваются быстро и прочно, другие - с трудом. Реже встречаются нарушения в усвоении *а, у, о, ы, м, ф*; чаще - *к, х, н, п, ж, б, в, з, и*. Особенно трудно усваиваются *д, т, г, е*, причем в одних случаях буквы совсем не называются, в других - заменяются. Наиболее часты следующие замены: *д* - "л", *х* - "к", *ж* -"з", *г* - "т", *г* - "к", *д* - "у", *ж* - "ш", *т* - "г", *д* - "т", *р* - "л".

Замены *г* - "к", *ж* - "з", *ж* - "ш", *д* - "т", *р* - "л" можно объяснить фонетическим сходством звуков, которые обозначают эти буквы; *г* - "т", *т* - "г", *к* - "л" - сходством по графическому признаку; *д* - "л", *х* - "к" - сходством по нескольким признакам; *д* - "л" сходны не только графически, но и по артикуляции. Сходные графически буквы *х* и *к* обозначают звуки, сходные по звучанию и артикуляции.

Одни дети, не усвоившие букв, умеют читать слоги, иногда простые фонетические слова, состоящие из знакомых букв, другие - нет.

Неусвоение букв обнаружено у 51% учеников I класса и лишь 1,5% - II класса. У учащихся II класса уже сформирован стойкий образ звуко-буквы и соотнесение графического образа буквы с акустико-кинестетическими образами звука не вызывают у этих детей затруднений, за очень немногими исключениями. Количество букв, не усвоенных учащимися II класса, сравнительно невелико, 2 - 3 буквы. Часто в процессе чтения эти буквы все же трансформируются в звуки. Слова с буквами, которые не называются изолированно, часто прочитываются.

Побуквенное чтение. У умственно отсталых детей отмечаются разнообразные варианты побуквенного чтения. В одних случаях дети произносят раздельно простые слоги, нанизывая буквы и называя их поочередно (са читается как с, а без последующего слияния). В других случаях изолированно называют буквы, затем произносят слог (*с, а - са*). В ряде случаев дети могут соотнести со значением прочитанные побуквенно слова. Часть детей осмысливает целые предложения и тексты, прочитанные побуквенно.

Среди учеников I класса побуквенное чтение, по нашим данным, наблюдается у 49% детей с нарушениями чтения, во II классе - лишь у 26% детей.

Искажения звуковой и слоговой структуры слова при чтении. У умственно отсталых детей в процессе чтения отмечаются многочисленные искажения звуко-слоговой структуры слова, разнообразные по характеру.

В I классе, по нашим данным, искажения читаемых слов отмечены у 38% учеников. Во II классе искажения звуко-слоговой структуры слова выявлены у 10% учеников.

Распространенность отдельных форм искажений слов в I и II классах различная.

В I классе:

1) замены звуков в словах (при правильном назывании изолированных букв) (*лиса* - "ниса");

2) перестановка звуков (*утка* - "тука", *арбуз* - "рабуз");

3) замены читаемого слова другим словом либо асемантичным звукосочетанием (*шкаф* - "шапка", *марка* - "рака");

4) пропуски согласных при стечении (*кукла* - "кула", *лампа* - "лапа", "лама");

5) вставки гласных в середине слова между согласными при их стечении (*пасла* - "пасала", *кукла* - "кукала");

во II классе:

1) замены слов другим словом или асемантичным звукосочетанием;

2) перестановка звуков;

3) замены звуков в словах;

4) пропуски согласных при стечении.

Количество искажений звуко-слоговой структуры слова в I классе гораздо больше, чем во II. Во II классе почти отсутствуют такие формы искажений, как пропуски согласных при отсутствии их стечения, пропуски гласных, перестановки слогов в слове. Меняются и количественные соотношения различных форм искажений слова, встречающихся и в I, и во II классе. Так, в I классе самыми распространенные являются замены звуков в словах. Во II классе - замены слов другими словами. Этот факт подтверждает в какой-то степени усиление роли догадки на более высоких этапах формирования навыка чтения. Ошибки искажений структуры читаемых слов являются наиболее распространенными среди всех других ошибок как в I, так и во II классе.

Нарушения понимания читаемых слов, предложений и текста.

Как в I, так и во II классе вспомогательной школы имеются дети, которые технически правильно, порой бегло читают текст (по слогам или целыми словами), но плохо понимают прочитанное, они не

могут соотнести его с соответствующей картинкой. А прочитав текст, затрудняются в ответах на вопросы либо дают ответы, не соответствующие содержанию. В эту группу нарушений чтения не включаются те нарушения понимания читаемого, которые можно объяснить искажением вследствие незнания букв, побуквенного чтения, перестановок, пропусков, добавлений звуков в процессе чтения.

По нашим данным, у 17% детей I класса с нарушениями чтения отмечаются трудности понимания слов, предложений, текста. Во II классе 60% детей с дислексиями затрудняются в понимании прочитанного.

Наибольшая разница между I и II классами - в овладении звуко-буквенными обозначениями. Если в I классе количество детей, не овладевших буквами, очень велико, то во II классе они носят единичный характер. Это происходит потому, что определенное количество детей, не усвоивших большую часть алфавита, остается в I классе повторно.

Примерно одинаковы количественные различия между I и II классами в ошибках побуквенного чтения и искажениях звуковой структуры слова. Причем ошибки искажения звуковой структуры слова и в I, и во II классе довольно распространены. В I классе они встречаются чаще всех других нарушений чтения, во II же классе их количество значительно ниже. В то же время побуквенное чтение является менее распространенным и в I, и во II классе.

Количество детей с нарушением понимания читаемого текста в I классе относительно невелико по той причине, что еще совсем небольшое количество детей в I классе вспомогательной школы умеют читать текст.

Во II классе резко возрастает относительное и абсолютное количество нарушений понимания читаемого текста, так как большинство детей на втором году обучения "технически" уже подготовлено к прочтению текста. С увеличением общего количества детей, читающих текст, увеличивается и количество детей, страдающих нарушениями понимания читаемого текста.

Таким образом, нарушения чтения среди умственно отсталых школьников встречаются очень часто. По проявлениям все нарушения чтения могут быть объединены в четыре группы: неусвоение букв, побуквенное чтение, искажения звуко-слоговой структуры слова, расстройства понимания прочитанного. Выделенные нарушения чтения могут проявляться как изолированно, так и в комплексе. Проявления дислексии у учеников I и II классов качественно и количественно различны.

ВИДЫ ДИСЛЕКСИИ У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ШКОЛЬНИКОВ.

По данным нашего исследования, у умственно отсталых школьников I и II классов наблюдаются следующие виды дислексии: **оптические, фонематические, мнестические, семантические**.

Оптические дислексии проявляются в трудностях усвоения букв, сходных графически, в смешениях сходных графически букв и их взаимных заменах. Смешиваются и взаимозаменяются буквы, как отличающиеся лишь дополнительными элементами (л - д, з - в), так и состоящие из одинаковых элементов, но различно расположенных в пространстве (т -г, ь - р, н -и). Оптические дислексии связаны с нерасчлененностью зрительного восприятия форм, с недифференцированностью представлений о сходных формах, с недоразвитием оптико-пространственного восприятия и оптико-пространственных представлений, а также зрительного анализа и синтеза.

К концу учебного года в I классе при исследовании детей выявляются различные нарушения зрительного гнозиса (узнавания). Предметный гнозис, т. е. узнавание предметов и их изображений, в обычных условиях у детей не нарушен. Однако в условиях, усложняющих восприятие и узнавание, например задания на узнавание контурных изображений, наложенных друг на друга, по типу фигур Попельрейтера (рис. 2), дети выполняют с трудом из-за неузнавания изображений и неумения выделить отдельные изображения из фона и др.

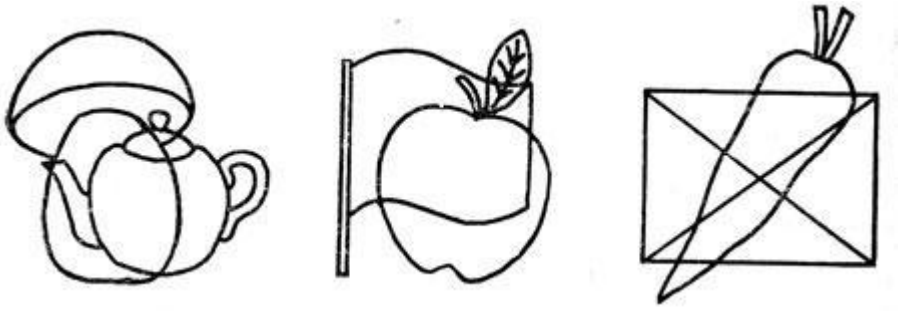


Рис. 2

В одних случаях дети не узнают оба изображения, в других случаях узнают лишь одно изображение, второе же либо вовсе не узнают, либо воспринимают неправильно.

Таким образом, усложнение задания на узнавание изображений, введение оптических трудностей, необходимость оптического анализа, выделения из фона вызывают у детей большие трудности.

Аналогичные результаты выявляются при исследовании буквенного гнозиса. Узнавание букв по образцу, букв в неправильном положении, перечеркнутых дополнительными линиями, не вызывает затруднений. Однако узнавание букв, написанных одна на другой, осуществляется с определенными трудностями. Многие дети не могут отличить правильную и зеркально расположенную букву. При этом одни не могут отличить правильную букву от неправильной, другие уверенно называют правильной зеркально написанную букву, третьи называют как правильную то одну, то другую букву.

У детей с оптическими дислексиями наблюдается некоторое нарушение оптико-пространственного гнозиса и праксиса. Рисование по образцу и по памяти знакомых и простых по форме предметов (например, таких, как дом, мяч, дерево) выполняется правильно. При срисовывании более сложных предметов наблюдаются неточности, еще больше ошибок отмечается при рисовании по памяти. Большие трудности выявляются и при конструировании.

В процессе рисования и конструирования дети допускают следующие неточности: а) упрощают фигуру, уменьшают количество элементов, б) неправильно располагают линии по сравнению с образцом. Трудности рисования и конструирования определяются не нарушением праксиса, а являются следствием несформированности оптико-пространственных представлений.

Большое количество детей с оптическими нарушениями чтения плохо конструируют знакомые буквы, не справляются с заданием на добавление недостающих элементов буквы и преобразование одной буквы в другую (например, из буквы Р сделать букву В, из буквы Н сделать букву П, изменяя расположение элементов буквы). Выполнение этих заданий требует умения определять различие сходных оптически изображений, анализировать, представлять изображение или букву как целое, состоящее из определенных элементов, по-разному расположенных по отношению друг к другу.

Все это указывает на то, что для большинства умственно отсталых школьников с оптическими нарушениями чтения буква является очень сложным оптическим образованием, анализ которого на соответствующие элементы затруднен (о чем говорит неумение определить различие сходных букв по образцу).

Вследствие несформированности оптического анализа буквы, представления о сходных графически буквах у этих детей неточны и недифференцированны (о чем говорят трудности в выполнении пробы на преобразование сходных букв, дополнение буквы по представлению).

Наблюдается также несформированность пространственных представлений. Отмечаются затруднения как в определении пространственных отношений, так и в их речевом обозначении. Умея различить правую и левую руку, дети не всегда обозначают их правильно. Это можно объяснить неточностью речевых обозначений.

Несформированность пространственных представлений различна. Одни дети затрудняются только в определении пространственных отношений предметов, изображений, фигур, букв по отношению друг к другу. Другие, правильно различая правую и левую руку, не могут безошибочно определить расположение предметов по отношению к собственному телу.

При исследовании высших зрительных функций у детей с оптическими дислексиями выявилось следующее:

1. Недифференцированность пространственных соотношений между графическими элементами целого.

2. Нерасчлененность зрительного восприятия графических изображений, неспособность анализировать целое и осуществлять синтез отдельных элементов, что приводит к трудностям определения различия между сходными графически формами и к недифференцированности представлений о сходных формах и буквах.

3. Неточность восприятия и воспроизведения ряда (графические инверсии).

Эти нарушения, взаимообусловливая друг друга, и вызывают у детей трудности усвоения букв, смешения сходных графически букв по различным оптическим признакам.

Мнестические дислексии. Эти нарушения чтения проявляются в трудностях усвоения всех букв, в их недифференцированных заменах. Они обусловлены нарушением процессов установления связи между звуком и буквой с речевой памятью. Эти дети не могут воспроизвести в определенной последовательности речевой ряд из 3 - 5 звуков или слов, а если и воспроизводят, то нарушают порядок следования звуков или слов или сокращают их количество, пропуская звуки, слова.

Количество детей с **мнестическими дислексиями** среди умственно отсталых школьников незначительно. Но обучение чтению этих детей представляет большие трудности, особенно на этапе овладения звуко-буквенными обозначениями.

Фонематические дислексии являются наиболее распространенными среди умственно отсталых детей. Эти нарушения связаны с недоразвитием функций фонематической системы.

Фонематическая система - это система 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. В фонематической системе существуют определенные взаимоотношения. Каждая фонема отличается от всякой другой либо одним смыслоразличительным признаком, либо несколькими признаками. В тех случаях, когда фонемы отличаются одна от другой несколькими смыслоразличительными признаками, говорят о звуках далеких, не сходных между собой. Например, звуки **к** и **ж** отличаются рядом признаков: способом, местом образования, участием голосовых складок (**к** - глухой, **ж** - звонкий). Если фонемы отличаются лишь одним смыслоразличительным признаком, то тогда они являются близкими, оппозиционными. Например, звуки **с** и **з** отличаются лишь одним признаком (звук **с**-глухой, **з**-звонкий), во всех остальных отношениях (по месту, способу образования, твердости, участию нёбной занавески) эти звуки являются сходными. Так как существует несколько смыслоразличительных признаков, выделяются целые группы оппозиционных фонем (твердые и мягкие пары, звонкие и глухие и т. д.).

В словах языка можно выделить сочетание фонем, следующих друг за другом в определенной последовательности, которое связано с семантикой, смыслом. Изменение фонемы в слове (*вал* - "бал", *гол* - "кол") или изменение последовательности фонем (*липа* - "пила", *сор* - "рос") приводит к изменению смысла или разрушению его.

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

1) смыслоразличительная функция, т. е. соотнесение определенного сочетания фонем со смыслом;

2) слухопроизносительная дифференциация фонем. Мы различаем слова потому, что дифференцируем каждую фонему, входящую в состав слова. Смысл слов *палка* и *балка* мы разграничиваем потому, что различаем фонемы *п* и *б* в этих словах.

3) Фонематический анализ, т. е. разложение слова на составляющие его фонемы.

В процессе формирования устной речи у детей опора на семантику, на восприятие и анализ окружающей действительности является одним из основных условий развития речевой функции. Поэтому у говорящих детей смыслоразличительная функция не нарушается. Нарушение смыслоразличительной функции может наблюдаться при афазиях.

Функции же слухопроизносительной дифференциации фонем и фонематического анализа часто оказываются недоразвитыми как у нормальных, так и у умственно отсталых школьников.

С учетом несформированности основных функций фонематической системы, указанные нарушения чтения можно подразделить на две группы.

Первая группа - нарушения чтения, связанные с недоразвитием фонематического восприятия (различения фонем), которые проявляются в трудностях усвоения букв, обусловленных нечеткостью слухопроизносительных представлений о звуках, а также в заменах звуков, сходных акустически и артикулярно (**б - п, д - т, с - ш, ж - ш** и т.д.).

Фонематическим восприятием определяется процесс узнавания и различения как отдельных фонем, так и фонематических рядов, слов. При сформированном фонематическом восприятии слова дифференцируются по значению и слухопроизносительным образам звуков. Узнавание слова опирается на акустико-артикуляторные признаки всего слова в целом.

Чтобы определить особенности и характер нарушений фонематического восприятия у умственно отсталых детей, необходимо иметь представление о последовательности развития фонематического восприятия в норме.

Фонематическое восприятие в процессе онтогенеза проходит определенные стадии своего развития. Так, Р. Е. Левиной выделены следующие стадии:

1. Первая стадия - полное отсутствие дифференциации звуков речи. При этом у ребенка нет понимания речи. Эта стадия определяется как дофонематическая.

2. На второй стадии становится возможным различие акустически далеких фонем, в то время как акустически близкие фонемы не дифференцируются. Ребенок слышит звуки иными, чем взрослый. Искаженное произношение, вероятно, соответствует неправильному восприятию речи. Правильное и неправильное произношение не различаются.

3. На третьей стадии ребенок начинает слышать звуки в соответствии с их смыслоразличительными признаками. Однако с предметом соотносится и искаженное, неправильно произнесенное слово. При этом Р. Е. Левина отмечает сосуществование на этом этапе двух типов языкового фона: прежнего, косноязычного и формирующегося нового.

4. На четвертой стадии при восприятии речи у ребенка преобладают новые образы. Экспрессивная речь почти соответствует норме, но фонематическая дифференциация еще нестойкая, что проявляется при восприятии незнакомых слов.

5. На пятой стадии происходит завершение процесса фонематического развития, когда и восприятие, и экспрессивная речь ребенка правильны. Самым существенным признаком перехода на эту ступень является то, что ребенок различает правильное и неправильное произношение.

По Н. Х. Швачкину различение звуков, развитие фонематического восприятия происходит в определенной последовательности. Вначале формируется различие гласных, затем различение согласных. Это объясняется тем, что гласные "сонорнее" согласных и в связи с этим воспринимаются лучше. Кроме того, в русском языке, по данным А. М. Пешковского, гласные встречаются в пять раз чаще, чем согласные.

Различение между наличием и отсутствием согласного возникает раньше различения согласных. Раньше других согласных ребенок выделяет в речи сонорные. Это, по-видимому, объясняется тем, что сонорные звуки по своей акустической характеристике наиболее близки к гласным. Среди шумных согласных раньше других начинают выделяться артикулируемые шумные звуки, т. е. звуки, которые уже имеются в речи ребенка. До этой стадии ведущую роль в развитии фонематического восприятия играл слух, затем начинает оказывать влияние артикуляция.

Таким образом, в процессе развития речи речеслуховой и речедвигательный анализаторы тесно взаимодействуют друг с другом. Недоразвитие речедвигательного анализатора оказывает свое тормозящее влияние на функционирование речеслухового анализатора. Так, ребенок начинает различать твердые и мягкие согласные, причем сначала те, которые артикулируются, а затем уже те, которые позднее появляются в речи. Столь раннюю дифференциацию твердых и мягких согласных можно объяснить тем, что это различие семантически значимо в русском языке и используется очень часто. Так, по данным А. М. Пешковского, после каждых двух твердых согласных в русском языке встречается мягкий согласный.

В последующем ребенок усваивает дифференциацию внутри групп, сначала сонорных, затем шумных.

Различение внутри группы сонорных согласных осуществляется в следующей последовательности. Первоначально усваивается дифференциация между группами назальных и плавных. Существует мнение, что назальные сонорные ребенок начинает выделять раньше, чем плавные, так как назальные сонорные **(м, н)** с точки зрения артикуляции более просты, чем плавные **(л, р)**. И здесь большую роль играет влияние речедвигательного анализатора, возможности артикуляции звуков. Несколько позднее у детей формируется способность различения внутри групп сначала назальных, затем плавных сонорных согласных, потому что плавные сонорные звуки начинают различаться еще в том возрасте (1 - 2 года), когда не произносятся. Это, по-видимому, объясняется тем, что плавные согласные **л, р** акустически яркие звуки, самые сонорные звуки даже в группе сонорных согласных. Таким образом, во взаимообусловленной деятельности речевых анализаторов превалирующую роль играет речеслуховой анализатор.

Внутри группы шумных согласных, прежде всего, начинают различаться звуки, отличающиеся по месту образования. Сначала дифференцируются губные и язычные (**б - д, б - г** и т. д.). Существует мнение, что в различении этих согласных определенную роль играет зрительный анализатор, зрительное восприятие артикуляции губных, что является опорным моментом в их различении.

На следующей стадии фонематического восприятия начинают различаться звуки, отличающиеся способом образования, прежде всего взрывные и фрикативные. Взрывные согласные различаются и артикулируются раньше фрикативных. Этому способствуют особенности артикуляции взрывных. Наличие смычки вызывает усиление кинестетических ощущений в процессе артикулирования этих звуков.

Несколько позже в процессе развития фонематического восприятия возникает различение передне- и заднеязычных звуков, т. е. внутри группы язычных звуков. Дифференциация этих согласных затрудняется неточностью кинестетических ощущений положения языка в ротовой полости.

Довольно поздно усваивается ребенком дифференциация глухих и звонких согласных. Это можно объяснить тем, что глухие и звонкие согласные звуки являются очень близкими как акустически, так и артикулярно. Усвоение дифференциации звонких и глухих начинается с акустического различения. На основе этого различения по слуху возникает произносительная дифференциация, которая, в свою очередь, способствует совершенствованию акустической дифференциации. При этом первоначальная акустическая дифференциация и последующая слуховая артикулируемых звонких и глухих согласных качественно различны. Здесь также играет большую роль тесное взаимодействие и взаимообусловленность в функционировании речеслухового и речедвигательного анализаторов.

На последующей стадии развития фонематического восприятия, по Н. Х. Швачкину, усваивается дифференциация шипящих и свистящих, плавных и *і* (**й**). Шипящие и свистящие звуки появляются в речи детей очень поздно, к тому же эти звуки очень близки по артикуляции. И свистящие, и шипящие звуки являются сходными по своим артикуляторным признакам. Например, звуки **с** и **ш** сходны по способу образования (фрикативные), по месту образования (переднеязычные), по участию нёбной занавески (неносовые), эти звуки твердые и глухие. Отличаются они только тонкой дифференциацией движений передней части языка.

В норме процесс фонематического различения, как и процесс произносительной дифференциации, заканчивается в дошкольном возрасте.

Каково же состояние фонематического восприятия у умственно отсталых первоклассников с фонематическими дислексиями первой группы?

Исследование этих детей показывает, что довольно значительное количество умственно отсталых школьников к концу букварного периода еще стоит на ранних ступенях фонематического развития. С точки зрения особенностей недоразвития фонематического восприятия среди умственно отсталых школьников с дислексиями можно выделить две группы: первая группа - дети с грубым недоразвитием фонематического восприятия; вторая группа - с менее выраженными проявлениями фонематического недоразвития.

Умственно отсталые дети первой группы стоят на очень низком уровне фонематического развития (на 2 - 3 стадии, по Р. Е. Левиной). Следовательно, недоразвитие фонематического восприятия у них очень значительно, так как наблюдаются затруднения в различении слов правильных и искаженных. Дети соотносят с предметом как соответствующие слова, так и асемантичные звукосочетания, сходные по звуко-слоговой структуре. Степень затруднения определяется характером слоговой

структуры предъявленных слов и асемантичных сочетаний. Если слоговая структура слова и асемантичного сочетания различна, то дети легче их дифференцируют, соотнося с определенной картинкой или предметом только правильно произнесенные слова (*окно*, а не "коно"). Наблюдаются затруднения при различении слов и асемантичных сочетаний, сходных по слоговой структуре (*стакан* - "скатан"), наибольшие трудности вызывают задания на различение слов и асемантичных сочетаний, отличающихся лишь одним звуком ("дук" - *лук, лимон* - "лимот"). Наблюдаются ошибки и в различении слов-квазиомонимов, отличающихся только одним звуком (*дачка - тачка, крыша - крыса* и т. д.). Дети первой группы затрудняются и в выполнении заданий на повторение ряда слогов как со сходными, так и несходными акустически звуками (*та - ма - на, са - ша - за*). При дифференции слов и слоговых рядов они опираются прежде всего на общую звуко-слоговую структуру слова.

При значительном недоразвитии фонематического восприятия наблюдаются и системные нарушения устной речи, которые проявляются в полиморфном косноязычии как характера искажения, так и характера замен звуков, искажениях звуковой структуры слова, аграмматизмах, неточном употреблении слов, бедном словарном запасе.

У детей с недоразвитием фонематического восприятия первой группы отмечаются значительные трудности уже при усвоении букв. Усвоение букв носит механический характер. К концу букварного периода усваивается небольшое количество букв, в основном обозначающих гласные. Слияние звуков в слоги, чтение слов оказывается невозможным.

У второй группы детей фонематическое недоразвитие является менее выраженным и проявляется в незаконченности процесса дифференциации тех звуков, которые поздно различаются и при нормальном фонематическом развитии, особенно свистящих и шипящих **(с - ш, з - ж, щ - ч, щ - ш, с - ц)**. Дифференциация акустически и артикуляторно близких звуков еще нестойкая, фонематические представления о сходных звуках нечеткие. Они могут правильно повторять ряды слогов с далекими фонетически звуками **(та - ма - са)**, но при повторении ряда слогов со сходными акустическими звуками будут наблюдаться замены звуков **(ц - с, д - т, ш - щ, ч - щ)** и перестановки. Звонкие звуки заменяются глухими, аффрикаты - звуками, представляющими собой составную их часть.

Дифференцировки фонем у умственно отсталых детей могут быть затруднены по-разному. В одних случаях отмечается нарушение слуховой и произносительной дифференциации (**ш**, например, смешивается в произношении со звуком **с**). Не различаются по слуху слова-квазиомонимы с этими звуками, искажается звуковая структура слогового ряда. В других случаях нарушается только слуховая дифференциация или могут быть нечеткими слухо-произносительные образы, фонематические представления об этих звуках. Слова-квазиомонимы различаются, в экспрессивной речи замены близких фонем не отмечаются. Однако при повторении незнакомых слов и слоговых рядов, включающих близкие звуки, наблюдаются замены и перестановки сходных фонетически звуков. Эта нечеткость фонематических представлений проявляется и в заменах при письме. Наиболее трудной для умственно отсталых школьников является дифференциация **ш - щ, ч - щ, ц - с**. Часто нарушается дифференциация **ж - ш, з - с, ж - з, ш - с, д - т.**

Успешное формирование процесса чтения возможно лишь при наличии четкого образа звука, который не смешивается с другими ни по слуху, ни артикуляторно. В том случае, если звук смешивается по слуху или в произношении, соотнесение звука с буквой становится затруднительным. Усвоение буквы происходит замедленно, за буквой не устанавливается определенного звучания. Одна и та же буква соотносится не с одним, а с двумя или несколькими смешиваемыми звуками.

В процессе овладения чтением наблюдаются затруднения в усвоении и различении букв, обозначающих сходные звуки (**д - т, щ - ч, с - ш** и т. д.), их взаимные замены, смешения при чтении.

Таким образом, фонематическое недоразвитие у умственно отсталых школьников проявляется:

1) в нечеткости различения и узнавания сходных по звуковой структуре фонематических рядов (слов, асемантичных сочетаний, рядов слогов);

2) в незаконченности процесса дифференциации звуков, особенно звуков, отличающихся тонкими акустическими или артикуляторными признаками.

Вторая группа фонематических дислексий - это нарушения чтения, обусловленные недоразвитием функции фонематического анализа.

Фонематический анализ является более сложной функцией, формирующейся у детей на более поздних этапах развития речи. В процессе фонематического анализа слово не только узнается на основе восприятия и различения фонем, но и расчленяется на свои составные элементы, звуки. Таким образом, фонематический анализ является сложной аналитической функцией и рассматривается как процесс умственного действия.

Функция фонематического анализа не только сложная, но и многоплановая. Она включает как простые, так и сложные формы анализа звуковой структуры слова. Основываясь на данных исследований В. К. Орфинской, полученных в 1946 г., можно выделить следующие формы оперирования фонемами: 1) узнавание звука на фоне слова, т. е. определение наличия или отсутствия его в слове, например, определить есть ли звук **с** в словах *сумка, рама, нос* и т. д.; 2) вычленение первого и последнего звуков из слова; 3) определение последовательности количества звуков, места в слове по отношению к другим звукам.

В процессе онтогенеза развитие фонематического анализа осуществляется постепенно. Простые формы фонематического анализа (узнавание звука на фоне слова и вычленение первого и последнего звука из слова) возникают спонтанно в процессе развития устной речи еще в дошкольном возрасте. Сложные же формы (определение количественного и последовательного звукового состава слова) формируются лишь в процессе специального обучения, в ходе обучения грамоте.

У умственно отсталых детей с фонематическими дислексиями отмечаются затруднения во всех формах фонематического анализа, как при выделении звука на фоне слова, вычленении первого и последнего звука, так и при определении последовательности их в слове, их количества и места.

Узнавание звука на фоне слова умственно отсталыми детьми. Выполнение этих заданий вызывает у умственно отсталых детей затруднения различного характера. В зависимости от степени трудности их можно расположить в следующей последовательности по мере возрастания сложностей:

1) узнавание гласного звука в ряду, состоящем из 2 - 3 гласных, или в слове, начинающемся с ударной гласной;

2) определение наличия согласного звука в слове, начинающемся с этой согласной;

3) узнавание согласного звука, находящегося в конце слова;

4) установление наличия гласной в односложных словах типа *мак, кот*, затем в двух-трехсложных словах;

5) узнавание согласного в середине двух-трехсложного слова;

6) выбор картинок, в названии которых содержится определенный звук.

Наиболее сложным для умственно отсталых школьников является определение наличия согласного в двух-трехсложных словах со стечением согласных и выбор картинок, в названии которых содержится этот звук. Дети плохо дифференцируют заданный звук и звуки, акустически ему близкие. Так, откладывая картинки, в названии которых есть звук **с**, дети отбирают также и картинки, в названии которых звук **с** отсутствует. Подобные ошибки можно наблюдать и тогда, когда в произношении эти звуки не смешиваются. Следовательно, недоразвитие фонематического восприятия оказывает свое отрицательное влияние на выполнение заданий по фонематическому анализу.

Дети не могут выполнить заданий по выделению звука на фоне слова (узнавание звука в слове), так как не всегда соотносят изолированно названный звук со звуком в потоке речи.

Умственно отсталые дети с фонематическими дислексиями не могут выделить в слове звук на основе фонематических представлений. Например, в задании отобрать картинки на заданный звук, не называя их, дети делают гораздо больше ошибок, чем при выделении звука в составе слова, предъявленного устно. Характерно, что при назывании картинок эти ошибки часто исправляются, что говорит о нестойкости, нечеткости фонематических представлений у умственно отсталых школьников.

Вычленение первого и последнего звуков из слова. Это действие фонематического анализа является более сложным для умственно отсталых детей. При этом определение последнего

согласного умственно отсталыми детьми осуществляется с большими затруднениями, чем вычленение начального согласного, а вычленение начального согласного вызывает больше ошибок, чем выделение начального гласного. Наиболее легким является определение ударной начальной гласной из слова или из ряда гласных.

По данным ряда авторов (Т. Г. Егоров, Л. Ф. Спирова и др.) выделение смычного согласного у нормальных детей происходит легче, если согласный находится в конце слова. У умственно отсталых же школьников начало слова - наиболее благоприятная ситуация для выделения как гласного, так и согласного. Не исключена возможность, что причиной этого является практика обучения чтению, так как при процессе обучения грамоте звуки выделяются из начала слова - дети придумывают слова, начинающиеся с заданного звука.

Характерной трудностью при вычленении первого или последнего звука из слова оказывается сложность расчленения слога на составляющие его звуки. При этом вместо звука называется слог, включающий этот звук. Например, при задании назвать первый звук в слове *санки* дети называют не звук *с*, а слог *са*. Это можно объяснить тем, что произносительной единицей нашей речи является не звук, а слог.

Определение последовательности, количества и места звука в слове - самая сложная форма фонематического анализа. Поэтому формирование умения определять количество, последовательность и место звуков в слове у умственно отсталых детей осуществляется очень медленно и с большим трудом, даже на самом простом речевом материале.

Умственно отсталые дети с фонематическими дислексиями затрудняются во всех видах заданий по определению звуковой структуры ряда, слога, слова. Однако степень трудности при выполнении заданий различна. Она определяется характером задания. Менее трудным для умственно отсталых детей является анализ ряда, состоящего из двух гласных, так как единицей произношения является слог, а слогообразующим элементом в речевом потоке является гласный. В связи с этим в ряду гласных каждый звук произносится как бы изолированно и не оказывает большого влияния на соседний звук, каждый гласный является слогом, единицей произношения.

Обратный слог (*гс*) анализируется умственно отсталыми детьми легче, чем прямой открытый слог (*сг*). Это объясняется фонетическими особенностями указанных слогов. В прямом открытом слоге (*сг*) согласный и гласный звуки очень тесно слиты в произношении. Артикуляция согласного в прямом открытом слоге определяется во многом артикуляцией последующего гласного. Некоторые элементы артикуляции последующего гласного уже присутствуют при артикулировании согласного, хоть и не являются характерными для этого звука при его изолированном произношении. Поэтому расчленить прямой открытый слог на составляющие его звуки очень сложно, так как необходимо преодолеть характерную для устной речи слоговую систему артикуляции.

Самыми сложными для умственно отсталых первоклассников являются задания по преобразованию слов. Трудность выполнения задания по преобразованию слов заключается в том, что ученик должен сравнить произносимое слово с представлением о другом, ранее произнесенном слове, с которым происходит сравнение. При выполнении этого задания его затрудняет и сам процесс сравнения как действия, требующего сформированного анализа, и синтеза. Поэтому многие умственно отсталые дети с фонематическими дислексиями при задании сделать, например, из слова *дом* слово *сом*, заменив только одну букву, не могут с ним справиться и не производят преобразования, а снова складывают слово из букв разрезной азбуки. Причина этого заключается в том, что дети не могут определить различие в звуковом составе этих слов.

Выполнение задания на преобразование слов требует не только умения анализировать каждое из предложенных слов, но и точности фонематических представлений о слове, умения сравнивать по представлению характер и последовательность звуков предложенных слов. Указанные особенности делают эти задания чрезвычайно затруднительными для умственно отсталых школьников с фонематическими дислексиями вследствие неточности их фонематических представлений о структуре слов, трудностей фонематического анализа, синтеза, определения сходства и различия звукового состава слов.

Фонематический анализ, как всякое умственное действие, легче осуществляется с опорой на внешние действия, в условиях экстериоризации, т. е. вынесения действия во внешний план, например с опорой на графическую схему слова. Ученику предъявляется картинка. Под картинкой помещается графическая схема, состоящая из клеточек, количество которых равняется количеству звуков в анализируемом слове. Ученику предлагается по мере осуществления звукового анализа закрывать фишками клеточки в графической схеме, т. е. выполнить задания по фонематическому анализу в процессе внешних действий с фишками, в условиях материализации действия. В этом случае будет наблюдаться значительно меньшее количество ошибок, чем при анализе слова в речевом плане, без опоры на внешние действия и наглядные средства.

Особенно трудным для умственно отсталых школьников с дислексиями является выполнение заданий по анализу звуковой структуры слова на основе фонематических представлений. Фонематический анализ по представлению осуществляется в процессе выполнения таких, например, заданий, как: придумать слова с определенным количеством звуков, отобрать картинки, в названии которых одинаковое или определенное количество звуков, при этом слово предварительно не называется, и т. д. Действие фонематического анализа в этих случаях осуществляется во внутреннем, умственном плане.

Следовательно, большое количество ошибок при выполнении заданий по фонематическому анализу у умственно отсталых детей объясняется наличием целого ряда причин, часто действующих в комплексе:

а) нарушений слухопроизносительной дифференциации, проявляющихся в том, что в процессе анализа структуры слова одни звуки заменяются другими, сходными акустически и артикуляторно;

б) трудностей интериоризации действия фонематического анализа, т. е. переноса действия во внутренний план, формирования этого действия в умственном плане, на основе представлений, трудностей формирования фонематических представлений. Это проявляется в том, что детям особенно плохо удается фонематический анализ, если слово не было произнесено вслух;

в) неумением расчленить слог на составляющие его звуки, вследствие чего при анализе слова вместо звука часто называется слог;

г) несформированностью фонематического анализа как действия по определению временной последовательности составляющих его звуков.

Характер и степень трудности анализа звуковой структуры слова умственно отсталыми детьми определяется не только формой фонематического анализа, но и степенью сложности речевого материала. Очень часто сложное действие фонематического анализа на простом речевом материале умственно отсталые дети с дислексиями выполняют легче, чем более простое действие на сложном речевом материале. Так, выделение звука на фоне слова из трех слогов со стечением согласных им выполнить труднее, чем задания по количественному анализу простых односложных слов (*ус, ах, на*). Следовательно, степень сложности задания обусловливается не только его характером, но и речевым материалом.

Учитывая разную сложность нарушения, можно выделить три группы детей с различным уровнем фонематического недоразвития.

Первая группа - дети с выраженным фонематическим недоразвитием. У них нарушена дифференциация как близких, так и фонетически далеких звуков, они плохо различают слова и асемантичные сочетания, сходные по звуко-слоговой структуре. У них отмечается также недоразвитие всех форм фонематического анализа.

Вторая группа - дети с избирательным нарушением фонематического восприятия (дифференциации фонем) и фонематического анализа. У них нарушена дифференциация лишь некоторых, сходных фонетически, оппозиционных фонем, а также недоразвиты некоторые сложные формы фонематического анализа.

Третья группа - дети с невыраженным фонематическим недоразвитием. У них наблюдаются нарушения лишь в осуществлении сложных форм фонематического анализа.

Кроме перечисленных нарушений, у умственно отсталых детей с дислексиями отмечаются также и трудности слогового анализа и анализа предложений на слова. Многие дети с трудом вычленяют слова из предложения и вследствие этого не могут определить количество и последовательность слов в предложении. Часто они не умеют определить количества слогов в слове при анализе слова на слоги, особенно если эти слова состоят из одного закрытого слога типа *рак, дом* или со стечением согласных, состоящих из закрытого и открытого слогов (*кошка, банка*). При анализе односложного слова типа *дом* многие дети определяют их как двусложные слова (*до-м*), а слова типа *кошка* - как трехсложные (*ко-ш-ка*). У этих детей нет четкости представлений о слоге, они отождествляют слоги и звуки, и вследствие этого они определяют количество слогов по количеству согласных слова.

Недифференцированность представлений о слоге и звуке проявляется и при выполнении задания, где нужно подобрать слова на определенный слог. Большая часть детей придумывают слова не на заданный слог, а слова, начинающиеся с согласного этого слога. Например, если надо придумать слова, которые начинаются на слог *са*, дети говорят: "сумка", "сыр", "Соня" и т. д. Трудными для

слогового деления являются также слова со стечением согласных в начале слова (*стол, стул, шкаф* и т. д.).

Семантические дислексии проявляются в нарушениях понимания прочитанных слов, предложений, текста. При этом следует отметить, что нарушения понимания читаемого наблюдаются при технически правильном чтении, т. е. слово, предложение, текст не искажаются в процессе чтения. Нарушения понимания читаемого слова отмечаются в основном при послоговом чтении, дети не могут показать соответствующую картинку, ответить на вопрос, связанный со значением хорошо им известного слова. Так, после прочтения слова *мыло* дети не могут ответить на вопрос, что им делают. Нарушения понимания читаемых предложений могут наблюдаться и при синтетическом способе чтения, т. е. при чтении целыми словами, гораздо реже наблюдаются эти нарушения при целостном чтении слов в предложении или тексте.

При анализе процесса понимания читаемого текста необходимо обращать внимание на следующее: понимание фактического содержания текста и понимание его смысла. Понимание смысла читаемого текста предполагает установление логических связей, причины, следствия, временных отношений и т. д., выделение главной мысли, определение оценочных характеристик действия, действующих лиц. В связи с общим недоразвитием аналитико-синтетической деятельности умственно отсталые дети с большим трудом осмысливают причинно-следственные, временные соотношения в читаемом тексте. Однако при семантической дислексии затруднены не только осознание, осмышление, анализ прочитанного, но и понимание фактического содержания текста. Дети не могут пересказать прочитанное, ответить на простейшие вопросы по содержанию. Так, прочитав по слогам предложение *Мальчики играют в мяч*, дети с семантическими дислексиями не смогли ответить на вопрос "Что делают дети?". А после прочтения текста: "Лиза кормила собаку Битку. В саду были галки и вороны. Они у Бишки таскали кости" - не смогли ответить даже на такие вопросы: "Как звали собаку? Что делала Лиза? Кто мешал собаке?"

Анализ результатов исследования детей с семантическими дислексиями позволяет выделить два фактора, обусловливающих семантические нарушения чтения: 1) трудности звуко-слогового синтеза, 2) нечеткость, недифференцированность представления о синтаксических связях внутри предложения.

Разделение слов на слоги в процессе чтения - одна из причин непонимания читаемого. В результате нарушения фонематического и слогового синтеза дети не узнают самые обычные слова, если они разделены на части, и не способны объединить в единое значимое целое последовательно произнесенные слоги, если воспроизводят их раздельно по слогам в процессе чтения. Они читают механически, не понимая смысла той информации, которую расшифровывают. У них недостаточно сформирована способность синтезировать, восстанавливать в своем представлении искусственно разделенную на слоги устную речь. Поэтому многие умственно отсталые дети затрудняются в выполнении следующих заданий.

На слитное произнесение слов:

1) предъявленных в виде последовательно произнесенных изолированных звуков с короткой паузой между ними (р, а, м, а);

2) сказанных по слогам (ма, ши, на);

3) предложений, предъявленных по слогам. (Нас, ту, пи, ла, вес, на).

Дети, не имеющие нарушений чтения, как правило, легко справляются с подобными заданиями.

Задания на объединение в единое слово изолированно названных звуков и синтез слогов в предложении для детей с семантическими дислексиями являются наиболее трудными. Нарушения понимания предложения являются различными по своему характеру и степени выраженности. Одни дети узнают и называют лишь отдельные слова, другие дети улавливают содержание неточно, третьи совсем не могут слитно повторить сказанное по слогам предложение и не соотносят его со значением.

Непонимание читаемого, которое воспроизводится по слогам с определенной паузой между ними, усложняется, усугубляется нечеткостью, недифференцированностью представлений о синтаксических связях внутри предложения.

У умственно отсталых школьников I - II классов указанные виды дислексии встречаются как в изолированном, так и в смешанном виде. Чаще всего наблюдаются дислексии в сочетании с другими видами нарушений чтения: фонематические и оптические, фонематические и семантические и др.

Одинаковые по форме проявления могут быть различными по своим механизмам. Так, неусвоение букв может быть вызвано недоразвитием зрительного анализа и синтеза пространственной дифференциации (при оптических дислексиях), мнестическими и фонематическими нарушениями. Неусвоение и смешение букв, обозначающих звуки и сходных акустически, связаны с недоразвитием фонематического восприятия, т. е. слухопроизносительной дифференциации фонем. Неусвоение букв, сходных графически и отличающихся одним каким-либо элементом (Л - Д, З - В, Р - В), связано с несформированностью оптического анализа, недостатками в дифференциации представлений о сходных буквах. Неусвоение или смешение букв, состоящих из одних и тех же элементов, но различно расположенных в пространстве (Т - Г, Н - И, Х - К), обусловливается несформированностью пространственных представлений. Недифференцированные замены букв, неусвоение большого количества букв могут быть вызваны неумением соотнести звуки речи с оптическими образами, установить связи между звуком и буквой. Нарушения овладения буквами могут быть обусловлены и несформированностью представлений о фонеме, неумением выделять звуки из речи.

Побуквенное чтение обусловливается следующими факторами: несформированностью представлений о фонеме, несоотнесением изолированно произнесенного звука и звука в потоке речи, а также трудностями фонематического анализа слога, неумением определять звуки, составляющие слог, и их последовательность.

Искажения звуко-слоговой структуры слова наблюдаются как при фонематических, так и при оптических нарушениях чтения. Трудности чтения обратного слога, пропуски согласных при стечении, добавления их наблюдаются при фонематических нарушениях.

Многие искажения звуковой структуры читаемого слова, замены слов бессмысленными звукосочетаниями, недифференцированные замены звуков, гласных и согласных, отмечаются при фонематических дислексиях в сочетании с оптическими нарушениями чтения.

Нарушения понимания прочитанного наблюдаются у детей с очень поздним развитием речи, с аграмматичной речью, у которых выявляется недоразвитие как фонетико-фонематической, так и лексико-грамматической стороны речи.

Указанные виды дислексии четко выявляются в основном у умственно отсталых школьников I - II классов на начальных этапах обучения грамоте, в букварный период. На последующих этапах нарушения проявляются в стертом и более усложненном виде. В более старших классах ошибки встречаются при чтении многосложных слов со стечением согласных и сложных по содержанию текстов.

Начиная с III класса у умственно отсталых детей, по данным Н. К. Сорокиной, нарушения чтения проявляются следующим образом.

На третьем году обучения во вспомогательной школе умственно отсталые дети еще остаются на этапе слогоаналитического чтения, т. е. в основном читают по слогам. У детей в норме послоговой способ чтения наблюдается лишь на первом году обучения. В первом полугодии II класса массовой школы лишь у отдельных учащихся отмечается послоговое чтение, остальные читают синтетическим способом, т. е. целыми словами. У умственно отсталых школьников в процессе овладения чтением выявляется значительная замедленность формирования синтетических приемов чтения. Это объясняется разобщенностью во взаимодействии воспринимающих, произносительных и мыслительных механизмов в процессе чтения, а также трудностью в актуализации образов разных модальностей.

Темп и скорость чтения у учеников одного и того же класса различны. Они зависят не только от способа чтения, но и от индивидуальных особенностей читающего. По данным Н. К. Сорокиной, скорость чтения плохих чтецов во вспомогательной школе в 2 раза медленнее, чем скорость хороших чтецов и в 1,3 медленнее, чем у средних чтецов.

Средняя скорость чтения у умственно отсталых школьников на третьем году обучения (на слогоаналитическом этапе) в 1,4 раза медленнее, чем у нормальных школьников. У умственно отсталых учеников наблюдается замедленность восприятия печатных знаков. По данным Н. К. Сорокиной, в среднем при прочтении 100 знаков текста умственно отсталые дети тратят на 9 секунд больше, чем нормальные дети.

На скорость чтения умственно отсталых детей оказывают существенное влияние словесные ударения и звуко-слоговая структура слова. Умственно отсталые школьники легче читают слова с ударением на первом слоге. Стечения согласных, если они находятся в начале слова, воспринимаются легче.

Количество ошибок при чтении у умственно отсталых детей гораздо большее, чем у детей с нормальным интеллектом. Наиболее удобочитаемыми являются односложные, двухсложные слова и часто употребляемые трехсложные. Чтение четырехсложных слов и слов со стечением согласных даже у детей III класса вызывает значительные затруднения. При сочетании этих трудностей, при чтении четырехсложных слов со стечением согласных количество ошибок резко увеличивается.

При чтении многосложных слов умственно отсталый ребенок часто повторяет их, так как не узнает слова вследствие слабости синтетических процессов в пределах слова. Бедность активного словаря и недоразвитие грамматического строя речи отрицательно влияют на возникновение смысловой догадки. Отмечается также инертность образования условнорефлекторных связей. Вследствие этого дети с трудом осуществляют перенос навыка. Поэтому, овладев чтением слогов со стечением согласных в простых словах, они, тем не менее, затрудняются при чтении тех же слогов со стечением согласных в многосложных словах.

Характерной особенностью процесса чтения умственно отсталых детей на этом этапе является повторение прочитанного. Дети часто повторяют отдельные звуки, слоги, слова. Психологические механизмы этих повторений различны. Так, повторение звуков чаще всего наблюдается в словах со стечением согласных из-за недостаточности слогового анализа и узости зрительного восприятия. Неумение выделить слоги со стечением согласных влечет за собой искусственное деление слогов, побуквенное чтение (*вс-пор-хну-ла*).

Причиной повторения слов в процессе чтения часто является стремление узнать слово, понять его смысл. Процесс осмысливания читаемого резко отстает от процесса зрительного восприятия. Это сказывается при чтении малознакомых, редко употребляем слов и слов в непривычной для детей грамматической форме.

Т. Г. Егоров в своих исследованиях показал, что повторение слов у детей с нормальным интеллектом объясняется не только слабостью синтеза в пределах одного слова, но и недоразвитием синтеза в пределах контекста. В процессе развития эти ошибки постепенно исчезают. У умственно отсталых же детей ошибки повторения по причине недоразвития синтеза в пределах одного предложения являются не только многочисленными, но и стойкими.

На этапе слогоаналитического чтения на третьем году обучения распространенными являются различного рода искажения звуко-слоговой структуры слова: замены звуков, добавления звуков, слогов. Например, вместо *ручей* дети читают "речей", вместо *начал* - "сначал". Эти ошибки можно объяснить тем, что у умственно отсталых детей снижен анализ зрительных раздражений, недоразвит зрительный контроль.

Во многих случаях замены слов классифицируются разными авторами как ошибки понимания. Характер замен различен и соответственно будут различны виды смысловых ошибок. Так, умственно отсталые дети, как и нормальные, часто допускают замены слов другими словами, близкими по значению (*хотел* - "захотел", *голубка* - "голубь"). Но наряду с этим у них часто наблюдаются и нарушения грамматической структуры предложения, неправильное согласование и управление. При чтении слов, непонятных по содержанию или грамматической форме, они заменяют их более знакомыми словами (*захлестнула* - "захватила").

Умственно отсталые дети допускают персеверации (глагол одного предложения заменяют глаголом предыдущего предложения). При этом очень часто добавления слов искажают смысл предложения, не соответствуют содержанию правильно прочитанной части предложения. Дети с нормальным интеллектом подобных добавлений не допускают.

В процессе чтения у умственно отсталых детей наблюдаются пропуски отдельных слов и даже предложений, что является результатом неустойчивого внимания и характерно для определенной категории этих детей.

При слогоаналитическом чтении наблюдаются различного рода искажения звуковой структуры слова (пропуски, замены, перестановки, добавления звуков, замены букв, сходных графически: *волна* - "волка", смешение *н* и *к*). Это объясняется недостаточной координацией речедвигательного и зрительного анализаторов.

Умственно отсталые дети часто не замечают своих ошибок в процессе чтения. Это можно объяснить общим недоразвитием аналитико-синтетической деятельности у этих детей, слабостью слухового, кинестетического, зрительного контроля и их взаимодействия в процессе чтения.

Таким образом, на третьем году обучения чтению и в последующих классах у умственно отсталых школьников выявляются следующие дислексии:

а) фонематические, обусловленные недоразвитием фонематических представлений о звуковой структуре сложных слов;

б) оптические (вербальные), обусловленные недостатками зрительного восприятия целых слов;

в) семантические нарушения понимания читаемого, связанные с недоразвитием грамматических обобщений, со слабостью синтетических процессов внутри предложения;

г) аграмматические, обусловленные недоразвитием грамматического строя, несформированностью морфологических и синтаксических обобщений.

Проявления дислексий у умственно отсталых школьников различны. Это определяется этапом процесса овладения чтением.

Общие выводы.

1. Большое количество умственно отсталых школьников имеют отклонения в процессе формирования навыка чтения. Особенно многочисленны нарушения чтения у учеников I - II классов.

2. Основные проявления нарушений чтения у учеников вспомогательных школ могут быть представлены в четырех формах: неусвоении букв, побуквенном чтении, искажении звуковой структуры слова, нарушении понимания прочитанного.

Характер проявлений нарушений чтения определяется как механизмом, видом дислексий, так и этапом формирования навыка чтения у детей.

3. Нарушения чтения у умственно отсталых детей обусловлены различными этиопатогенетическими факторами. Так, у детей с дислексиями выявляется в процессе исследования несформированность функций зрительного и слухового анализаторов, их взаимодействия, недоразвитие фонетико-фонематической стороны речи, лексики грамматического строя речи. В зависимости от этиопатогенетических факторов можно выделить следующие виды дислексии: фонематические, оптические, мнестические, семантические, аграмматические.

4. Фонематические дислексии в зависимости от их патогенеза подразделяются на дислексии, связанные с несформированностью слухопроизносительной дифференциации фонем, и дислексии, связанные с недоразвитием функции фонематического анализа. Основными факторами, вызывающими оптические дислексии, будут нерасчлененность зрительного восприятия, трудность узнавания и различения сходных форм, несформированность пространственных представлений. Семантические дислексии обусловлены неумением устанавливать синтаксические связи между словами в предложении, а также несформированностью звуко-слогового синтеза. Мнестические дислексии вызываются нарушениями памяти. Аграмматические дислексии обусловлены недоразвитием грамматического строя.

Наиболее распространенными среди умственно отсталых школьников являются фонематические дислексии.

5. Дислексии у умственно отсталых детей не являются изолированным нарушением, они сопровождаются нарушениями устной речи и нарушениями письма.

6. Нарушения чтения у этих детей не являются статическими, а имеют характер функционально динамических отклонений в развитии ребенка.

Вопросы и задания для самопроверки.

1. Каковы психофизиологические особенности умственно отсталого ребенка?

2. Дайте характеристику особенностям речевого развития умственно отсталых детей.

3. В чем проявляются особенности овладения процессом чтения умственно отсталыми детьми?

4. Расскажите о распространенности, симптоматике дислексий у умственно отсталых детей.

5. Каковы механизмы и виды дислексий у умственно отсталых детей?

ЛИТЕРАТУРА.

Гнездилов М. Ф. Обучение грамоте во вспомогательной школе. М., 1957.

Гнездилов М. Ф. Методика русского языка во вспомогательной школе. М., 1965.

Каше Г. А. Логопедическая работа в I классе вспомогательной школы. М., 1957.

Лалаева Р. И. Характер дислексий и пути их устранения у учеников 1 - 2-го класса вспомогательной школы. - В кн.: Педагогические пути устранения речевых нарушений. Л., 1976.

Орлова Д. И. Особенности анализа звукового состава слова у учащихся вспомогательной школы. - В сб.: Специальная школа. М., 1967, вып. 1.

Парамонова Л. Г. Нарушения речи учащихся вспомогательной школы и пути их коррекции.- В сб.: Обучение во вспомогательной школе. М.- Л., 1973.

Петрова В. Г. Развитие речи у учащихся вспомогательной школы. М., 1977.

Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника. М., 1979.

Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы/Под ред. Ж. И. Шиф. М., 1965.

ГЛАВА III. НЕКОТОРЫЕ ДАННЫЕ О ДИСЛЕКСИЯХ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ И СЛУХА

Расстройства чтения при различных нарушениях анализаторных систем очень мало изучены. Вместе с тем исследования дислексии у указанных групп детей позволяют поставить и в какой-то мере разрешить ряд общих проблем дислексии, в частности роль сенсомоторных механизмов в расстройствах овладения чтением, соотношение сенсомоторного и символического уровней нарушения функциональных систем при дислексиях.

НАРУШЕНИЯ ЧТЕНИЯ У СЛЕПЫХ ДЕТЕЙ.

Многие психологи, психиатры, логопеды, занимающиеся вопросами дислексий, разделяли категоричное мнение Кл. Лоная и Хузелл Д., что дислексик не слепой и не глухой, поэтому тактильная дислексия (при чтении и письме по Брайлю) слепых детей до настоящего времени не привлекала к себе внимания.

Процесс чтения в некоторых своих функциях тесно связан со сферой зрительного восприятия, а тактильное восприятие редко используется на уровне символического обозначения, особенно языкового. Многие исследователи все-таки и до сих пор не отрывают дислексии от нарушений зрительных функций. Более того, дефект зрительного гнозиса оставался длительное время в центре всех поисков в области дислексии (Варбург, П. Раншбург и др.) Даже некоторые последние работы продолжают связывать дислексию с нарушением временно-пространственного структурообразования.

У слепого ребенка зрительное восприятие отсутствует, а потому сведение дислексии к нарушению зрительного восприятия оказывается необоснованным. "Офтальмологические" гипотезы дислексий не подтверждаются.

В связи с этим изучение механизмов тактильной дислексии у слепых детей от рождения представляет большой теоретический интерес.

В настоящее время существует незначительное количество (всего несколько) работ, посвященных специфической эволюционной дислексии (дислексии развития) у слепых. Более изученными до последнего времени были нарушения чтения у взрослых слепых при афазиях вследствие поражения определенных участков коры головного мозга. Имеются лишь некоторые сведения о трудностях чтения у слепых детей начальных классов. "Тактильная" дислексия привлекла внимание неврологов. Появляются работы с описанием нарушений чтения у слепых, в которых речь шла не о случаях эволюционной дислексии, дислексии развития, а о легких формах алексии при поражении

определенных участков коры головного мозга (при афазиях). Имеются в виду два таких случая в медицинской литературе.

Первый такой случай описан в 1955 г. Авторы Клониг, Вайпеартен, Бернер из Вены представили подробный случай слепого, который потерял способность читать тактильно, по Брайлю.

Больной 62 лет, с нормальным интеллектом, амбидекстр. В 22 года он ослеп в результате пулевого ранения в левое полушарие. В течение двух лет после ранения наблюдались эпилептические припадки. Больной овладел письмом по Брайлю.

В 57 лет после перенесенного мозгового заболевания стал жаловаться на боли в голове и неловкость в левой руке. Некоторое время спустя он почувствовал неуверенность в узнавании слов, затем значительную трудность при чтении по Брайлю. По его словам, он хорошо ощущал точки рукой, но не мог их истолковать. В это же время ему стало тяжело печатать на машинке.

С точки зрения неврологии у больного отмечался легкий левосторонний гемипарез с некоторым поражением чувствительности, но без явлений астереогноза. Легкое афазическое нарушение проявлялось без расстройств праксиса. Наблюдалось смешение правого и левого.

У больного отмечались трудности письма по Брайлю как спонтанного, так и под диктовку. Простое копирование было лучше. Больной смешивал буквы, между которыми были тонкие различия, например, (*e*) (*i*). Он обнаруживал колебания при чтении и письме редко используемых (*z, x, y*) букв. При попытке читать буквы по Брайлю больной испытывал большие трудности. У него не наблюдалось, однако, никакой аномалии в положении и движении пальцев. Больной утверждал, что восприятие букв (их материальных символов) осталось хорошим. Он мог описать положение точек и их скопировать. Но интерпретация этих точек, их соотнесение с той или иной буквой (звуком) были затруднены. Больной не мог отличить одну букву от другой. Чтение слов было еще более трудным, чем чтение букв. "Прежде я узнавал слово сразу, как только клал палец сверху. Теперь это стало невозможно",- жаловался больной. Наиболее короткие и простые слова он еще прочитывал с большим трудом, длинные и трудные слова не мог вообще прочитать.

Несколько лет спустя, в 1959 году, Simonyi, Palotas опубликовали второй случай тактильной дислексии.

Больной 50 лет, слепой в течение 18 лет; опытный коллекционер предметов искусства, причем он сам мог оценивать предметы искусства, ощупывая их руками и касаясь зубами. Часто выступал на конференциях по теме "Как слепой видит".

Вследствие кровоизлияния в мозг у него возникли следующие явления: правосторонний гемипарез, гипостезия и смешанная форма афазии. У больного сохранились живость жестов и лицевой мимики. Он был способен узнавать цифры и буквы, начерченные на коже его левой руки, но очень плохо узнавал, если цифры и буквы чертили на его правой руке. Мысленно хорошо представлял буквы и их обозначения по Брайлю.

Больной научился вновь читать и писать по Брайлю только после 7 лет обучения. Читать он мог, только используя четыре пальца обеих рук, правой направляя чтение, а левой контролируя его.

Описание этих двух случаев показывает, что основным нарушением при тактильной алексии у слепых является нарушение символического узнавания букв брайлевского письма.

В 1962 г. Д. Гритхли в статье "Дислексии при чтении по Брайлю" подчеркнул, что неврологи, логопеды, психологи мало интересуются нарушениями, которые затрагивают (кроме устной и зрительной письменной речи) различные другие символические системы, используемые человеком в коммуникативных целях, будь то средства коммуникации на большие расстояния (азбука Морзе, морские сигналы) или средства общения при сенсорных дефектах (письмо по Брайлю слепых, дактильная и жестовая речь глухонемых). Д. Гритхли приводит случаи афазий у глухонемых, а также "афазию морских сигналов" у моряков. Потеря способности составлять из букв типографские наборы у печатников еще раньше была описана в работе Гамильтона. Описываются также случаи распада стенографических навыков (астенография). Д. Гритхли подчеркивает, что агностические и алексические нарушения у слепых представляют в настоящее время интересную и неразработанную область исследования и выражает сожаление, что исследователи не проявляют интереса к такой важной проблеме, как нарушение символизации с помощью тактильных ощущений.

Но и в работах Д. Гритхли проблемы тактильной дислексии ставятся, но не разрешаются.

И только в работах Ж. Постеля, Г. Стелл-Жанно, Ж. Криефа и М. Постель представлено более глубокое изучение случаев тактильной дислексии у детей, слепых от рождения. При этом речь идет в данном случае не о поражении анатомического субстрата речевых зон коры головного мозга, как при афазии, а об алексии (дислексии) развития, об эволюционной дислексии, связанной с недоразвитием ряда функциональных систем.

Было изучено 10 детей, слепых от рождения или ослепших в течение первого года жизни. У всех наблюдалась длительная задержка в овладении школьными навыками. В ходе исследования дети хорошо контактировали, проявляли определенный интерес, у всех был нормальных слух.

Авторы отмечали во время исследования вербализм в речи детей с дислексиями. У них был довольно большой словарный запас, но они нечетко, смутно понимали значение многих слов, которые употребляли. Эти слова были заимствованы из речи окружающих без достаточного соотнесения с собственным практическим опытом.

У всех детей была нарушена моторика. У некоторых отмечались синкинезии, у других - негибкость, спастичность мышц, плохая координация движений.

Для исследования были отобраны дети, у которых слепота не сопровождалась серьезными неврологическими, церебральными или эндокринными нарушениями, так как эти нарушения могли оказать глубокое влияние на эмоциональное и интеллектуальное развитие ребенка.

В процессе исследования изучалось произношение отдельных звуков, слогов, слов, спонтанная речь, чтение и письмо, схема тела, доминантность, временная и пространственная функции.

Анализируя полученные результаты проведенного исследования, авторы прежде всего отмечают, что у всех исследуемых имеются все нарушения, характерные для зрячих детей с дислексиями: нарушение схемы тела, временной и пространственной организации, доминантности, задержки в развитии речи. Но у слепых с дислексиями они оказались более массивными, чем у зрячих.

Читая слово, слепой ребенок воспринимает каждую букву изолированно, отдельно. У него наблюдается не глобальное чтение слова, а аналитическое восприятие букв. Чтение часто замедляется из-за поисков потерянного слова или предложения. Чтобы его найти, ребенок тратит на это очень много времени, так как вынужден фиксировать начало каждого слова, то же происходит при потере линии читаемого текста.

У слепого ребенка с дислексией отмечается специфическая интонация в процессе чтения. Он исследует буквы одну за другой, поэтому у него нет "чувства" длины слова. В связи с этим интонация в конце слова оказывается незаконченной. Слепой ребенок не всегда может предвидеть знаки препинания. Это мешает правильной модуляции голоса и делает чтение монотонным, интонационно безжизненным. Часто наблюдается угадывающее чтение. Прочитав первые буквы, ребенок трансформирует слово в соответствии со своей воображаемой схемой, т. е. угадывает слово, не читая последние его буквы.

Читаемое искажается инверсиями, пропусками букв. Но по сравнению со зрячим ребенком-дислексиком слепой делает гораздо меньше инверсий, так как воспринимает буквы последовательно одна за другой, что уменьшает возможность перестановок букв.

Нарушение чтения часто сопровождается и нарушением письма. Так, ребенок без дислексии овладевает письмом уже в начале обучения грамоте, а при дислексии - ошибки письма включены в общую симптоматику нарушения. В процессе письма у детей наблюдаются пропуски линий. Слепые дети с повышенной активностью часто делают лишние проколы или такой массивный прокол, который можно принять за 2 точки; слепые дети с пониженной активностью делают проколы недостаточно глубокие.

Часто встречаются и ошибки деления письменного текста. Так, в процессе письма ребенок может пропустить клеточку внутри слов, написать слова слитно, при переносе забывает слоги или переносит слова не по слогам, накладывает одну букву на другую. Приближаясь к концу линии, ребенок должен предвидеть количество клеточек, необходимое для написания всего слова. Это приводит к тому, что слово при переносе делится не по слогам.

Слепому ребенку труднее проверить написанное. Для этого ему необходимо перевернуть лист и тактильно найти написанное. Проблемой для слепого ребенка является зеркальность письма по отношению к чтению. Эта трудность порождает большее количество инверсий и смешений букв, чем у зрячего ребенка с дислексией.

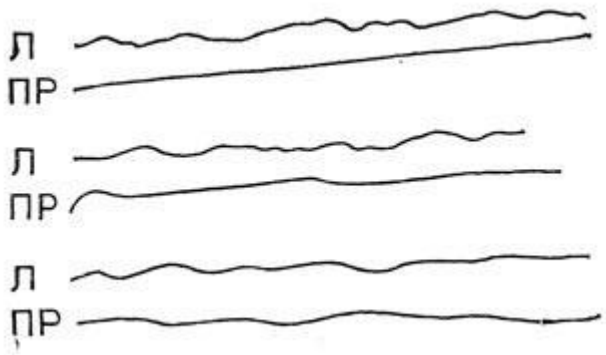


Рис. 3 Кривые движений пальцев при чтении Мари Д., не имеющей нарушений чтения

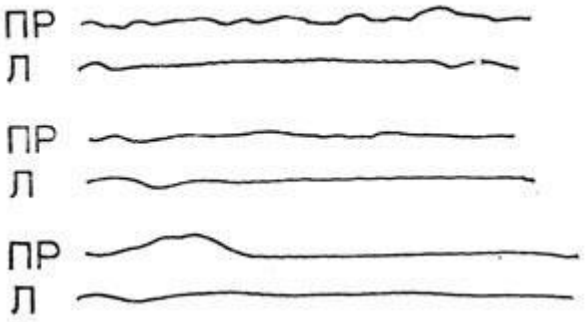


Рис. 4 Кривые движений пальцев при чтении Фарида Х., не имеющего дислексий

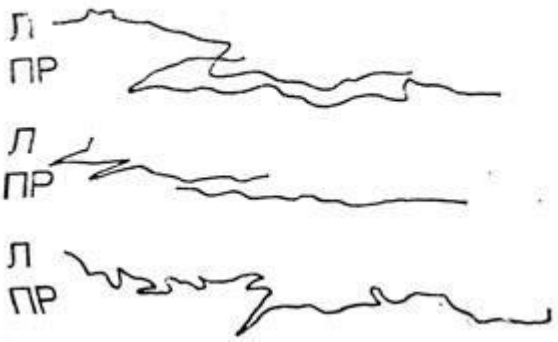


Рис. 5 Кривые движений пальцев Надин П. (тактильная дислексия)

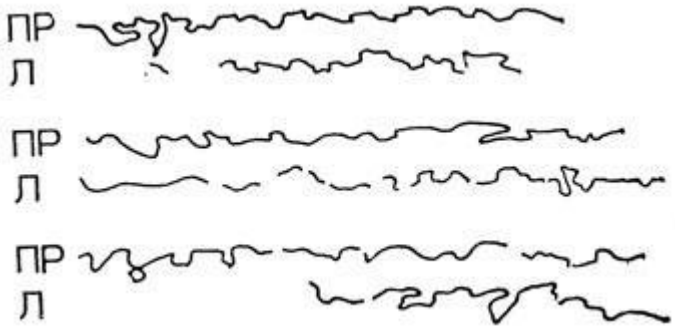


Рис. 6 Кривые движений пальцев в процессе чтения Патриции Г. (тактильная дислексия)

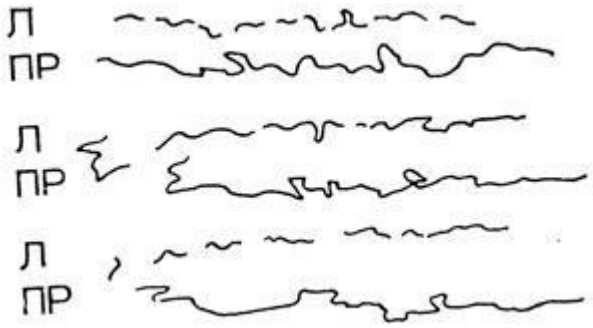


Рис. 7 Кривые движений пальцев правой и левой руки при чтении Жюля Ф. (тактильная дислексия)

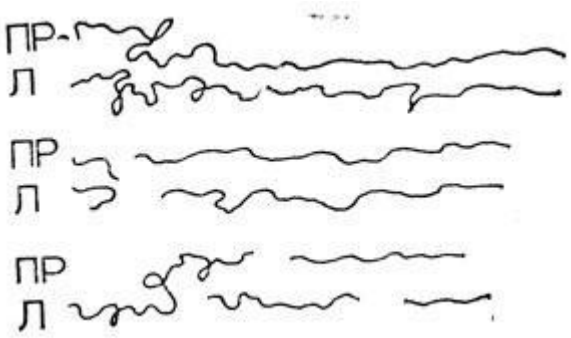


Рис. 8 Кривые движений пальцев в процессе чтения Мари-Клод М. (тактильная дислексия)

Как известно, нумерация точек по Брайлю для чтения и письма различна: для чтения - сверху вниз и слева направо:

1 4

2 5

3 6,

для письма - сверху вниз, но справа налево:

4 1

5 2

6 3

Каждая буква характеризуется идентичной цифровой формулой.

В процессе письма у детей наблюдаются смешения букв из-за пропусков точек, из-за их неправильного расположения. Иногда ребенок правильно воспроизводит количество точек и их позицию (в правом или левом ряду), но не соблюдает интервала между ними.

Описанные нарушения чтения и письма наблюдаются у слепых детей с дислексиями в большом количестве.

У слепых детей с дислексиями наблюдаются хаотические движения. Для сравнения следует привести данные исследования движений глаз в процессе чтения у зрячих детей с дислексиями.

Анализируя движение глаз у детей с дислексиями, Н. Лезевр выявила некоторые характерные особенности. Осуществляя процесс чтения, дети с дислексией делают гораздо большее количество лишних движений по сравнению с нормальными детьми. Эти движения являются как позитивными,

направленными слева направо, по ходу чтения, так и негативными, направленными в противоположную сторону, т. е. справа налево. В процессе чтения у детей с дислексиями отмечается зрительно-моторная дискоординация.

Что касается слепых детей с дислексиями, то при анализе движений пальцев у них также отмечаются определенные особенности по сравнению со слепыми детьми, без нарушений чтения. Для сравнения в работе приведено шесть рисунков, фиксирующих движения пальцев слепых детей в процессе чтения: на двух рисунках дети без нарушения чтения, на четырех - дети с нарушениями чтения (дислексиями) (рис. 3, 4, 5, 6, 7, 8).

Как видно из рисунков, две линии, характеризующие движения пальцев при чтении детей без дислексий, это линии прямые. Четыре другие линии, кривые, характеризуют движения пальцев слепых детей с тактильной дислексией (линии разнонаправленные). Линии отражают многочисленные возвращения, регрессии, движения назад по строчке, беспорядочное исследование. На рисунках видно, что слепые дети-дислексики часто делают не горизонтальные, а вертикальные движения, в процессе чтения осуществляют эти движения скачками, особенно характерными для них являются инверсии, возвращения назад.

Таким образом, в процессе чтения слепых детей с дислексиями отмечается следующее: прерывистость, скачкообразность движений пальцев, возвращения назад для более точной расшифровки воспринятого значка (точки), колебания, неловкость, лишние движения (синкинезии) и, наконец, трудность движений пальцев.

При этом общий характер нарушений движений пальцев у слепых детей с дислексиями соответствует особенностям движений глаз зрячих детей с этим же нарушением. Как известно, у зрячих детей с дислексиями при чтении так же отмечается хаотичность, беспорядочность движений глаз, неуверенность движений, частые регрессии взгляда и т. д.

По проблеме дислексий у слепых детей мало работ, но немногочисленные исследования в этой области позволили сделать вывод, что дислексия слепого ребенка не является чем-то совершенно отличным от нарушений чтения у зрячего. Патогенез дислексий у слепых детей, как и у зрячих, связан со многими факторами: задержкой речевого развития, нарушениями устной речи, нарушениями схемы тела, несформированностью временных и пространственных представлений. Вместе с тем при дислексиях у слепых детей имеется некоторая специфика нарушений, которая может быть объяснена использованием иной сенсомоторной системы при чтении по Брайлю, использованием тактильных ощущений (а не зрительного восприятия) при расшифровке символизации звуков устной речи.

Эти исследования опровергли существующую офтальмологическую теорию, которая связывала дислексии лишь с нарушением зрительного восприятия. Кроме того, эти исследования подтверждают, что при рассмотрении дислексий у детей должны приниматься во внимание многообразные факторы: не только расстройства сенсомоторного развития, но и нарушения символического, языкового уровня.

О НАРУШЕНИЯХ ЧТЕНИЯ У СЛАБОСЛЫШАЩИХ ДЕТЕЙ.

Сенсорный дефект у слабослышащих детей является одним из важных факторов, обусловливающих нарушения устной речи. На большое количество и особенности нарушений устной речи у слабослышащих детей указывают многие авторы. Вместе с тем в литературе до настоящего времени мало изучены речевые нарушения, которые не связаны непосредственно со снижением слуховой функции. Следует предполагать, что у детей со снижением слуха, кроме основного сенсорного дефекта, имеются и другие патогенетические факторы, обусловливающие нарушения устной и письменной речи. В связи с этим представляют определенный интерес исследования, раскрывающие распространенность, симптоматику и механизмы нарушений чтения (дислексии) у слабослышащих детей.

Так, Е. Дедье и О. Телефер в 1966 г., исследуя 155 детей от 6 до 12 лет с приобретенной глухотой, выявили большую распространенность нарушений чтения, дислексий, у слабослышащих детей (II отделение). Анализ результатов исследования показал многообразие расстройств чтения. Различные трудности овладения процессом чтения и их распространенность у этой категории детей можно представить следующим образом:

1. Дислексии - у 77,7% детей

2. Дислексии и умственная отсталость - у 9,7% детей

3. Некоторая задержка темпа овладения чтением - у 4,7% детей

4. Нормальное овладение процессом чтения - у 6,9% детей

5. Сомнительные случаи нарушений чтения (случаи невыраженной дислексии, требующие уточнения) - у 1 % детей

Что же лежит в основе столь значительных нарушений чтения у слабослышащих детей?

Для ответа на этот вопрос было предпринято исследование различных психических функций, имеющих отношение к формированию процесса чтения: особенностей речевого развития, временных, пространственных и оптико-пространственных функций.

Уровень развития речи. Как известно, у слабослышащих детей развитие речи протекает в аномальных условиях, в связи с нарушением слухового восприятия. Устная речь слабослышащего ребенка характеризуется недоразвитием многих компонентов речевой системы, как импрессивной, так и экспрессивной.

У слабослышащих детей с дислексиями выявлено грубое нарушение как восприятия речи, так и произношения. Так, явная аномалия отмечается у 21% слабослышащих детей, у них понимание речи находится на уровне двухлетнего ребенка. У 77% детей имеются лексические нарушения.

Доминантность. Исследование доминантности у слабослышащих детей показало явные нарушения в этой области. У 33% слабослышащих детей выявляются нарушения латерализации: левшество, смешанная доминанта, амбидекстрия.

Схема тела. При нормальном развитии различения правой и левой сторон, схема тела устанавливается у детей к 6 годам. У обследованных слабослышащих детей с дислексиями выявлено следующее. Установившаяся схема тела отмечалась лишь у 2% детей. Различение схемы тела с некоторыми трудностями, колебаниями на пути к установлению наблюдалось у 71% школьников. И наконец, неустановившееся различение правых и левых частей тела выявлено у 27% детей. Таким образом, лишь у незначительного количества слабослышащих детей сформировано различение схемы тела. В большинстве случаев этот процесс далеко не завершен.

У большого количества слабослышащих детей не сформированы пространственная ориентировка, пространственные представления.

Запоминание фонетических рядов. Детям предлагалось воспроизвести ряд, состоящий из нескольких слогов. Анализ результатов выполнения этого задания показал следующее. У слабослышащих детей с дислексиями нарушено запоминание слоговых рядов, они запоминают лишь небольшое количество слогов из предъявляемого ряда (2 - 3). Причем степень точности их воспроизведения очень низка (10%). Это объясняется сенсорным дефектом. Наблюдаются ошибки в порядке следования слогов. В общей сложности 90% слабослышащих детей с дислексиями имеют нарушения запоминания слоговых рядов.

Недоразвитыми оказались и зрительно-моторные функции, что проявлялось в нарушениях конструирования, рисования.

Исследования пространственно-временных соотношений выявили большие трудности реализации временной и звуковой последовательности. Так большинство слабослышащих детей с дислексиями оказываются неспособными воспроизвести, прочитать простые ритмические формулы (например, отстучать ритм по графической формуле -"-"-").

Таким образом, у слабослышащих детей нарушения чтения встречаются часто. Патогенез дислексий у этих детей не сводится только к снижению слуха и нарушениям устной речи.

У слабослышащих детей с дислексиями обнаруживаются нарушения функций, непосредственно не связанных с дефектом слухового восприятия. У некоторых детей не сформированы многие психические функции, осуществляющие процесс чтения. Патогенетические факторы, вызывающие дислексии у слабослышащих, во многом сходны с подобными факторами у нормальных детей. В патогенезе дислексии у детей со снижением слуха выделяются нарушения устной речи, несформированность высших зрительных, пространственных, временных, оптико-пространственных, зрительно-моторных функций.

Вместе с тем дислексические нарушения у них имеют более серьезные последствия, чем у нормальных детей, так как овладение письменной речью способствует развитию устной речи слабослышащих детей и устранению ее нарушений. Это связано с тем, что графический знак, будучи постоянным по своему характеру, помогает слабослышащему ребенку в устной речи уловить кратковременно звучащие, меняющиеся звуки. Известно, что скорость следования звуков речи исчисляется в десятых долях секунды, а буква константна. Все вышесказанное доказывает большую теоретическую и практическую значимость изучения нарушений чтения и их устранения у слабослышащих детей.

Вопросы.

1. В чем заключаются предпосылки и особенности нарушений чтения у слепых детей?

2. Каковы предпосылки, распространенность и особенности дислексий у слабослышащих детей?

ГЛАВА IV. МЕТОДИКА УСТРАНЕНИЯ ДИСЛЕКСИЙ. ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО УСТРАНЕНИЮ ДИСЛЕКСИЙ

В процессе логопедической работы нужно учитывать все принципы, которые служат основой для построения целенаправленной дифференцированной методики устранения нарушений чтения. Важнейшими из них являются следующие:

Принцип комплексности. Дислексия не является изолированным нарушением. Механизмы, вызывающие ее возникновение, обусловливают нарушения устной речи и процесса письма. В связи с этим при устранении дислексий логопедическое воздействие осуществляется на весь комплекс речевых нарушений (устная речь, чтение и письмо).

Принцип учета патогенеза, т. е. механизма нарушения (**патогенетический принцип**). В ряд случаев одинаковые по внешнему проявлению симптомы нарушений чтения имеют в своей основе различные механизмы. Так замены звуков при оптической дислексии связаны с недоразвитием зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений, с неумением различить графически сходные буквы. При фонематической дислексии механизмом, вызывающим замены звуков при чтении, является нарушение фонематического восприятия. И наконец, замены звуков при чтении могут происходить из-за нарушения мнестических процессов. В каждом из этих случаев методика логопедической работы будет различной, так как будет направлена на преодоление основного механизма нарушения.

При оптической дислексии задачами коррекционной работы будет развитие зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений, при фонематической дислексии - развитие дифференциации звуков речи, развитие функции фонематического анализа. И, наконец, при мнестической дислексии - закрепление связей между звуком и буквой.

При определении системы методов устранения нарушений чтения необходимо выделить механизм нарушения, ведущее расстройство, структуру дефекта, взаимосвязь ведущих и вторичных нарушений, соотношение механизма и симптоматики.

Принцип учета симптоматики и степени выраженности дислексий. Нарушения чтения различают не только по механизмам, но и по симптоматике, а также по степени выраженности. Особенности проявления этого нарушения зависят и от этапа овладения чтением. Так, например, фонематические дислексии на аналитическом этапе при овладении звуко-буквенными обозначениями проявляются в заменах звуков, на аналитико-синтетическом этапе - в побуквенном чтении и искажениях звуко-слоговой структуры слова.

В связи с этим логопедическая работа по устранению нарушений чтения должна учитывать особенности симптоматики, степень выраженности нарушения и этап овладения чтением. Так при грубых проявлениях фонематических дислексий, связанных с недоразвитием фонематического анализа, логопедическая работа начинается с формирования элементарных его форм (выделения звука на фоне слова, определения первого или последнего звука). При менее выраженных формах фонематических дислексии элементарные формы фонематического анализа оказываются сформированными у детей. В этих случаях логопедическая работа включает методы, направленные на развитие более сложных его форм (определение количества, последовательности, места звуков в слове).

Принцип опоры на сохранное звено психической функции, на сохранные анализаторы, на их взаимодействие (**принцип обходного пути**). В основе этого принципа лежит учение о функциональных системах. Формирование высших психических функций в онтогенезе представляет собой сложный процесс создания функциональных систем. Первоначально функция полирецепторна, она осуществляется многими системами, с участием различных анализаторов. Так, например, процесс звукоразличения вначале осуществляется с участием зрительной, кинестетической, слуховой афферентации. Позднее ведущую роль приобретает слуховая афферентация. Поэтому при недоразвитии слуховой дифференциации фонем формирование функциональной системы необходимо проводить с опорой на зрительные, кинестетические афферентации. В тех случаях, когда первичным является нарушение произносительной дифференциации фонем, формирование функции звукоразличения осуществляется с опорой на зрительный, слуховой анализаторы.

Принцип поэтапного формирования умственных действий. В психологических исследованиях (А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин) отмечается, что становление умственных действий - сложный и длительный процесс, который начинается с установления развернутых внешних операций, а затем сокращается, свертывается, автоматизируется, постепенно становится умственным действием и осуществляется во внутреннем плане. П. Я. Гальперин выделяет следующие основные этапы формирования умственных действий: 1) составление предварительного представления о задании; 2) освоение действия с предметами, т. е. этап материализации действия, на котором выполнение действия возможно лишь с опорой на вспомогательные средства и действия, т. е. во внешнем плане; 3) этап осуществления действия в плане громкой речи, т. е. с опорой на внешнее проговаривание; 4) перенос действия в умственный план, осуществление действия во внутреннем плане; 5) окончательное становление умственного действия.

Такое формирование умственных действий является особенно важным в случаях речевой патологии, в том числе и при нарушениях чтения. Так при фонематических дислексиях у детей не сформирован звуковой анализ. Овладение им в плане громкой речи не дает положительных результатов. Определение последовательности и количества звуков в слове должно проходить постепенно, сначала с опорой на вспомогательные средства (фишки, готовая схема слова), затем в плане громкой речи и - как заключение - формирование во внутреннем плане. Таким образом, в процессе логопедической работы постепенно происходит интериоризация действия звукового анализа.

Принцип постепенного усложнения заданий и речевого материала. Логопедическая работа по формированию тех или иных речевых функций, нарушенных при дислексиях, должна учитывать "зону ближайшего развития". У детей с дислексиями формирование тех или иных функций, необходимых для нормального овладения навыком чтения, задерживается. Особенности формирования речевых функций определяют постепенное включение трудностей в коррекционную работу. Задания должны основываться на простом речевом материале. И только тогда, когда будет сформировано то или иное умственное действие, можно перейти на более сложный речевой материал. Так, например, действие по определению звукового состава слова вначале отрабатывается на односложных словах (*ус, на, дом*), затем - на простых двухсложных, позднее на словах со стечением согласных и трехсложных и т. д.

Принцип системности. Методика устранения каждого вида дислексии представляет собой систему методов, направленных на преодоление основного дефекта, на создание определенной функциональной системы. Использование каждого метода определяется основной целью и его местом в общей системе работы.

Онтогенетический принцип предполагает учет той последовательности в формировании речевых функций, которая имеет место в онтогенезе. Так в работе по устранению оптических дислексии необходимо учитывать последовательность формирования пространственного восприятия и пространственных представлений в онтогенезе: 1) развитие ориентировки на собственном теле, дифференциация правых и левых частей тела; 2) ориентировка в окружающем пространстве; 3) определение пространственных отношений элементов графических изображений, букв.

В работе по устранению фонематических дислексий по формированию звукового анализа также необходимо учитывать последовательность развития этой функции в онтогенезе: от простой формы звукового анализа (определения наличия звука в слове), к более сложным формам фонематического анализа (определению количества, последовательности, места звука в слове).

В логопедической работе по устранению дислексий читываются и общие дидактические принципы: принцип наглядности, прочности, доступности, конкретности, принцип индивидуального подхода и учета возрастных особенностей ребенка.

УСТРАНЕНИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЛЕКСИЙ.

Фонематические дислексии связаны с недоразвитием основных функций фонематической системы: фонематического восприятия (дифференциации фонем) и фонематического анализа и синтеза. Каждая из этих функций может нарушаться избирательно, однако возможно и одновременное их недоразвитие.

Развитие фонематического восприятия (слухопроизносительной дифференциации фонем).

Нарушение слухопроизносительной дифференциации фонем проявляется в неусвоении букв, в заменах фонетически близких звуков при чтении.

Логопедическая работа по формированию слухопроизносительной дифференциации звуков осуществляется с опорой на различные анализаторы (речеслуховой, речедвигательный, зрительный). Особенности использования тех или иных анализаторов определяются характерам нарушения дифференцировок.

В большинстве случаев при фонематической дислексии смешения звуков при чтении обусловлены нечеткостью слухового восприятия и слуховых представлений о звуках. Ведущим нарушением при этом является нарушение слуховой дифференциации. Поэтому работу по формированию дифференциации смешиваемых звуков необходимо начинать с опоры на более сохранные зрительные восприятия, тактильные и кинестетические ощущения, получаемые от органов артикуляции во время произношения звуков.

Использование кинестезий при дифференциации звуков довольно часто требует предварительной работы по уточнению и развитию кинестетических ощущений, которая опирается первоначально на зрительные и тактильные ощущения. Способность кинестетического различения отрабатывается в упражнениях по определению положения различных артикуляторных органов (губ, языка) во время произношения звуков речи. Формирование кинестетических дифференцировок проводится вначале на звуках **и, у,** ак как положение губ при их произнесении будет различным (при **и** губы растянуты как бы в улыбке, при **у** губы вытянуты вперед). Можно предложить следующие упражнения:

1. Произнести звук **и** перед зеркалом и определить, в каком положении находятся губы при его произнесении. В случае затруднений при ответе, ставится дополнительный вопрос: "Скажи, при произнесении звука **и** губы растянуты в улыбке или вытянуты вперед?"

2. Произнести звук **у** перед зеркалом. Ответить, в каком положении находятся губы при произнесении данного звука.

3. Слитно произнести звуки **иу**. Определить, одинаково ли положение губ при их произнесении.

4. После самостоятельного произнесения звука **и** определить, в каком положении находились губы (без использования зеркала).

5. Произнести звук **у**, определить положение губ при его произнесении (без использования зеркала).

6. Произнести последовательно звуки **и - у** определить, при произнесении какого звука губы вытянуты вперед.

7. Произнести звуки **и - у** сказать, при произнесении какого звука губы растянуты.

8. Определить звук по беззвучной артикуляции, т. е. по положению губ логопеда.

9. По беззвучной артикуляции определить первый и последний звук рядов **иу, уи**.

Аналогичным образом отрабатываются различия в положении губ при произнесении гласных звуков **и - а, у - о,** согласных **м** (губы сомкнуты) и **л** (губы раскрыты) и др.

Умение кинестетически различать положение кончика языка (приподнят или опущен) формируется на звуках: **с - т, а - д, а - л, а - т.** Различие в способе образования звуков (смычка или щель) осуществляется в процессе дифференциации звуков **ш - т, ж - д.** Уточняется, что при произнесении звуков **ш** и **ж** кончик языка приподнят, но не касается альвеол, а при произношении **т** и **д** образуется смычка, кончик языка прижимается к верхним альвеолам. Умение кинестетически различать узкий или широкий кончик языка вырабатывается на звуках **н - л.** При произношении

этих звуков кончик языка приподнят и прижимается к альвеолам верхних зубов. Обращается внимание учеников, что при артикуляции звука **н** язык широкий, а при произношении **л** - узкий.

Различие в работе голосовых связок при произнесении звонких и глухих отрабатывается вначале на звуках, не смешиваемых в произношении. Для этого можно использовать тактильные ощущения кисти руки, получаемые при вибрации гортани в момент произнесения звонких звуков. Логопед предлагает детям приложить к гортани большой и указательный пальцы со стороны ладони или тыльную ее сторону. С помощью этого приема дети учатся определять наличие дрожания голосовых связок при произнесении звонких и отсутствие дрожания при произнесении глухих согласных. В последующем детям можно дать задание определить наличие или отсутствие дрожания гортани при произнесении смешиваемых звонких и глухих звуков.

Такая предварительная работа по развитию кинестетических ощущений подготавливает детей к работе по развитию слухопроизносительных дифференцировок.

В логопедической работе по дифференциации звуков необходимо учитывать, что совершенствование слухопроизносительных дифференцировок осуществляется более успешно в том случае, если оно проводится в тесной связи с развитием фонематического анализа и синтеза. Чем более точно представляет ребенок звуковую структуру слова, место каждого звука в слове, тем более четко определяет он и его характер, тем правильнее дифференцирует звуки речи. Развитие функции фонематического анализа способствует совершенствованию слухопроизносительной дифференциации звуков.

Наиболее часто при фонематической дислексии у детей нарушается дифференциация следующих оппозиционных звуков: аффрикат и звуков, входящих в их состав **(ц - с, ч - т, ч - щ),** звонких и глухих, особенно смычных **(д - т, б - п, г - к),** свистящих **(з - с),** шипящих **(ж - ш),** твердых и мягких, свистящих и шипящих. В этих случаях можно рекомендовать следующую последовательность работы: **б - п, д - т, з - с, ж - ш, с - ш, з - ж, ц - т, ц - с, ч - ть, ч - ш, ч - щ.**

Логопедическая работа по формированию слухопроизносительной дифференциации конкретных пар смешиваемых звуков включает два этапа: 1) предварительный этап работы над каждым из смешиваемых звуков; 2) этап слуховой и произносительной дифференциации смешиваемых звуков.

На первом этапе последовательно уточняется произносительный и слуховой образ каждого из смешиваемых звуков. Работа проводится по следующему плану: а) Уточнение артикуляции звука с опорой на зрительное, слуховое, тактильное восприятие, кинестетические ощущения. Например, при уточнении правильной артикуляции звука **з** необходимо обратить внимание на его произнесение: губы растянуты как бы в улыбке, кончик языка находится за нижними зубами; с помощью тактильного ощущения уточнить, что при произнесении этого звука образуется узкая холодная струя воздуха, голосовые связки дрожат. Слуховой образ звука з сравнивается с неречевым звучанием, с гудением комара.

б) выделение звука на фоне слога. Для этого необходимо научить детей выделять звук из слога на слух и в произнесении различать слоги с заданным звуком и без него (поднять флажок или букву, если в слоге слышится звук **з**, называть слоги: *да, за, мы, ла, зо, ну, ра, зы, зу, пу*. Слоги не должны включать оппозиционных звуков).

в) Формирование умения определять наличие звука в слове. Логопед предлагает слова, включающие данный звук и не имеющие его. Исключаются слова со сходными акустически и смешиваемыми в произношении звуками. Изучаемый звук необходимо связать с соответствующей буквой. Буква вводится только после узнавания звука в различном звуковом окружении. В этом случае буква связывается не только с изолированно произнесенным звуком, но и с фонемой, т. е. с обобщенным представлением о звуке. Таким образом, исключается механическая связь буквы и изолированно произнесенного звука, которая может служить дополнительной трудностью при формировании слогового чтения и чтения слов.

Для определения наличия звука в слове предлагаются следующие упражнения:

1. Поднять соответствующую букву на заданный звук.

2. Назвать картинки, отобрать те, в названиях которых имеется заданный звук. Картинки на смешиваемые звуки не включаются. При дифференциации звуков **з** и **ж** включаются слова со звуком **з** и без него. Исключаются слова со звуком **ж** и другими фонетически сходными звуками (картинки могут быть следующими: забор, дверь, окно, ваза, арбузы, кукла, замок).

3. Подобрать к заданной букве, не называя ее, картинки, в названии которых имеется соответствующий звук. Не включаются картинки, в названии которых встречаются сходные фонетически и смешиваемые детьми звуки.

Это задание является более сложным, чем предыдущие, так как ребенок должен опираться не на непосредственное слуховое восприятие звука или его артикуляцию, а на представления о нем.

4. Придумать слова, которые включают звук, соответствующий предъявленной букве.

5. Разделить страницу на две части. Слева написать букву, справа поставить черточку. Логопед произносит различные слова. Если ученик услышит слово с данным звуком, он должен поставить крестик (или записать) под соответствующей буквой. Если слово не имеет в своем составе нужного звука, крестик ставится (или записывается слово) там, где поставлена черточка.

г) Определение места звука в слове: в начале, в середине, в конце, после какого звука, перед каким звуком.

д) Выделение звука из предложения. Дается, например, задание выделить из предложения слова, включающие заданный звук.

По указанному плану отрабатывается каждый из смешиваемых звуков.

На втором этапе проводится сопоставление конкретных смешиваемых звуков в произносительном и слуховом плане. Дифференциация звуков проводится в той же последовательности, что и работа по уточнению слуховой и произносительной характеристики каждого звука. Однако основная цель этого этапа - различение звуков, поэтому речевой материал должен включать слова со смешиваемыми звуками.

В качестве примера предлагается описание последовательности логопедической работы по дифференциации звуков **з** и **ж**.

А) **Дифференциация изолированных звуков з и ж**. С опорой на произнесение звуков, на зрительное восприятие артикуляции, на кинестетические ощущения дети уточняют, что при произношении звука **з** губы растянуты как бы в улыбке, а при произношении звука **ж** - губы вытянуты вперед, кончик языка при **з** прижимается к альвеолам нижних резцов, а при звуке **ж** кончик языка поднимается к альвеолам верхних резцов (но не смыкается с ними). С помощью тактильных ощущений на тыльной стороне ладони определяется, что воздушная струя при произношении звука **з** узкая и холодная, а при произношении **ж** - широкая и теплая. Оба звука произносятся при участий голоса. Слуховой образ звуков сравнивается с неречевыми звучаниями. В работе используются картинки, на которых изображены комар и жук. Звук **з** соотносится с гудением комара, звук **ж** - с жужжанием жука.

Для закрепления предлагаются следующие упражнения:

1. Определить звуки по беззвучной артикуляции.

2. Определить артикуляцию произнесенного логопедом звука. Чтобы исключить опору на зрительное восприятие, нижняя часть лица закрывается.

Б) **Дифференциация звуков з и ж в слогах** также проводится в плане слухового и произносительного сопоставления. Упражнения для произносительной дифференциации:

1. Повторение слогов со звуками **з** и **ж**, сначала с одинаковой гласной, затем с разными гласными.

за – жа зо – жо зу – жу зы – жи

жа – за жо – зо жу – зу жи – зы

за – жо за – жу за – жи зо – жа зу – жа зы – жа

жа – зо жа – зу жа – зы жо – за жу – за жи – за

заж – жаз зож – жоз зуж – жуз

заж – жуз жоз – зуж жиз – зож

2. Чтение слогов.

С целью слуховой дифференциации рекомендуются следующие упражнения:

1. Поднять соответствующую букву после произнесения слогов со звуками **з** и **ж**.

за, жа, зо, жо, жу, зы, жи, же

2. Придумывать слоги со звуками **з** и **ж**.

3. Преобразовать слоги, заменяя звук **з** звуком **ж**.

4. Диктанты слогов со звуками **з** и **ж**.

В) **Дифференциация звуков з и ж в словах** проводится на фоне уточнения звуковой структуры слова. Используются различные формы звукового анализа: установление наличия или отсутствия звука в слове, выделение первого или последнего звука, определение количества, последовательности и места звука в слове.

Рекомендуются следующие упражнения:

1. Определить, какой звук (**з** или **ж**) в словах. Логопед называет слова, в которых звуки **з** и **ж** находятся в начале, а затем в середине слова.

Заря, жир, зонт, зуб, забор, жираф, журавль, загар, замок, жук, желудь;

коза, кожа, ваза, вожжи, ложечка, базар, лазать, вожатый, лоза, гнездо, звезда, арбузы, лежать.

2. Определить место звука **з** или **ж** в слове (начало, середина).

Коза, замок, жаворонок, лужа, каждый.

3. Подобрать слова со звуком **з** или **ж** в начале слова.

4. Подобрать слова со звуком **з** или **ж** в середине слова.

5. Разложить картинки под буквами **з** и **ж**.

6. Записать слова в два столбика: в первый - слова со звуком **з**, во второй - со звуком **ж**.

7. Определить значение слов *козы, кожи*. Сравнить звучание этих слов. Определить, в чем их различие.

8. Составить графические схемы слов. Отметить синим цветом кружок, соответствующий звуку **з**, красным - кружок, соответствующий звуку **ж**.

Жасмин, забор, зайка, жаба, Захар, ежик, коза, стрекоза.

9. Вставить пропущенные буквы **з** и **ж** в словах.

10. Игра в лото. Предлагаются карточки с картинками на слова со звуками **з** и **ж**. Игра может проводиться в двух вариантах.

I. Детям раздаются буквы **ж** и **з** и карточки. Логопед называет слово. Ученик должен найти соответствующую картинку на своей карточке, определить, какой звук слышится в этом слове и закрыть картинку соответствующей буквой.

II. Детям раздаются четыре полоски, разделенные на три части. На двух полосках буквы **з** и **ж** написаны в начале полоски, на двух других - в середине.

Логопед называет слово. Ученики определяют, какой звук в слове (**з** или **ж**), его место (начало или середина) и закрывают картинку соответствующей полоской.

11. Диктанты слов со звуками **з** и **ж**.

12. Составление слов со звуками **з** и **ж** из букв разрезной азбуки.

13. Отгадать загадки. Определить место звука **з** или **ж** в отгадках.

Два конца, два кольца, посредине гвоздик. (Ножницы.)

Это что за зверь лесной

Встал, как столбик, под сосной?

И стоит среди травы,

Уши больше головы. (Заяц.)

Бегут по дорожке доски да ножки. (Лыжи.)

Без рук, без топоренка построена избенка. (Гнездо.)

Г) **Дифференциация звуков з и ж в предложениях.**

Рекомендуются следующие упражнения:

1. Придумать предложение, в котором есть слова с данным звуком (**з** или **ж**), назвать это слово, определить, какой звук (**з** или **ж**) в словах, место данного звука в слове.

2. Назвать слова из предъявленных предложений, в которых есть звуки **з** или **ж**.

3. Вставить в предложения пропущенные буквы **з** и **ж**.

4. Выборочный диктант. Выбрать из предложения и записать слова со звуками **з** и **ж**.

Дифференциация звуков з и ж в связной речи представляет собой последний этап работы по различению смешиваемых звуков.

Даются следующие упражнения:

1. Составить рассказ по сюжетной картинке с использованием слов на **з** и **ж**.

2. Пересказать текст. Выделить из текста слова со звуками **з** и **ж**.

3. Диктанты, включающие звуки **з** и **ж**.

Примерный текст:

У забора расцвел жасмин. У розы нежный запах. В жаркий день над озером летали стрекозы. Змеи и ужи очень похожи.

Дифференциация твердых и мягких согласных.

Довольно распространенными ошибками при фонематических дислексиях являются замены твердых и мягких звуков, которые обусловлены рядом факторов: неумением дифференцировать на слух твердые и мягкие звуки, трудностью ориентировки на гласную, так как при чтении именно гласная определяет, какой согласный звук нужно воспроизвести - твердый или мягкий, и др. Для устранения нарушений чтения слогов и слов с твердыми и мягкими согласными необходима следующая работа:

а) дифференциация твердых и мягких согласных в словах;

б) уточнение двузначности многих букв, обозначающих согласные звуки, так как одна и та же буква предполагает двоякое звучание, твердое или мягкое, в зависимости от последующей буквы;

в) усвоение мягкости согласных звуков перед **е, ё, ю, я, и.**

г) чтение с ориентировкой на последующую букву, особенно в прямых открытых слогах.

Примерный план проведения занятий по дифференциации твердых и мягких согласных.

Тема. Звуки **в** и **вь**.

Цель. Научить детей различать на слух и произносить изолированные звуки **в** и **вь**, выделять из слогов и слов твердые и мягкие звуки **в-вь**.

Ход занятия.

1. Рассматривание картинок: "В лесу воет волк", "На дереве грач свил гнездо".

2. Составление по картинкам двух предложений: 1) *Зимой в лесу выл волк*. 2) *Весной на березе грач вил гнездо*.

3. Выделение слов, отличающихся одним звуком: *выл - вил*. Сравнение этих слов по звучанию. Определение различия слов *выл - вил* (первый звук в слове *выл* - **в**, а первый звук в слове **вил** - **вь**).

4. Сравнение изолированно произнесенных звуков **в** и **вь**.

Дети вслед за логопедом произносят звуки **в - вь**.

Логопед. Одинаково ли произносятся звуки **в** и **вь**? (Неодинаково.) При каком звуке губы больше растянуты? (При звуке **вь**). Какой звук произносится с большим напряжением? (Звук **вь**.)

Логопед делает вывод: произношение звуков **в** и **вь** неодинаково. Звук **вь** произносится с большим напряжением губ, чем звук **в**.

Сравнивается слуховой образ, звучание звуков **в** и **вь**. Логопед произносит оба звука и задает вопрос: "Какая разница в звучании этих звуков?" Если дети затрудняются в ответе, следует поставить дополнительные вопросы.

Логопед. Какой звук звучит более твердо - **в** или **вь**? (Звук **в**.) Какой звук звучит более мягко - **в** или **вь**? (Звук **вь**.) Значит, как звучит звук **в**? (Твердо.) А как звучит **вь**? (Мягко.)

Логопед делает вывод: звук **в** звучит твердо, он твердый; звук **вь** звучит мягко, он мягкий.

Логопед. Какой буквой обозначаются звуки **в** и **вь**? (Буквой **в**.) Одной буквой **в** обозначается и твердый, и мягкий звук. Чтобы различать твердые и мягкие звуки, возьмем красную и синюю букву **в**. Синяя буква будет обозначать твердый звук **в**, а красная буква - мягкий звук **вь**.

Логопед дает детям схему слов *выл* и *вил* и ставит эти схемы под картинками.

Логопед. В слове *выл* какой первый звук? (Звук **в**.) Это звук твердый или мягкий? (Твердый.) Какой буквой мы обозначим этот звук - красной или синей? (Синей.)

В схеме под картинкой на слово выл ставится синяя буква - **в**.

Логопед. В слове *вил* какой первый звук? (Звук **вь**.) Это твердый или мягкий звук? (Мягкий.) Какой буквой обозначим этот звук? (Красной.)

В соответствующей схеме под картинкой ставится красная буква **в**.

Логопед. В каком слове звук **в** твердый? (В слове *выл*.) В каком слове звук **в** мягкий? (В слове *вил*.)

Подобным же образом анализируется звуковой состав слова *вал - вял*, *вол - вел*, выделяются твердые и мягкие звуки **в** и **вь**.

Закрепление дифференциации звуков в и вь в слогах.

Рекомендуются следующие упражнения:

1. Поднять красную букву **в**, если в слоге мягкий звук **вь**; поднять синюю букву **в**, если в слове твердый звук.

ва, во, ви, ву, ве, вю, вы, вя, вё.

2. Прочитать слоги со звуками **в** и **вь**, подчеркнуть букву **в** мелом красного или синего цвета в зависимости от того, какой звук она обозначает (мягкий или твердый).

3. Диктант слогов с твердым и мягким звуками **(в, вь).** Подчеркнуть букву **в** красным или синим карандашом.

Дифференциация звуков в и вь в словах.

Рекомендуются следующие упражнения:

1. Поднять красную или синюю букву **в**, в зависимости от того, твердый или мягкий звук в слове.

а) Со звуками **в - вь** в начале слова:

ворона, Валя, весело, волк, варежки, вьюга, ветер, волосы, воробей, вторник, вечер, вилка, весна;

б) со звуками **в - вь** в середине слова:

четверг, дверь, дворник, забавный, звери, медведь, буква, сова, одуванчик, диван, тыква, простокваша, экскаватор, верба, дерево.

2. Распределить картинки на две части. Если в слове мягкий звук **вь**, то картинка помещается под красной буквой **в**. Если в названии картинки твердый звук **в**, то картинка кладется под синей буквой **в**.

3. Подобрать слова на твердый звук **в**.

4. Подобрать слова, которые начинаются с мягкого звука **вь**

5. Заменить в предлагаемых на слух словах твердый согласный **в** на мягкий **вь**. Назвать слово, которое получится. Сравнить по значению и звучанию пары слов:

выл - вил, вал - вял, вол - вел, завод - зовет, воз - вез.

6. Добавить слог с твердым или мягким звуком **в - вь**. Определить, какой звук в слове - твердый или мягкий.

...тер, ...ленки, дро.., ...ка, ...чер, ...рота, де...ка, рука...ца.

7. Записать слова, подчеркнуть букву в карандашом красного или синего цвета, в зависимости от того, какой звук в слове - твердый или мягкий.

8. Разделить страницу тетради на две части. Слева записать букву **в** красным карандашом, справа - букву **в** синим карандашом. Логопед читает слова. Дети ставят кружочки под синей буквой, если звук в слове твердый; и под красной буквой **в**, если звук в слове мягкий. Каждый кружок записывается с новой строчки. Можно предложить задание записать эти слова в два столбика.

9. Отгадать загадки. В отгадках определить, твердый или мягкий звук **в** в словах.

Зверь забавный сшит из плюша.

Есть и лапы, есть и уши.

Меду зверю дай немного

И устрой его в берлогу! (Медведь.)

На шесте дворец, Во дворце певец, А зовут его? (Скворец.)

В этом доме жильцы

Все умелые пловцы.

Что за дом такой,

До краев налит водой? (Аквариум.)

Два братца пошли в реку купаться. (Ведра.)

Весной веселит, летом холодит, осенью питает, зимой согревает. (Дерево.)

Дифференциация в предложениях.

Рекомендуются следующие упражнения:

1. Придумать предложения со словами, включающими звуки **в, вь**.

2. Назвать слова со звуками **в, вь** в предложениях, определить место.

3. Вставить пропущенные буквы карандашом разного цвета, в зависимости от того, какой звук - твердый или мягкий - они обозначают.

4. Диктант.

Дифференциация звуков в - вь в текстах.

При развитии дифференциации звуков **в** и **вь** в текстах используются аналогичные виды работ. Тексты должны включать слова со звуками **в, вь**.

Вот и наступила весна. Весело зачирикали воробьи. Прилетели грачи. В лесу на деревьях они стали вить гнезда. Грачи носили в гнезда травинки, веточки, конский волос.

Так же проводится работа по дифференциации других пар твердых и мягких согласных.

Как только дети научатся различать твердые и мягкие согласные на слух, можно перейти к следующей теме - "Обозначение мягкости согласных на письме", т. е. к усвоению того, что буквы **е, ё, ю, я, и** обозначают мягкость предыдущего согласного.

Обозначение мягкости согласных на письме.

Сравнивается звучание следующих слов и слогов: *выл - вил, вал - вял, вол - вёл, вэ - ве, ву - вю*. В словах выделяется первый слог. Определяется, твердый или мягкий звук в выделенном слоге. Называется второй звук слога. Слоги составляются из букв разрезной азбуки. Составляются или записываются слоги с твердым звуком **в** и **с** мягким.

ВЫ ВА ВО ВЭ ВУ

ВИ ВЯ ВЕ ВЕ ВЮ

Предлагаются следующие вопросы и задания:

1. Какие слоги записаны на первой строчке?

2. Подчеркните гласные в этих слогах синим мелом (карандашом).

3. Какие гласные в первом ряду?

4. Запишите эти буквы справа на первой строчке синим мелом.

5. После каких согласных пишутся эти буквы - после твердых или после мягких?

6. Прочитайте слоги второго ряда.

7. Какие согласные в этих слогах?

8. Подчеркните гласные, которые написаны после мягких согласных. Назовите эти гласные.

9. После каких согласных пишутся эти буквы?

10. Запишите гласные **и, я, ё, е, ю** красным мелом (карандашом) на второй строчке справа от слогов.

11. Назовите гласные, которые пишутся после твердых согласных.

12. Назовите гласные, которые пишутся после мягких согласных.

Логопед делает вывод: гласные **е, ё, ю, я, и** пишутся только после мягких согласных. Эти гласные обозначают мягкость стоящего впереди согласного звука. Поэтому, чтобы правильно - твердо или мягко - прочитать согласную, надо сначала посмотреть, какая гласная идет после согласной.

Формирование навыка чтения прямого открытого слога с ориентировкой на последующую гласную.

Работа проводится в следующей последовательности:

1. Повторяется правило: после мягких согласных пишутся гласные **е, ё, ю, я, и.** Чтобы правильно (твердо или мягко) прочитать согласную, надо сначала посмотреть, какая гласная написана после согласной.

2. Работа по таблице.



А О У Ы Э
Я Ё Ю И Е

Предлагается таблица, на которой справа в два ряда написаны гласные. Слева прорезь, в которую продевается лента с различными согласными. Логопед вставляет согласную в прорезь и показывает ту или иную гласную. Дети должны слитно произнести полученный слог.

3. Чтение пар слогов с ориентировкой па последующую гласную. При этом предполагается поэтапное формирование действия послогового чтения с опорой на последующую гласную: сначала громко, затем шепотом и, наконец, про себя.

а) Ученик сначала вслух называет гласную, затем слитно прочитывает слог, например: *на - а, на; ня - я, ня*.

б) Чтение слогов вслух с предварительным произнесением гласной шепотом.

в) Предлагается показать указкой гласную слога, назвать ее про себя, после чего слитно прочитать слог.

4. Придумать слоги с твердыми согласными, с мягкими согласными, записать их.

5. Придумать пары слогов с твердыми и мягкими согласными (*ва - вя, ду - дю, но - не, бы - би*). Записать их в два столбика: в первый столбик - слоги с твердыми согласными, во второй столбик - слоги с мягкими согласными.

6. Составить слоги с твердыми и мягкими согласными из букв разрезной азбуки, используя буквы различного цвета.

7. Подобрать слова с заданным слогом. Определить, какой согласный в слове - твердый или мягкий.

8. Записать слоги под диктовку. Предлагаются слоги с твердыми и мягкими согласными.

9. Придумать слова с мягкими и твердыми звуками. Составить с этими словами предложение.

10. Чтение слов с твердыми и мягкими согласными с ориентировкой на последующую букву.

Когда у детей будет сформирован навык чтения прямого открытого слога с ориентировкой на последующую гласную, можно перейти к теме "Обозначение мягкости согласных па письме с помощью **ь** (после изучения буквы **ь**).

В логопедической работе по этой теме можно использовать следующие слова-квазиомонимы: *угол - уголь, мел - мель, шест - шесть, ел - ель, брат - брать, жар - жарь, опят - опять, стал - сталь, цел - цель, банка - банька, галка - галька, горка - горько*. Сравнивается значение и звучание этих слов. Дети определяют, в каком слове звук твердый, в каком - мягкий. Слова составляются из букв разрезной азбуки, прочитываются. В дальнейшем логопед дает задание прочитать предложения, в которые включаются слова с мягким знаком.

Все описанные выше виды работы способствуют овладению детьми навыками слухопроизносительной дифференциации, что устраняет смешение букв в процессе чтения.

Развитие языкового анализа и синтеза.

Наиболее распространенными при фонематических дислексиях являются нарушения чтения, связанные с недоразвитием функции фонематического анализа и синтеза (побуквенное чтение, искажения звуковой и слоговой структуры слова).

При этой форме фонематической дислексии логопедическая работа направлена на формирование звукового анализа и синтеза. Однако в тяжелых случаях недоразвития речи у детей нарушение функции фонематического анализа и синтеза может сопровождаться и несформированностью более простых форм анализа и синтеза. Логопедическая работа в связи с этим должна проводиться над следующими формами языкового анализа и синтеза: над анализом предложения на слова, над слоговым анализом и синтезом, над фонематическим анализом и синтезом.

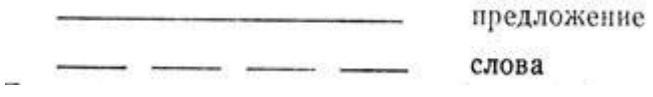
Развитие умения анализировать предложения на слова. Умение определить количество, последовательность и место слов в предложении формируется в процессе выполнения следующих упражнений:

1. Придумать предложение по сюжетной картинке и определить количество слов в предложении.

2. Придумать предложение с определенным количеством слов в предложении.

3. Распространить предложение, увеличив количество слов.

4. Составить графическую схему предложения.



5. По графической схеме придумать предложение.

6. Определить место слова в предложении (какое по счету указанное слово в предложении).

7. Выделить предложение из текста с определенным количеством слов.

8. Поднять цифру, соответствующую количеству слов предъявленного предложения (2, 3, 4, 5).

Развитие слогового анализа и синтеза.

Сложность слогового анализа слова во многом зависит от характера слогов, составляющих слово, и их произносительной трудности. Чем легче слог, чем более слиты в произношении звуки слога, составляющие его, тем легче выделить его из слова. Поэтому дети легче выделяют открытые слоги и с трудом выделяют закрытые. Закрытый слог более труден в произносительном плане, потому что звуки, составляющие его, менее слиты в произношении и более независимы друг от друга. Поэтому разделить закрытый слог на составляющие его звуки легче и в процессе деления слова на слоги. Дети представляют один слог как два (*а-р-буз, у-т-ка, до-м*). Поэтому в логопедической работе по развитию слогового анализа и синтеза особое внимание нужно уделить выделению закрытого слога как единого целого.

Логопедическая работа должна учитывать поэтапность формирования умственных действий. Поэтому сначала работа ведется с опорой на вспомогательные средства, материализацию действия, в дальнейшем она осуществляется в плане громкой речи. На последующих этапах работы становится возможным перенос этого действия во внутренний план, осуществление его на основе слухо-произносительных представлений.

При формировании слогового анализа с опорой на вспомогательные средства предлагается отхлопать или отстучать слово по слогам и назвать их количество или использовать прием восприятия тыльной стороной ладони движений нижней челюсти. Использование этого приема связано с тем, что гласные звуки произносятся с большим раскрытием ротовой полости, с большим опусканием нижней челюсти, чем согласные. Так как количество гласных соответствует количеству слогов, то количество движений нижней челюсти будет соответствовать количеству слогов в слове.

В логопедической работе по развитию слогового анализа в речевом плане делается акцент на умение выделять гласные звуки слова. Дети должны усвоить основное правило: в слове столько слогов, сколько гласных звуков. Опора на гласные звуки позволяет устранить и предупредить такие ошибки чтения, как пропуски гласных звуков или их добавление.

Для формирования умения определять слоговой состав слова с опорой на гласные необходима предварительная работа по развитию дифференциации гласных и согласных, выделению гласного звука на фоне слова и выделению гласных звуков из слова.

При дифференциации гласных и согласных звуков дается представление о самих звуках и об основных признаках их различения. Дети уточняют, что эти звуки отличаются по способу артикуляции. Так, при произнесении гласных звуков воздушная струя не встречает на своем пути преграды, проходит свободно, а при произнесении согласных звуков воздушная струя па своем пути встречает преграду в виду смычки или узкой щели. Гласные и согласные звуки отличаются еще и по характеру звучания. Гласные звуки состоят только из голоса. Согласные звуки состоят либо только из шума, либо из голоса и шума. Гласные можно петь, длительно тянуть. И наконец, обращается внимание на то, что гласные образуют слог, являются слогообразующими звуками. Для закрепления дифференциации используется следующий прием: логопед называет гласные и согласные звуки, дети поднимают красный флажок, если звук гласный, и синий флажок, если звук согласный.

Выделение гласного звука из слога. Предлагаются слоги различной структуры с различными гласными, например *ах, ус, ма, на, ста, арк, лок*.

Рекомендуются следующие упражнения:

1. Назвать гласный звук слога.

2. Поднять букву, соответствующую гласному звуку слога.

3. Записать только гласные буквы слогов.

4. Придумать слог с соответствующей гласной.

5. Определить место гласного в слоге, показать соответствующую цифру.

Выделение гласных звуков из слова. Первоначально предлагаются лишь односложные слова (*ус, да, дом, волк, стол*), представляющие собой слоги различной структуры. Дети определяют, какой гласный звук в слове и место его (начало, середина, конец). Составляется графическая схема слова. В зависимости от места гласного звука в слове ставится кружочек либо в начале, либо в середине, либо в конце предлагаемой графической схемы:

Затем проводится работа на материале двухсложных и трехсложных слов.

Рекомендуются следующие упражнения:

1. Назвать гласные слова. Подбираются слова, произношение которых не отличается от написания (*рама, каша, липа, кот, кабина, машина, утка, арбуз, окна, корка, ручка*).

2. Записать только гласные буквы данного слова. Например, слово *окна* обозначается так о а,слово *кабина* - а и а,

3. Выделить гласные звуки из слова, положить соответствующие буквы разрезной азбуки.

4. Разложить картинки под гласными буквами. Предварительно дети называют картинки. Предлагаются картинки на односложные слова (*дом, снег, мак, рак, суп, нос, лоб, бровь, сук, рис, сыр, пол, хлеб*).

5. Разложить картинки под определенным сочетанием гласных. Предлагаются картинки на двухсложные слова (*рука, окна, утка, рама, лужа, корка, горка, ручка, каша, папа, астра, луна, кошка, лодка, ложка*). Записываются следующие схемы слов:

а а, о а, у а.

Закрепление действия слогового анализа и синтеза проводится с помощью следующих упражнений:

1. Повторить заданное слово по слогам. Сосчитать количество слогов.

2. Определить количество слогов в названных словах. Поднять соответствующую цифру (1, 2, 3). Следует давать детям слова различной слоговой структуры: односложные, двухсложные, трехсложные, простые и со стечением согласных (*собака, машина, дом, двор, стол, кошка, марка, сахар, диван, паровоз, крышка*).

3. Разложить картинки в два ряда в зависимости от количества слогов (2 - 3) в их названии. Примерные картинки: трава, помидор, редиска, яблоко, тарелка, портфель, ворона, окно, арбуз, чашка.

4. Выделить первый слог из названий картинок, записать его. Объединить слоги в слово, предложение, прочитать полученное слово или предложение. Можно предложить детям следующие картинки: уголь, дорога, магазин, лупа, жаба. После выделения первого слога в словах получится предложение *У дома лужа*.

5. Определить пропущенный слог в названии картинки. ...кет, ра...га, вил..., вед..., ка...даш, по...да, ...пог.

6. Составить слово из слогов, данных в беспорядке: *нок, цып, лё; ка, точ, лас; дис, ре, ка; ша, прос, ква, то*.

7. Определить слово или предложение, произнесенное по слогам:

В о-го-ро-де вы-рос-ла ка-пус-та.

8. Выделить из предложений слова, состоящие из двух или трех слогов.

Упражнения по составлению слогов из букв разрезной азбуки, по записи слогов:

1. Составить слоги из букв разрезной азбуки.

ма, со, ар, му, ста, аст, ок, ны, кет, тра.

2. Изменить порядок звуков в слоге. Назвать полученный слог (логопед читает слог, дети воспроизводят звуки слога в обратной последовательности), например: *ум - му, ха - ах*.

а) ух, ам, ор, ан, ум, ок;

б) ма, но, са, лу, шу, мы, ли.

3. Работа по таблицам.

Логопед показывает буквы в определенном порядке и дает задание назвать полученный слог.



4. Составить из букв разрезной азбуки открытые и закрытые слоги, например: *ро - ор, шо - ош, ус - су, ам - ма, му - ум*.

5. Записать под диктовку открытые и закрытые слоги.

На последнем этапе предлагаются задания по формированию действия слогового анализа и синтеза в умственном плане, на основе слухопроизносительных представлений.

Рекомендуются следующие упражнения:

1. Придумать слова с двумя, тремя слогами.

2. Придумать слово с определенным слогом в начале слова, например, со слогом *ра*.

3. Придумать слова с определенным слогом в конце слова, например со слогом *ка*.

4. Определить количество слогов в названиях картинок (без предварительного воспроизведения слова).

Развитие функции фонематического анализа и синтеза.

С целью устранения фонематических дислексий проводится работа по формированию функции 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. Эта форма появляется у детей дошкольного возраста спонтанно. Более сложной формой является вычленение первого и последнего звука из слова и определение его места (начало, середина, конец слова). И наконец, самой сложной формой фонематического анализа является определение последовательности звуков в слове, их количества, их места по отношению к другим звукам (после какого звука, перед каким звуком). Эта форма звукового анализа появляется у детей не спонтанно, а лишь в процессе специального обучения.

Логопедическая работа по развитию фонематического анализа и синтеза должна учитывать сложность различных форм фонематического анализа и последовательность формирования этой функции в онтогенезе. В связи с этим развитие функции фонематического анализа проводится в следующей последовательности:

1) Выделение звука на фоне слова (определение наличия или отсутствия звука в слове). Например, определить, есть ли звук **р** в словах *рука, окно, машина, арбуз, комар, собака*.

2) Вычленение звука из начала и конца слова. Определить первый и последний звук в слове, а также его место (начало, середина, конец). При формировании указанного действия рекомендуются следующие задания: определить в слове первый звук, последний звук; назвать место звука в слове (начало, середина, конец слова). Например, определить первый звук в слове *шапка* или последний звук в слове *букет*.

3) Определение последовательности и количества звуков в слове.

4) Определение места звука в слове по отношению к другим звукам (какой звук слышится в слове перед и после данного звука). Например, после какого звука произносится звук **ш** в слове *кошка*} Перед каким звуком?

В процессе развития элементарных форм фонематического анализа (выделения звука на фоне слова, вычленения его из слова) необходимо учитывать, что умение выделить и вычленить звук зависит от его характера, положения в слове, а также от произносительных особенностей звукового ряда.

Известно, что ударные гласные выделяются из слова гораздо легче, чем безударные. Легче выделяются ударные гласные из начала слова, чем из середины или конца. Щелевые и сонорные звуки, как более длительные, выделяются лучше, чем взрывные, причем щелевые звуки выделяются легче из начала слова. Выделение же взрывных звуков осуществляется успешнее, когда звук находится в конце слова.

С большим трудом дети определяют наличие в слове гласного и выделяют его из конца слова. Это объясняется особенностями восприятия слога детьми, трудностями расчленения его на составляющие звуки, так как основным произносительным стержнем является согласный. Гласный же звук часто воспринимается детьми не как самостоятельный звук, а как оттенок согласного. Звуковой ряд, состоящий из двух-трех 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 произносится более длительное время. В связи с этими особенностями рекомендуется формировать функцию фонематического анализа и синтеза первоначально на материале ряда, состоящего из гласных, затем ряда из слогов, состоящих из гласного и согласного или согласного и гласного, и, наконец, на материале ряда из слов.

Формирование функции фонематического анализа звукового ряда, состоящего из гласных.

Логопедическая работа по формированию функции фонематического анализа ряда из гласных проводится в следующей последовательности:

1. Уточнение артикуляции гласных: **а, о, у, ы, и, э**.

2. Определение наличия гласного **а** в ряду гласных звуков: *аоу, оуи, уоа, иыэ, уаи*.

3. Определение места звука *а* в ряду гласных звуков (в начале, в середине, в конце).

4. Определение наличия других гласных в заданном ряду.

5. Определение места других гласных звуков в ряду (в начале, в середине, в конце).

6. Определение первого звука в ряду: *уа, ао, иу, уо, эа, оу*.

7. Определение последовательности звуков в ряду гласных *иу, ао, ау, ио, аэ, ыа, оу, уэ* и т. д.

На начальных этапах работы можно опираться на зрительное восприятие артикуляции (с помощью зеркала, зрительного восприятия артикуляции логопеда), на кинестетические ощущения, т. е. с помощью проговаривания, а также на слуховое восприятие. В дальнейшем звуковой анализ ряда, состоящего из гласных, проводится лишь на основе слухового восприятия.

Постепенно сокращается продолжительность звучания гласных. Если вначале произношение гласных несколько растянуто, то впоследствии по мере закрепления действия длительность их звучания сокращается до естественного темпа звучания в устной речи.

На последующих этапах в работу включаются буквы. Логопед дает задание определить первый и второй звук в ряду, затем найти соответствующие этим звукам буквы, составить из букв разрезной азбуки диктуемый ряд или записать его печатными буквами.

Фонематический анализ открытого и закрытого слогов.

Первоначально рекомендуются для анализа слоги, состоящие из гласного и согласного, т. е. закрытые слоги (*ах, ус*), так как они менее трудны при расчленении на составляющие звуки и менее слиты в произношении, чем открытые. Работа проводится в следующей последовательности. Выделив гласную из предложенного слога, дети после повторного воспроизведения слога определяют, какой звук произносится после выделенного звука. При этом согласный сначала подчеркивается интонационно.

После закрепления действия по формированию звукового анализа закрытых слогов даются открытые слоги, состоящие из тех же звуков, по расположенных в иной последовательности (*ха, су*). Логопед дает задание определить, какой первый звук в слоге и какой второй. Выделяемый звук сначала произносится с интонированием.

Затем определяется звуковой состав закрытых и открытых слогов, состоящих из одинаковых звуков, например: *ах - ха*.

Фонематический анализ слова.

Логопедическая работа по формированию функции фонематического анализа на материале слова проводится в следующей последовательности: выделение согласного звука на фоне слова, вычленение гласного звука из слова, первого и последнего согласных из слова, определение количества, последовательности и места звука в слове.

Выделение (узнавание) звука на фоне слова. Прежде чем научить детей выделять звук на фоне слова, необходимо уточнить произносительный и слуховой образ данного звука с опорой на различные анализаторы, зрительный и кинестетический. Слуховой образ звука связывается с неречевым звучанием.

Затем проводится работа по определению наличия или отсутствия звука в словах, предъявленных на слух.

Многие авторы указывают на то, что щелевые согласные, шипящие, сонорные выделяются легче других согласных. Ребенок часто затрудняется выделить шипящие согласные из-за несформированности слуховой дифференциации звуков в группе шипящих (*ж - ш - щ - ч*) даже тогда, когда при произношении эти звуки дети не смешивают. Вследствие этого действие выделения шипящих звуков в слове проводится только после уточнения и закрепления слухопроизносительной их дифференциации изолированно и в слоге.

Логопед предлагает детям определить наличие или отсутствие звука в словах различной степени сложности: односложных, двухсложных, трехсложных, простых и со стечением согласных. Заданный звук может находиться в начале, середине или в конце слова, слова могут быть с данным звуком или без него.

Сначала наличие звука определяется и по слуху, и на основе собственного произношения, затем - только на основе собственного произнесения или только по слуху и, наконец, по слухопроизносительным представлениям, в умственном плане. Для закрепления этого действия можно предложить детям самостоятельно подобрать слова с указанным звуком, отобрать картинки на данный звук, не называя их, т. е. на основе слухопроизносительных представлений.

На последующих этапах работы звук связывается с соответствующей буквой.

Даются следующие упражнения:

1. Показать букву, если в слове есть соответствующий звук.

2. Разделить страницу на две части: с одной стороны записать печатную букву, с другой - поставить черточку. Логопед произносит слова. Если в слове имеется заданный звук, дети ставят кружочек под буквой, если в слове нет звука, кружочек ставится на той половине страницы, где обозначена черточка.

3. Повторить вслед за логопедом слова с заданным звуком.

4. Выделить из предложения слово, имеющее в своем составе заданный звук, и показать соответствующую букву.

5. Подобрать к букве картинки, в названии которых имеется соответствующий звук.

Примерные задания по выделению звука **с**:

1. Поднять руку или карточку с буквой **с**, если в слове имеется заданный звук. Слова называет логопед:

рама, нос, окно, сорока, косынка, помидор, лодка, лес, санки, смородина, дверь, подсолнух.

2. Отобрать картинки, в названиях которых есть звук **с**.

3. Разложить картинки, в названиях которых есть звук **с**.

В один ряд положить картинки, в названии которых звук находится в начале слова, в другой - картинки, в названии которых звук слышится в середине слова. Примерные картинки: сова, сумка, лиса, кресло, бусы, осы, собака, весы, астра, сыр, косы, сом.

4. Подобрать слова, в которых звук **с** в начале слова.

5. Подобрать слова, в которых звук **с** в середине слова.

6. Подобрать слова, в которых звук **с** в конце слова.

7. Назвать животных, овощи, игрушки, фрукты, растения, посуду, цветы, в названии которых имеется звук **с**.

8. Добавить слог с заданным звуком **с**, чтобы получилось слово.

...бака, ро..., ..дак, коле..., ко...ка, ...хар.

Логопед предлагает детям назвать все слово, определить, в каком слоге указанный звук - в первом или во втором, затем произнести все слово, уточнить место звука в слове.

9. Дети ставят в тетради крестик, если в слове есть указанный звук, или кружок, если звук отсутствует. Предъявляются слова, в которых звук находится в начале, в середине или в конце слова. Включаются и слова, не имеющие данного звука.

10. Дополнить предложения словами, в которых содержится звук **с**. Дети либо подбирают слова, либо выбирают картинку, в названии которой имеется заданный звук. Например, логопед называет часть предложения, а ученики выбирают нужную картинку и дополняют предложение соответствующим словом: "Весной мы посадили на грядке..." (картинки: свекла, лук, морковь). Из указанных картинок ребенок должен выбрать слово *свекла*, так как в нем имеется звук *с*. Или: "В нашем лесу растут..." (дубы, сосны, ели); "В саду расцвели..." (картинки: колокольчики, маки, астры); "Осенью в саду созрели вкусные..." (картинки: яблоки, груши, сливы); "В зоопарке мы видели..." (картинки: лев, тигр, лиса); "Мама купила..." (картинки: книга, ведро, санки).

Вначале ребенок произносит недостающее слово, а затем - все предложение полностью.

11. Игра в лото. Предлагаются карточки с 4 - 6 картинками, в названии которых произносится звук **с**, и прямоугольнички, разделенные на три части. На одной из частей (в начале, в середине или в конце) написана буква.

В ходе игры логопед называет слова. Ученики определяют, в начале, в середине или в конце слова находится заданный звук, а затем закрывают картинку соответствующим прямоугольничком.

ВЫЧЛЕНЕНИЕ ПЕРВОГО УДАРНОГО ГЛАСНОГО ИЗ СЛОВА.

Предварительно проводится работа по уточнению артикуляции и звучания гласных звуков. Сначала первая гласная слова произносится с интонированием, т. с. выделяется голосом, потом произносится с естественной интонацией.

Даются следующие упражнения:

1. Определить первый звук в словах:

Алла, Оля, Уля, Инна, Элла, ослик, утка, азбука, Игорь, уголь, окна, астра, осень, улица, ах, осы, улей, узкий, утро, аист, иней.

2. Найти в разрезной азбуке букву, соответствующую первому звуку слова, начинающегося с ударной гласной.

3. Подобрать слова, которые начинаются на ударные гласные **о, у, а**.

4. К картинке подобрать букву, соответствующую первому звуку. Предлагаются следующие картинки: окна, астра, улица, осы, улей, аист, азбука, утка, уголь.

5. Отобрать картинки, названия которых начинаются со звука **а, о** или **у**.

6. Речевое лото. Раздаются карточки с картинками на слова, начинающиеся с гласного звука (*ослик, астра, улей; утка, уши, азбука; осы, уголь, аист; облако, угол, окна*). На каждой карточке по три картинки. Логопед называет слово. Ученик должен закрыть картинку той буквой, которая будет первой при написании данного слова. Например, картинка с изображением облака закрывается буквой о.

Определение начальной гласной проводится также в трех вариантах: по слуху, после самостоятельного произнесения, на основе слухопроизносительных представлений, т. е. в умственном плане. В последнем случае слово не произносится, ребенок молча подбирает картинку на соответствующий звук. Выделение гласного звука сводится к выделению первого слога в слове.

Наиболее легким для детей является вычленение первого ударного гласного из слова тогда, когда этот гласный составляет первый слог слова (*Оля, Уля, осы, улей, угол, иней*). В этом случае перед ребенком не стоит задача только расчленения слога на составляющие его звуки.

В дальнейшем предлагаются слова, в которых гласный звук включен в закрытый слог (*утка, ослик, окна, утро, астра*).

ВЫЧЛЕНЕНИЕ ПЕРВОГО СОГЛАСНОГО ЗВУКА ИЗ СЛОВА.

Эта работа осуществляется с большими трудностями, чем узнавание согласного звука на фоне слова. Основная сложность заключается в необходимости расчленения слога, особенно открытого, на составляющие его звуки. При вычленении первого звука из слова, дети часто называют вместо первого звука первый слог. Так, например, если ребенку предлагают назвать первый звук в слове *сумка*, то часто вместо звука с он первым называет слог *су*, вместо звука *ш* в слове *шапка* называет слог *ша*. Причиной этого является несформированность представления о слоге и звуке, нерасчлененность восприятия слога. Известно, что произносительной единицей речи является слог, конечным же звеном фонематического анализа является звук. Поэтому сам процесс произношения слова первоначально тормозит формирование функции фонематического анализа и синтеза. Чем более слитны в произношении согласный и гласный звуки, тем сложнее протекает звуковой анализ, тем труднее выявление изолированного согласного и гласного, определение последовательности их в слове. Поэтому вычленение первого согласного звука из открытого слога - сложно.

Развитие функции фонематического анализа по вычленению первого звука из слова проводится после того, как у детей сформировано умение выделять звук на фоне слова и узнавать согласный звук, находящийся в начале слова.

Так, дети сначала определяют, что в слове *ручка* имеется звук *р*, который находится в начале слова. Уточняется, что это первый звук слова. Логопед предлагает еще раз послушать и произнести это слово и назвать первый звук слова. В заключение дается задание подобрать слова, начинающиеся со звука *р*, т. е. слова, в которых первый звук *р*.

Затем дети определяют первый звук в других словах, которые начинаются с различных согласных. Обращается внимание на звучание первого звука в слове. Слово произносится сначала с его интонированием, затем в естественной интонации.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ КОНЕЧНОГО СОГЛАСНОГО В СЛОВЕ.

Определение конечного согласного проводится сначала на материале закрытых слогов типа *гс*, таких, например, как *ас, ус, ам, ум, ух*. Это умение воспитывается последовательно и опирается на ранее сформированное действие по определению наличия согласного звука, находящегося в конце слога или слова. Затем предлагаются слова, сходные по составу с ранее предъявленными слогами: *ам - сам, ом - сом, ук - сук, уп - суп* и т. д. Определяется конечный согласный сначала в слоге, затем в слове.

В последующем вычленение конечного согласного производится непосредственно в словах (типа *мак*) сначала по слуху, затем после самостоятельного произношения, при назывании картинки.

Навык считается закрепленным, если ученик научается выделять конечный звук слова в умственном плане, на основе слухопроизносительных представлений (не называя слова вслух). Например, логопед предлагает ребенку отобрать картинки, в названиях которых последним является звук **к** (звук называется или предъявляется соответствующая буква), или дает задание подобрать слова, в которых последний звук **м**.

ВЫДЕЛЕНИЕ УДАРНОЙ ГЛАСНОЙ ИЗ СЕРЕДИНЫ СЛОВА.

Следующим этапом по формированию функции фонематического анализа является выделение ударной гласной из середины слова, вычленение ее из слов типа: *дом, мак, сом, сыр* и т. д.

Предварительно дети повторяют и уточняют артикуляцию и звучание гласных звуков **о, а**. Логопед с интонированием, длительно произносит гласный звук в слове *дом* и задает вопрос ученикам: "Какой звук - **о** или **а** - слышится в этом слове?" Дети, как правило, безошибочно определяют гласную. Так же разбираются и слова *сом, мак, рак, сад, сок, рот,* затем предлагаются задания по определению звуков **о** или **у** в словах *сок, сук, жук, рот, лук.*

Аналогичным образом проводится работа по вычленению других ударных гласных - **а, о, у, ы** - в словах, состоящих из одного закрытого слога: *мак, рак, сад, сыр, мал, дал, лак, шар, сук, лук, суп, нос, дом, рот, сок, кот, сом, сын, сор, рос, хор, дым.* В дальнейшем даются более сложные слова.

Сначала действие выполняется с опорой на слуховое восприятие и самостоятельное произношение. Действие считается сформированным, если ученики могут выполнять его в умственном плане, по представлению, например, правильно отбирают картинки, в названиях которых есть заданный гласный звук, придумывают слова с гласными в середине слова.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ КОЛИЧЕСТВА, ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТИ МЕСТА ЗВУКА В СЛОВЕ.

Логопедическая работа по развитию сложных форм фонематического анализа (определение последовательности и количества звуков в слове, установление места звука в слове) проводится в тесной связи с обучением чтению, с учетом современного понимания процесса чтения в норме.

Первоначальная задача процесса овладения чтением состоит в том, чтобы ознакомить ребенка со звуковой материей языка: распознаванием звуков, выделением в слове, со звуковым строением слов как основных единиц языка.

В процессе чтения осуществляется воссоздание звуковой структуры слова по его графической модели. В связи с этим одной из основных предпосылок успешного и нормального формирования процесса чтения является не только умение выделять и различать звуки в речи, но и производить более сложные операции с ними: вычленять звуки из слова, определять порядок их следования и установить место. Напечатанное слово лишь моделирует звуковую структуру слова, трансформируя временную последовательность звуков речи последовательностью букв в пространстве. Воссоздание этой модели невозможно без представления о звуковой структуре слова.

При формировании сложных форм функций фонематического анализа необходимо учитывать, что всякое умственное действие проходит определенные этапы формирования: составление предварительного представления о задании, освоение действия с предметами, освоение действия в плаке громкой речи, перенос действия в умственный план и окончательное становление умственного действия (П. Я. Гальперин, Д. Б. Эльконин).

В связи с этим формирование функции фонематического анализа проводится по следующим этапам:

Первый этап - формирование фонематического анализа и синтеза с опорой на вспомогательные средства и действия.

Ученику предъявляется картинка, слово-название которой необходимо проанализировать, и графическая схема, состоящая из определенного количества клеточек по числу звуков в слове. Кроме того, даются фишки. Первыми словами для анализа должны быть односложные, состоящие из одного прямого слога: *мак, дом, сук, рак, лук*.

По мере выделения звуков в слове ученик заполняет схему фишками. Заполненная графическая схема представляет модель звукового строения слова. Действие, которое осуществляет ученик, является практическим действием по моделированию последовательности звуков в слове. Развитие фонематического анализа основывается на уже сформированных к этому времени навыках вычленения первого и последнего звуков из слова, а также определения ударной гласной в слове.

Так, последовательность и место звуков в слове *мак* определяется следующим образом. Предлагается картинка, на которой нарисован мак, под ней - схема, состоящая из трех клеточек, по количеству звуков. Логопед задает следующие вопросы: "Какой первый звук в слове *мак*?" (звук **м**.) Закрывается первая клеточка. "Какой последний звук в слове мак"? (звук **к**.) Фишкой закрывается последняя клеточка. Логопед обращает внимание детей на то, что определены только первый и последний звук в слове и остается не названным еще один звук. "После какого звука в слове слышится не выделенный еще звук?" С помощью схемы и повторного произнесения слова определяется, что этот звук произносится после звука **м**. Предлагается еще раз произнести и послушать слово и сказать, какой звук произносится после **м** в слове *мак*. Ученики определяют, что после звука **м** слышится звук **а**. Закрывается средняя клеточка. Затем по схеме повторяется последовательность звуков в слове мак (первый звук, второй, третий звук).

Использование картинки на данном этапе облегчает задачу, так как она напоминает ученику, какое слово анализируется. Предложенная графическая схема служит контролем правильности выполнения задания. Если в процессе анализа оказывается незаполненной одна из клеточек, ученик понимает, что он выполнил действие неправильно.

Первоначально слово называется по картинке и несколько раз замедленно проговаривается логопедом.

Второй этап - формирование действия звукового анализа в речевом плане. Здесь опора на материализацию действия исключается, и формирование функции фонематического анализа переводится в речевой план, сначала с использованием картинки, затем без предъявления ее. Слово называется, определяется первый, второй, третий звук, уточняется количество звуков.

Третий этап - формирование действия фонематического анализа в умственном плане.

На этом этапе ученики определяют количество и последовательность звуков, не называя слова и непосредственно не воспринимая их.

Даются следующие упражнения:

1. Придумать слова с 3 - 5 звуками.

2. Отобрать картинки, в названии которых четыре или пять звуков.

3. Поднять цифру, соответствующую количеству звуков в названии картинки (картинка не называется).

4. Разложить картинки в два ряда: в один - картинки, в названии которых четыре звука, в другой - картинки, в названии которых пять звуков.

Принцип усложнения осуществляется не только путем усложнения форм фонематического анализа, но и через усложнение речевого материала. В процессе формирования функций фонематического анализа необходимо учитывать фонетическую трудность слова. В связи с этим последовательность предъявления речевого материала будет следующей:

а) односложные слова без стечений согласных, состоящие из закрытого слога, открытого слога (*ус, на, дом, рак, сын, сыр, рос, сок*);

б) двухсложные слова, состоящие из двух открытых слогов (*рама, Шура, лапа, рана, Маша, каша, рука, луна, розы, козы*);

в) двухсложные слова, состоящие из открытого и закрытого слогов (*диван, сахар, топор, забор, повар, гамак, лужок, дубок*);

г) двухсложные слова со стечением согласных на стыке слогов (*кошка, марка, лампа, полка, санки, сумка, ведро, мишка, утка, окна, арбуз, ослик, карман, паркет, Барбос*);

д) односложные слова со стечением согласных в начале слова (*стол, стул, крот, грач, врач, шкаф*);

е) односложные слова со стечением согласных в конце слова (*волк, тигр, полк*);

ж) двухсложные слова со стечением согласных в начале слова (*трава, брови, крыша, крыса, слива, грачи, врачи*);

з) двухсложные слова со стечением согласных в начале и в середине слова (*клумба, крышка*);

и) трехсложные слова (*паровоз, кастрюля, ромашка*).

В процессе формирования функций фонематического анализа слога и слова параллельно проводится работа по устранению нарушений чтения слогов и слов. Так, при побуквенном чтении основное внимание обращается на то, чтобы в процессе чтения ученик ориентировался на гласную открытого слога, а затем произносил слог слитно.

Так, например, при чтении слога **ма** ученик до произнесения первого звука должен уточнить, что последующей гласной в слоге является звук **а**, и только затем слитно произнести первый и второй звуки.

Необходимость ориентировки на последующую гласную вызвана произносительной особенностью открытого слога. Артикуляция первого согласного в этом слоге зависит от последующей гласной. И поэтому слитное произношение слога, адекватное произношению в устной речи, возможно лишь в том случае, когда определена последующая гласная. В этом случае артикуляция первого звука не будет артикуляцией изолированно произносимого звука, что происходит при побуквенном чтении, а будет начальной стадией артикуляции слога.

Усвоение действия фонематического анализа слога и слова, а также навык чтения с ориентировкой на последующую гласную служат предпосылкой слитного чтения, способствуют устранению побуквенного чтения и искажений звуко-слоговой структуры слова.

При чтении слогов и слов необходимо использовать сформированные навыки звукового анализа. Так, при заменах закрытого слога открытым ученик должен произвести анализ названного слога. Например, если вместо *ум* ученик читает *му*, логопед обращает внимание на первый звук в произнесенном слове. Ученик определяет, что это звук *м*. Тогда логопед задает вопрос: какой должен быть первый звук при чтении данного слога. Ученик устанавливает, что первым должен быть звук **у**, так как первой написана буква **у**. Предлагается прочитать слог так, чтобы первым был звук **у**.

С целью контроля за усвоением функции фонематического анализа и синтеза и закреплением навыка чтения проводится составление слогов и слов из разрезной азбуки, диктанты слогов и слов.

ВИДЫ РАБОТ ПО ЗАКРЕПЛЕНИЮ ФУНКЦИИ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА СЛОВ.

1. Составить слова различной звуко-слоговой структуры из букв разрезной азбуки:

сыр, сук, нос, лес, рука, шуба, корка, банка, сушка, стул, двор, волк, тигр, крыса, трава, крышка, спинка, капуста, машина, ножницы, велосипеды.

2. Вставить в данные слова пропущенные буквы: ви.ка, ди.ан, арбу.ы, с.ни.а, б.но.ль.

3. Подобрать слова, где заданный звук был бы на первом, на втором, на третьем месте.

Например, придумать слова, в которых звук **р** был бы на первом, на втором, на третьем месте.

4. Выбрать из предложения 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	ко —	кот
па — —	парк	ко — —	косы
па— — —	паром	ко— — —	кошка
па— — — —	паруса	ко— — — —	коврик

6. Подобрать слова с определенным количеством звуков: с тремя, с четырьмя, с пятью звуками.

7. Подобрать слова на каждый звук, составляющий исходное слово. Слово записывается на доске. К каждой букве подбираются слова, начинающиеся с соответствующего звука. Слова записываются в определенной последовательности: сначала слова, состоящие из трех букв, затем слова, состоящие из 4 - 6 букв.

р	*у*	*ч*	*к*	*а*
рот	Уля	час	кот	Аня
роза	угол	чаща	каша	анст
рукав	улица	чехол	корка	астра
радуга	умница	чемодан	курица	арбузы

8. Преобразовать слова:

1) добавляя звук. С помощью вопросов логопеда: "Какое получится слово, если к данному слову добавить один звук?" "Что надо сделать, чтобы из слова *рот* получилось слово *крот*?"

рот - крот, челка - пчелка, Оля - Коля, Аня - Ваня, осы - косы, луг - плут; пол - полк, бок - бокс, пар - парк, вол - волк;

рот, мех, игры, бор, дочка, еда, пушка - крот, смех, тигры, сбор, удочка, беда, опушка;

2) изменяя один звук слова (цепочка слов):

сом - сок - сук - суп - сух - сох - сор - сыр - сын - сон; коса - роса - роза - Рома - рама - мама - Маша - Саша - каша;

3) путем перестановки звуков:

пила - липа карп - парк кот - кто

палка - лапка гора - рога дар - рад

кукла - кулак рыбак - рыбка мода - дома

волос - слово ручка - круча Мара - рама

9. Какие слова можно составить из букв слова *ствол (стол, вол), крапива (ива, парк, карп, пар, рак, Ира), картина (тина, кит, рана, нитка, карта, танк, Кира).*

10. От записанного на доске слова образовать цепочку слов таким образом, чтобы каждое последующее слово начиналось с последнего звука предыдущего слова

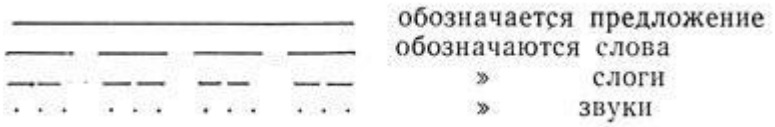
дом - мак - кот - топор - рука - арбуз

лук - ковер - руль - лимон - ночь - часы

1.1. Игра в кубик. На гранях кубика различное количество точек. 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: *с*... (*стакан*).

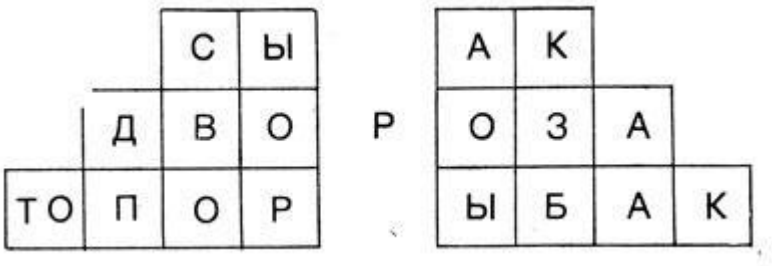
13. Составление графической схемы предложения.



14. Назвать слово, в котором звуки расположены в обратном порядке.

нос - сон, кот - ток, лес - сел, дар - рад, сор - рос, топ - пот

15. Заполнить схему.



Дается задание написать слева слова, оканчивающиеся на **р**, а справа слова, начинающиеся на **р**.

16. Вписать буквы в кружки. Например, вписать в данные кружки третью букву следующих слов (даются картинки):

рак, брови, сумка, трава, сыр (*комар*);

колобок, кран, комар, лопата, два (*лампа*).

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

18. Отобрать картинки с определенным количеством звуков в их названии. Предлагаются картинки, в названии которых различное количество звуков.

19. Предлагаются картинки: утка, арбуз, сом, стол, косы, мак, топор, забор, роза. Расставить картинки под цифрами 3, 4, 5 в зависимости от количества звуков в их названии.

20. Какой звук выпал из слова?

крот получилось кот

крот " рот

лампа " лапа

рамка " рама

смех " мех

21. Назвать общий звук в словах, найти соответствующую этому звуку букву. Прочитать слово, которое получится из составленных общих звуков.

луна – стол л

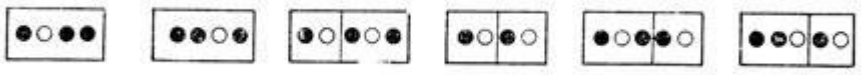
кино – игла и

лампа – мышь м

окна – дом о

нос – Анна н

22. Раскладывание картинок в соответствии с данными графическими схемами:



Прямоугольник, разделенный на части, обозначает слово и слоги. Кружочками обозначаются звуки: заштрихованными кружочками - согласные звуки, светлыми кружочками - гласные звуки.

Логопед раздает картинки. Дети называют картинки, определяют количество слогов, структуру каждого слога. Затем после предварительного разбора дети кладут картинку в соответствующий кармашек, т. е. к определенной схеме. Примерные картинки: банан, сахар, диван, рама, стул, кран, волк, кошка, тигр, лампа, лодка, крыша.

23. Придумать слова к графической схеме.

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

25. Назвать деревья, цветы, животных, посуду, мебель, одежду, птиц, слово-название которых соответствует данной схеме.

На начальных этапах работы по развитию фонематического анализа делается опора на проговаривание слова, в процессе которого уточняется характер звука, их последовательность в слове. Конечной же целью логопедической работы является формирование действия фонематического анализа в умственном плане, по представлению, без опоры на проговаривание.

УСТРАНЕНИЕ ОПТИЧЕСКИХ ДИСЛЕКСИЙ.

При оптической дислексии наблюдаются трудности усвоения букв, замены, смешения букв в процессе чтения. В основе оптической дислексии лежат трудности оптического и оптико-пространственного анализа, недифференцированность представлений о формах, сходных оптически нарушения зрительного восприятия и памяти, недоразвитие пространственного восприятия и пространственных представлений. Поэтому при устранении данного нарушения проводится работа по следующему плану:

а) формирование зрительного восприятия и узнавания формы, величины и цвета,

б) развитие зрительной памяти,

в) формирование пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза.

Формирование зрительного восприятия и узнавания.

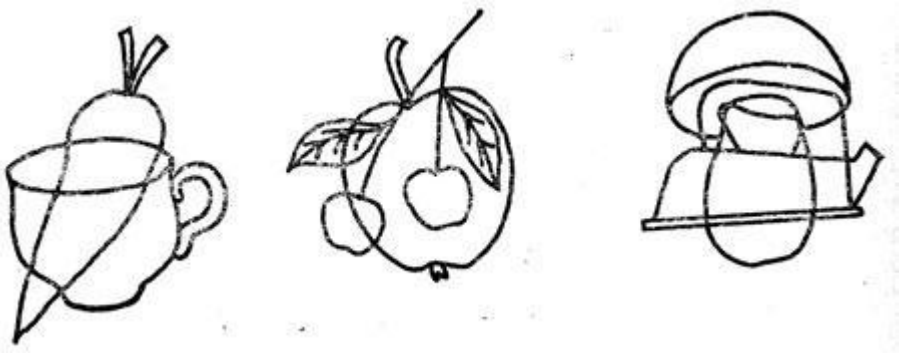
С целью развития предметного зрительного гнозиса рекомендуются следующие задания:

1. Назвать деревья, цветы, овощи, фрукты, мебель, учебные предметы, одежду, изображенные на картинках.

2. Назвать контурное изображение предметов.

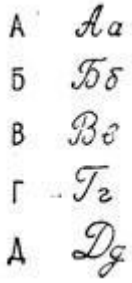
3. Назвать перечеркнутые контурные изображения.

4. Выделить контурные изображения, наложенные друг на друга.



Таким образом предложенный материал постепенно усложняется.

В процессе работы по развитию зрительного гнозиса следует давать и задания на узнавание букв (зрительный гнозис):



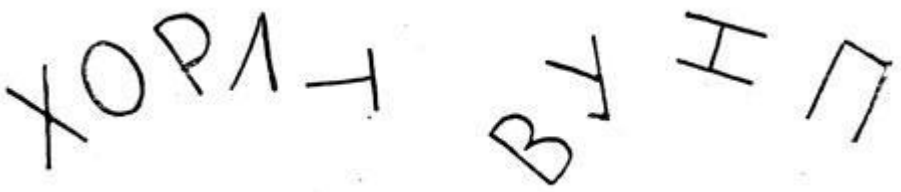
1. Найти букву среди ряда других букв (после длительной экспозиции и после кратковременного предъявления).

2. Соотнести одни и те же буквы, но выполненные разным шрифтом (печатным и рукописным). Для этого логопед раздает карточки с различными буквами.

3. Назвать или написать буквы, перечеркнутые дополнительными линиями. Сначала предъявляются буквы, хорошо знакомые ребенку.

4. Определить буквы в неправильном положении.





5. Обвести контуры букв.

6. Добавить недостающий элемент буквы.

7. Выделить буквы, наложенные друг на друга (написать или назвать).



При устранении оптических дислексий проводится и работа по уточнению представлений детей о форме, величине, цвете. Детям предлагаются фигуры, выполненные из разноцветного (желтого, красного, зеленого, синего) картона, различные по величине и форме (квадрат, прямоугольник, круг, овал, ромб, треугольник, полукруг). Нужно подобрать фигуры одного цвета, выбрать фигуры одинаковой формы; отобрать фигуры одинаковой величины и формы, подобрать фигуры одинаковой формы и одного цвета, найти 3 - 4 фигуры, различные по форме и цвету.

Все задания выполняются по предъявленному образцу.

Рекомендуются задания на соотнесение цвета фигур с цветом реальных предметов, игрушек, картинок, на соотнесение формы геометрической фигуры с формой реальных предметов (круг - арбуз, овал - дыня, треугольник - крыша дома, полукруг - месяц).

Развитие зрительной памяти.

С целью развития зрительной памяти используются следующие виды работ:

1. Игра "Чего не стало?". На столе раскладываются 5 - 6 игрушек. Дети должны запомнить их. Затем логопед убирает одну, а дети должны отгадать, какой игрушки не стало.

2. Дети запоминают 4 - 5 картинок, затем отбирают их среди других 8 - 10 картинок.

3. Запомнить буквы, цифры или фигуры (3 - 5), а затем выбрать их среди других (8 - 10).

4. Игра "Что изменилось?". Логопед раскладывает 4 - 5 картинок, дети запоминают последовательность расположения. Затем логопед незаметно меняет их расположение. Ученики должны сказать, что изменилось и восстановить первоначальное их расположение.

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

Наиболее выраженными ошибками при оптических дислексиях являются смешения букв, состоящих из одинаковых элементов, но различно расположенных в пространстве (Т - Г, Р - Ь, П - Н - И и др.). Поэтому при устранении оптических дислексий необходимо уделять должное внимание работе по формированию у детей пространственных представлений и речевому обозначению пространственных отношений.

Формирование пространственного восприятия, пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза.

В процессе работы по развитию пространственных представлений необходимо учитывать особенности и последовательность формирования пространственного восприятия и пространственных представлений в онтогенезе; психологическую структуру оптического и

оптико-пространственного гнозиса и праксиса; состояние зрительного, пространственного восприятия и представлений у детей с дислексиями.

И. П. Павлов указывал, что в основе формирования пространственной ориентировки лежит механизм образования временных связей.

Пространственная ориентировка включает два вида ориентировок, тесно связанных между собой:

1) ориентировку на собственном теле, дифференциацию правых и левых его частей.

2) ориентировку в окружающем пространстве.

Ребенок научается распознавать правую и левую руку раньше, чем ориентироваться в окружающем пространстве. Развитие пространственных представлений осуществляется у него на основе дифференциации правых и левых частей тела, в первую очередь рук.

На определенной стадии развития в результате неоднократных действий правой рукой в коре головного мозга вырабатываются условные зрительнодвигательные связи, которые способствуют выделению правой руки как ведущей. Дальнейшая дифференциация правой и левой стороны тела формируется на основе умения выделять правую руку. Различение левой руки у ребенка в этот период осуществляется только через правую. Используя длительные ощущения своих рук, ребенок начинает различать правые и левые части тела.

Дети дошкольного возраста в возрасте 3 - 3,5 лет практически легко различают правую и левую руку. Они производят ряд действий только правой рукой, но еще не владеют речевой дифференциацией правого и левого. Развитие речевых пространственных дифференцировок происходит значительно позднее.

Таким образом, дифференциация правого и левого возникает сначала в первой сигнальной системе, а затем к развивается при возрастающем взаимодействии со второй сигнальной системой.

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 дифференциация направлений сопровождается двигательными реакциями рук и глаз вправо или влево. В дальнейшем, когда закрепляются речевые обозначения, эти движения затормаживаются.

Умение различать правые и левые стороны предмета, находящегося непосредственно перед ребенком, развивается у детей позже.

Наиболее трудным является определение правой и левой стороны у человека, сидящего напротив, так как ребенку нужно мысленно представить себя в другом пространственном положении.

При устранении оптических дислексий логопеду необходимо учитывать указанные закономерности формирования пространственных представлений в онтогенезе и строить свою работу по следующему плану:

1) дифференциация правых и левых частей тела;

2) ориентировка в окружающем пространстве;

3) уточнение понимания и употребления предложных конструкций, обозначающих пространственные отношения.

Рассмотрим подробнее эти разделы.

Дифференциация правых и левых частей тела начинается с выделения ведущей правой руки. Рекомендуется использовать в работе следующие виды заданий:

1. Показать, какой рукой надо кушать, писать, рисовать, здороваться и сказать, как называется эта рука. В случае затруднений логопед может дать ответ и повторить еще несколько раз. Затем дети должны поднять правую руку и назвать ее.

2. Показать левую руку. Если дети не могут назвать левую руку, логопед называет ее сам, а дети повторяют.

3. Поднять то правую руку, то левую, показать карандаш левой, правой рукой, взять книгу правой, левой рукой.

После уточнения речевых обозначений правой и левой руки можно приступать к дифференциации других правых и левых частей тела: правой и левой ноги, правого и левого глаза, уха.

В заключение можно предложить детям более сложные задания: показать правой рукой левый глаз, левое ухо, правую ногу; показать левой рукой правый глаз, правое ухо, левую ногу.

Ориентировка в окружающем пространстве. Работа по формированию ориентировки в окружающем пространстве основывается на имеющихся у детей представлениях о правой и левой стороне тела, а также речевых обозначениях правой и левой руки. Эта работа проводится в следующей последовательности:

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

Логопед дает детям задание определить пространственные соотношения предметов, находящихся сбоку от него: "Покажи, какой предмет находится справа от тебя, слева"; выполнить действие: "Положи книгу справа, слева от себя".

Если ребенку трудно выполнить это задание, тогда следует уточнить, что справа - это значит ближе к правой руке, а слева - ближе к левой руке. Например, если логопед задает вопрос: "Где находится шкаф, окно, дверь и т. д.- справа или слева от тебя?", при этом ребенка необходимо поставить так, чтобы эти предметы были справа или слева.

2. Определение пространственных соотношений между 2 - 3 предметами и изображениями.

Сначала логопед уточняет расположение двух предметов. Затем предлагает взять правой рукой книгу и положить ее возле правой руки, взять левой рукой тетрадь, положить у левой руки, задает вопрос: "Где находится книга, справа или слева от тетради?"

В дальнейшем дети должны выполнять следующие задания по инструкции логопеда: положить карандаш справа от тетради; положить 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. Логопед предлагает следующие задания: "Положи книгу перед собой, слева от нее положи карандаш, справа - ручку" и т. д.

При устранении оптической дислексии важным является уточнение пространственного расположения различных фигур и букв. Детям предлагаются карточки с различными фигурами (круг, прямоугольник, крестик, кружок, точка) и задания к ним. Примерные задания:

1. Написать буквы справа или слева от вертикальной линии.

2. Положить кружок, справа от него - крестик, слева от крестика поставить точку.

По речевой инструкции нарисовать точку, ниже точки - крестик, справа от точки - кружок. Нарисовать кружок, справа от него - крестик, выше крестика поставить точку. Нарисовать точку, слева от точки нарисовать треугольник, выше треугольника - кружок и т. д.

3. Определение правой и левой стороны предмета. Взять книгу обеими руками, а затем показать правую и левую сторону книги. Определить правую и левую сторону предмета, который лежит на столе. Задание выполняется по речевой инструкции логопеда: "Покажи правую, левую сторону книги, тетради; правый, левый край стола, шкафа и т. д. Назови, какой это край стола - левый или правый" и т. д.

4. Определение пространственных соотношений элементов графических изображений и букв. На этом этапе одновременно проводится работа по развитию зрительного анализа изображений и букв

на составляющие элементы, синтезу элементов по определению сходства и различия между похожими графическими изображениями и буквами.

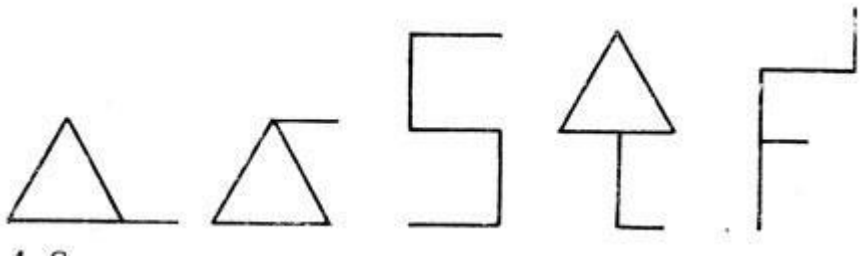
Предлагаются следующие задания:

1. Найти фигуру, букву в ряду сходных. Предлагаются ряды сходных букв:

ЛА	ЛМ	АД	ЛД	ВР	ВЗ
ЬЫ	ГТ	ВБ	ГБ	ГЕ	КЖ
ЖХ	ХУ	ГП	ИН	ПН	ИП
ИЦ	ШЩ	ЦЩ	ОЮ	СО	ОР

2. Срисовать фигуру или букву по предложенному образцу и после кратковременной экспозиции.

3. Сложить из палочек, спичек фигуры (сначала по образцу, затем по памяти).



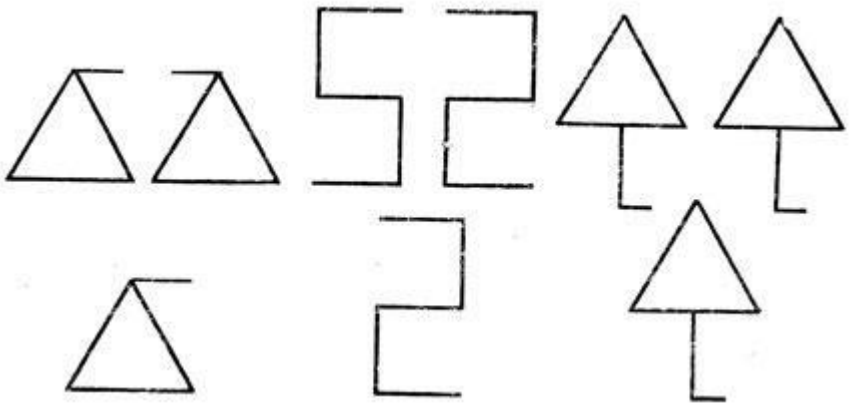
4. Сконструировать буквы печатного шрифта из предъявленных элементов букв: **В, Ы, П, Б, Г, Ш** и т. д. Даются следующие элементы печатных букв **С cI_i.** Задание предлагается в нескольких вариантах:

а) по образцу,

б) по представлению после кратковременного предъявления,

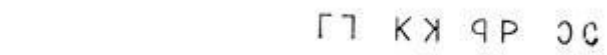
в) по речевой инструкции.

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



Каждая из этих фигур предъявляется или на все время выполнения задания, или на незначительное время (20 - 30 с) до начала выполнения задания.

6. Показать правильно изображенную букву среди пар букв, правильно и зеркально изображенных:



7. Дополнить недостающий элемент фигуры при наличии образца.

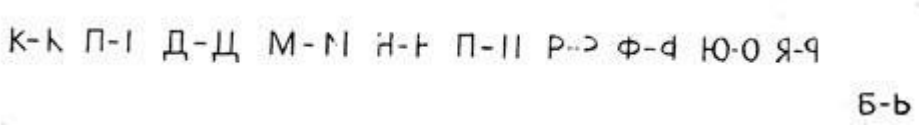
8. Добавить недостающий элемент фигуры по представлению.

9. Дополнить недостающий элемент в букве:

а) по образцу,

б) по представлению после кратковременной экспозиции буквы,

в) по речевой инструкции. Например, дополнить до Б - Ь:



10. Переделать букву, сделать из одной буквы другую, добавляя недостающий элемент: из **А - Л - Д**, из **Ь - В**, из **К - Ж**, из **И - М**, из **Г - Б**, из **З - В**, из **Р - Б**.

11. Преобразовать букву, изменяя пространственное расположение элементов буквы: из **Р - Ь**, из **И - Н**, из **И - П**, из **Н - П**, из **Г - Т**.

12. Определить различие сходных фигур, букв, отличающихся лишь одним элементом: **З - В, Р - В** и т. д.

13. Определить различие сходных фигур или букв, состоящих из одинаковых элементов, различно расположенных в пространстве: **Р - Ь, Г - Т, И - П, П - Н**.

Большое место при устранении оптических дислексий занимает работа над уточнением и дифференциацией оптических образов смешиваемых букв. Для лучшего усвоения буква соотносится с каким-либо сходным предметом изображением: о с обручем, з со змеей, ж с жуком, п с перекладиной, у с ушами.

Используются различные загадки о буквах, например:

Стоят два колышка рядком,

А между ними поясок,

Протянутый наискосок. (И)

Два колышка наискосок,

А между ними поясок. (А)

(С. Маршак.)

Рекомендуется ощупывать рельефные буквы и узнавать их на ощупь, конструировать буквы из элементов, реконструировать, срисовывать, вырезать, лепить из пластилина, обводить контуры в воздухе, сравнивать, определять сходства и различия смешиваемых букв.

В логопедической работе по устранению оптических дислексий наряду с развитием пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза рекомендуется и формирование речевых обозначений пространственных соотношений, т. е. уточнение понимания и употребления предложных конструкций и наречий, обозначающих пространственные отношения. В русском языке

пространственные соотношения обозначаются конструкциями с предлогами *в, на, с, из, над, под, около, за, перед* и др.

При определении последовательности работы над предложными конструкциями учитывается последовательность их появления в онтогенезе у нормального ребенка. Поэтому сначала отрабатываются предлоги *в, на, под* с ярко выраженным конкретным содержанием, а позднее - предлоги *над, из, около, за, перед, между, по* и др.

Надо учитывать, что с предлогами употребляются следующие падежные формы:

1) родительный падеж с продлогом у обозначает местонахождение, с предлогами *с, из, до* - направление действия (*лежит у стола, берет со стола, из стола*);

2) дательный падеж с предлогом *по* - обозначает значение местонахождения, с предлогом *к* - направление действия (плывет по реке. Идет к дому);

3) винительный падеж с предлогами *в, на, за, под* обозначает направление действия (*ставит на стол, кладет в стол, под стол, за стол*);

4) творительный падеж с предлогами *за, над, под, перед* имеет значение местонахождения, т. е. обозначает часть пространства, в пределах которого совершается действие (*лежит за книгой, перед книгой*);

5) предложный падеж с предлогами в, на обозначает местонахождение предмета (*стоит на столе*).

Предложные конструкции обозначают как место действия, местонахождение, часть пространства, в пределах которого совершается действие, так и его направление. Один и тот же предлог может использоваться в различных предложно-падежных конструкциях и иметь различные значения. Например, предлог в с винительным падежом обозначает направление действия, а с предложным падежом - местонахождение: *кладет в стол, лежит о столе*.

В связи с этим в логопедической работе необходимо уточнить и отдифференцировать различные значения одного и того же предлога: так сначала необходимо отработать понимание и употребление предлога в в значении местонахождения (где?), а затем - в значении направления действия (куда?).

Как правило, нарушение понимания и употребления предложных конструкций проявляется не только в неправильном использовании предлогов, но и в нарушении падежных окончаний. По - этому работу надо проводить не только над усвоением значения предлогов, но и над правильным оформлением флексий в предложных конструкциях. Первоначально предлог отрабатывается с существительными только одного склонения, постепенно включаются существительные других склонений. Так, например, предлог в со значением направления действия (вин. п.) сначала используется с существительными 2-го склонения, затем 3-го склонения, имеющими нулевое окончание (*кладет в стол, в шкаф, в ящик, в тетрадь*). Впоследствии этот же предлог отрабатывается с существительными 1-го склонения (*кладет в книгу, в машину, в сумку, в парту*).

Использование предложных конструкций целесообразно давать в приглагольных словосочетаниях, так как от характера глагола зависит значение предлога и падежная форма существительного (*лежит (где?) в книге; кладет (куда?) в книгу*).

Особенно это важно в конструкциях, обозначающих направление действия. Употребление того или иного предлога со значением направления действия часто определяется в словосочетании характером глагольной приставки. В русском языке имеется определенное соответствие в использовании глагольных приставок и предлогов (*входит в дом (в - в). Выходит из дома (вы - из). Подходит к дому (под - к). Отходит от берега (от - от*).

В связи с этим необходимо проводить работу над уточнением соответствия в употреблении глагольной приставки и предлога. Можно использовать задания по определению предлога и падежной формы существительного в словосочетании с глаголом: *влетела ... (клетка), вылетела ... (клетка), подлетела ... (клетка), отлетела ... (клетка), залетела ... (клетка).*

Каждый предлог должен отрабатываться сначала отдельно. Работа над предлогом проводится в двух направлениях: над уточнением конкретного его значения и над падежной формой существительного, с которым он употребляется.

Примерный план занятия.

Тема. Предлог *на* со значением местонахождения.

Цель. Уточнение понимания и употребления предлога *на*.

Оборудование: картинки, карандаш, книга, ложка, стакан, тетрадь.

Ход занятия.

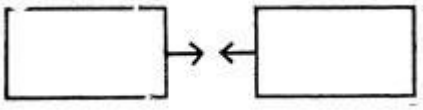
Логопед раздает детям картинки, на которых нарисованы голуби на крыше, книга на полке, карандаш на книге, тетрадь на парте, и интонационно выделяет голосом предлог *на*. Дети придумывают предложения по данным картинкам. Логопед обращает их внимание на то, что во всех предложениях употребляется предлог *на*. Он обозначает, что один предмет находится сверху другого, на его поверхности (голуби на поверхности крыши, сверху крыши, карандаш на поверхности книги, сверху книги). Конкретное значение предлога *на* закрепляется при рассмотрении других картинок (ложка на стакане, ваза на столе). Дети придумывают предложение к каждой картинке, выделяют предлог *на* из предложения, уточняют его значение с помощью графической схемы.



Аналогичные занятия проводятся и по усвоению предлогов *в, под, над*. Прелагаются графические схемы этих предлогов.



После изолированной отработки отдельных предлогов проводится дифференциация нескольких предлогов.



С целью уточнения понимания предлогов в импрессивной речи рекомендуются такие задания:

1. Предложить детям картинки с различным пространственным расположением предметов (ложка в стакане, ложка на стакане, ложка под стаканом), а также вопросы к ним: "Где ложка? в стакане? Где ложка, на стакане? Где ложка, в стакане?" Ребенок должен показать соответствующую картинку.

2. Расположить предметы в пространстве в соответствии с заданием логопеда, например: "Положи карандаш в пенал, под пенал, на пенал", "Положи закладку в книгу, на книгу, под книгу".

Для закрепления правильного употребления предлогов в самостоятельной речи детям предлагается назвать, где расположен предмет на картинке (птичка в клетке, под клеткой, на клетке; тетрадь на альбоме, в альбоме, под альбомом), придумать предложение на основе действия или словосочетание (*положил ручку в пенал*).

Рекомендуются следующие игры в лото:

1. Логопед называет предметы. Ребенок закрывает картинку соответствующим предлогом, написанным на карточке. Примерные картинки: птичка под клеткой, книга на столе, цветы в вазе.

2. Детям раздаются карточки с тремя картинками на различные предлоги (голуби на крыше, ложка в стакане, кошка под столом). Логопед называет предлог. Дети закрывают карточкой соответствующую картинку с названным предлогом.

Дифференциация наречий, обозначающих местонахождение, проводится также сначала в импрессивной, а затем в экспрессивной речи. Уточняется значение таких наречий, *как справа, слева, вверху, внизу*.

При устранении оптических дислексий проводится и работа по дифференциации слов, обозначающих направление движения: наречий (*вверх, вниз, направо, налево*) и предложно-падежных конструкций с предлогами к, от, в, из и др. В работе используются предметы, картинки, графические схемы.

Первоначально понятия *направо, налево* уточняются на движениях, которые совершают сами дети. Один из учеников идет направо или налево от стола, а другой определяет направление.

Остальные дети следят за правильностью ответа. Рекомендуется использовать простейшие графические схемы:

С целью уточнения и закрепления понятий *направо, налево* предлагаются следующие задания:

1. После выполнения определенного движения кем-либо из учеников подобрать соответствующую схему.

2. Выполнить движение по заданной схеме:



пойти направа или пойти налево

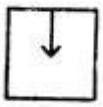
Логопед показывает схему, ребенок выполняет движение в соответствии со схемой.

3. К схеме подобрать картинки, соответствующие указанному в схеме направлению.

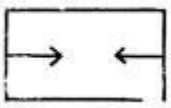
4. Обозначить графически направление движения, выполненного другим.

5. Нарисовать направление движения по речевой инструкции.

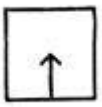
Аналогичным образом проводится работа по уточнению понятий *вверх, вниз, навстречу* и их обозначений: с помощью предметов, картинок, графических схем, путем воспроизведения движений. Используются такие графические схемы:



вниз



навстречу



вверх

Каждый из предлогов, обозначающих направление движения, также отрабатывается отдельно. Предлоги противоположного значения даются последовательно. Однако на заключительном этапе работы необходима дифференциация этих предлогов.

Примерный план занятия по дифференциации предлогов, обозначающих направление движения.

Тема. Предлоги *в, из*, обозначающие направление движения.

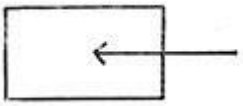
Цель. Уточнение значений и закрепление правильного употребления предлогов *в, из* в приглагольных предложно-падежных конструкциях.

Оборудование: предметы, картинки.

Ход занятия.

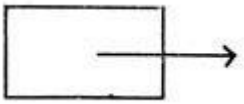
Дети уточняют значение каждого конкретного предлога. Затем логопед предлагает несколько картинок: Люди входят в трамвай, Люди выходят из трамвая, Птичка влетела в клетку, Птичка вылетела из клетки и т. д. - и задает вопросы к ним.

Ученики отвечают на вопросы или придумывают предложения к этим картинкам. Логопед повторяет предложение и подчеркивает интонационно предлог *в*, уточняет, что этот предлог в предложениях обозначает определенное направление движения, движение внутрь другого предмета. Предлагается придумать предложение с предлогом *в* со значением направления действия по вопросу "Куда?". Детям дается схема предлога *в*



Используется движение, например карандаш кладут в портфель, в пенал.

В дальнейшем проводится работа над предлогом *из*. Дети рассматривают картинки: Люди выходят из трамвая, Птичка вылетела из клетки. К каждой картинке дети придумывают предложения. Уточняется конкретное значение предлога *из* - направление движения изнутри предмета, закрепляется соответствующий вопрос: "Откуда?". Дается обобщенная графическая схема предлога *из*:



Рекомендуются следующие задания: подобрать картинки, придумать предложения по графической схеме. Значение предлога закрепляется с помощью заданий на движение (карандаш опускают в ящик, вынимают из ящика).

В дальнейшем логопед сравнивает значение предлогов *в* и *из*, подчеркивает, что эти предлоги обозначают различные, противоположные направления и предлагает обобщенную схему этих предлогов.

Для закрепления дифференциации предлогов предлагаются различные задания по графическим схемам: подобрать картинки к той и другой схеме; воспроизвести движение по схеме; назвать предлог по движению; назвать предлог по схеме.

Таким образом, устранение оптических дислексий осуществляется приемами, направленными на развитие зрительной памяти, пространственных представлений и речевых обозначений пространственных соотношений.

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО УСТРАНЕНИЮ АГРАММАТИЧЕСКОЙ И СЕМАНТИЧЕСКОЙ ДИСЛЕКСИИ.

Аграмматические дислексии обусловлены недоразвитием грамматического строя речи и проявляются в аграмматизмах при чтении. При их устранении основная работа будет заключаться в том, чтобы сформировать у ребенка морфологические и синтаксические обобщения, представления о морфологических элементах слова и о структуре предложения. Работа должна проводиться в

следующих направлениях: по уточнению и усложнению структуры предложения, по развитию функции словоизменения, по формированию функции словообразования, по развитию морфологического анализа состава слова, над однокоренными словами.

Усвоение морфологической системы языка должно осуществляться в тесной связи с освоением структуры предложения. У детей школьного возраста с общим недоразвитием речи уже имеются предложения, состоящие из двух слов, но они фрагментарны, в них отсутствуют либо главный, либо второстепенные члены, необходимые для понимания его смысла.

Логопедическая работа над предложением учитывает сложность структуры, последовательность появления различных типов предложения в онтогенезе. Она проводится в следующем порядке:

1) двусоставные предложения, включающие существительное + согласованный глагол 3-го лица настоящего времени (*Дерево растет*);

2) другие двусоставные предложения (*Это дом. Дом большой*);

3) распространенные предложения из 3 - 4 слов:

а) существительное + глагол + прямое дополнение (*Девочка моет куклу*);

б) именительный падеж существительного + согласованный глагол + винительный падеж существительного (прямое дополнение) + дательный падеж существительного (косвенное дополнение) (*Бабушка дает ленту внучке*);

в) именительный падеж существительного + согласованный глагол + винительный падеж существительного (прямое дополнение) + творительный падеж (со значением орудия действия) (*Девочка гладит платок утюгом*);

г) именительный падеж существительного + согласованный глагол + падежно-предложная конструкция, обозначающая место действия (*Дети катаются на горке*);

д) именительный падеж существительного + согласованный глагол + наречие (места, времени, образа действия) (*Солнце светит ярко*).

Полезной является работа по распространению предложения с помощью слов, обозначающих признак предмета (*Бабушка дает внучке ленту. Бабушка дает внучке красную ленту. Дети катаются на горке. Дети катаются на снежной горке*).

В дальнейшем предлагаются предложения более сложной структуры.

При построении предложения детьми большое значение имеет опора на внешние схемы, идеограммы. Согласно теории поэтапного формирования умственных действий, при обучении развернутым высказываниям необходимо на начальных этапах работы опираться на внешние схемы, идеограммы, т. е. материализовать процесс построения речевого высказывания. Графические схемы помогают с помощью значков и стрелок символизировать предметы и отношения между ними. Таким образом, графическая схема занимает промежуточное место между материальным действием и речью. В дальнейшем она интерноризуется, т. е. переносится из внешнего плана действия во внутренний, умственный план, заменяется внутренней схемой высказывания.

Первоначально детям объясняется метод составления предложения по наглядным схемам (фишкам) на материале 1 - 2 предложений. Например, предлагается картинка "Девочка рвет цветы". С помощью вопросов определяется субъект (кто?), предикат (что делает?), объект действия (что?). Каждый из выделенных элементов обозначается фишкой. Фишки кладутся на картинку, т. е. соотносятся непосредственно с предметами и действием, изображенным на картинке. "Девочка" -



"рвет"



по картинке. В дальнейшем выкладывают схему предложения под картинкой.

Затем те же фишки соотносятся с изображениями на других картинках ("Мальчик рисует дом", "Корова щиплет траву"). По каждой картинке с опорой на фишки дети составляют предложение самостоятельно.

В дальнейшем предлагаются различные графические схемы:

1) из трех элементов, соответствующие предложениям: *Девочка читает книгу*. *Мальчик гладит собаку*; 2) из четырех элементов, соответствующие предложениям: *Девочка гладит платье утюгом, Мальчик рисует дом карандашом* и др.

Рекомендуются следующие виды заданий с использованием графических схем:

1) Подбор предложений по данной графической схеме.

2) Запись предложений под соответствующей схемой (предлагаются две схемы).

3) Самостоятельное придумывание предложений по данной графической схеме.

4) Составление обобщенного представления о значении предложений, соответствующих одной графической схеме. Предложения *Девочка бежит*. *Мальчик рисует* можно свести к одному обобщенному смыслу "Кто-то выполняет какое-то действие".

На основе обобщенного представления о значении предлагается в дальнейшем придумывание аналогичных предложений. Например, дается задание придумать предложение из двух слов, в котором кто-то выполняет какое-то действие.

После усвоения обобщенных значений нескольких структур предложений рекомендуется выбрать среди других предложения, имеющие одинаковое с данным обобщенное грамматико-смысловое значение. Например, среди предложений: *Девочка читает книгу. Мальчик ловит бабочку сачком. Дети катаются на горке. Мальчик рисует дом* выбрать те, которые соответствуют значению и сходны по структуре с предложением *Девочка рвет цветы*.

Используются и такие виды заданий, как ответы на вопросы, самостоятельное составление предложений.

В процессе работы над предложением необходимо давать аналогичные предложения и для чтения. Каждое прочитанное предложение анализируется с помощью вопросов, уточняются и закрепляются грамматические связи между всеми словами предложения.

При формировании функции словоизменения обращается внимание на изменение существительного по числам, падежные окончания существительных, употребление предлогов, согласование существительного и глагола, согласование существительного и прилагательного, изменение глагола прошедшего времени по лицам, числам и родам и т. д. Последовательность работы определяется последовательностью появления форм словоизменения в онтогенезе, так как в процессе развития речи сначала появляются более простые формы, с наиболее конкретным значением.

Рекомендуются следующие задания на словоизменение:

1. Составление предложения по опорным словам, данным вразбивку. Предлагаемые слова даются в начальной форме.

2. Вставка пропущенных слов в предложении.

3. Детям даются предложения с правильными и неправильными грамматическими формами слов и предлагается среди двух предложений *Осенью с деревьев опали листья. Осенью с деревьях опали листья* определить правильное.

4. Дополнение предложения с помощью предметной картинки. Предлагается незаконченное предложение и картинка, название которой ученик должен поставить в определенной форме.

5. Ответы на вопросы, требующие постановки данного слова в определенном падеже.

6. Образование множественного числа существительного по данной форме единственного числа с помощью предметных картинок и самостоятельно.

7. Образование формы родительного падежа множественного числа с наречием *много*.

8. Выполнение действий, требующих понимания различных предложных конструкций ("Положить карандаш на книгу, в книгу, под книгу").

9. Употребление различных предложных конструкций при обозначении действия. Логопед выполняет действие: кладет карандаш в пенал. Дети должны сказать, куда логопед положил карандаш.

10. Составление предложения с предложными конструкциями по специально подобранным картинкам (Ложка в стакане, ложка под стаканом, ложка на стакане).

11. Образование настоящего времени глагола по данной форме прошедшего и наоборот.

12. Дифференциация глаголов совершенного и несовершенного вида в импрессивной и экспрессивной речи (*Мальчик рисует дом. Мальчик нарисовал дом*).

13. Согласование существительного и прилагательного в роде, числе и падеже (*красный мак, красная машина, красное яблоко, красные шары, много красных ягод*).

14. Согласование существительного и глагола прошедшего времени в роде и числе.

При формировании функции словообразования рекомендуются следующие задания:

1. Образовать уменьшительно-ласкательные формы существительного по опорным словам, по картинкам (*дом - домик*).

2. Образовать прилагательное от существительного с помощью картинок и лото "Из чего сделано?" (*дерево - деревянный*).

3. Образовать глаголы с различными приставками с помощью картинок (*налил - вылил, выходят - входят* и т. д.).

4. Выбрать родственные слова среди слов, сходных по звуковой структуре (*лес, лесной, вылез, лесник, лестница* и др.).

Формирование функции словоизменения и словообразования осуществляется как в импрессивной, так и в экспрессивной речи.

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

В том случае, когда семантическая дислексия проявляется уже на уровне отдельного слова, необходимо развитие звуко-слогового синтеза.

Рекомендуются следующие задания на развитие звуко-слогового синтеза:

1. Назвать слово, произнесенное по отдельным звукам **(д, о, м; к, а, ш, а; м, о, ш, к, а; д, в, о, р, н, и, к; с, к, а, м, е, й, к, а).**

2. Назвать слитно слово, произнесенное по слогам: длительность пауз постепенно увеличивается (*ку-ры, ба-буш-ка, по-то-лок, са-дов-ник*).

3. Составить слово из слогов, данных в беспорядке (*ка, лас, точ*).

4. Назвать слитно предложение, произнесенное по слогам (*Се-год-ня хо-ро-ша-я по-го-да. В са-ду рас-цве-ли кра-си-вы-е ро-маш-ки*).

Одновременно проводится работа над понимаем прочитанных слов, предложений, текста. Используются следующие задания:

1. Прочитать слово и показать соответствующую картинку.

2. Прочитать слово и выполнить действие.

3. Прочитать слово и ответить на вопрос.

4. Прочитать предложение и показать соответствующую картинку.

5. Выбрать из текста предложение, соответствующее содержанию картинки.

6. Найти в тексте ответ на данный вопрос.

7. Прочитать предложение и ответить на ряд вопросов 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. Однако необходима и специальная работа по систематизации словаря, определению более прочных смысловых связей между словами, входящими в одно семантическое поле.

Рекомендуются следующие задания:

1. Подбор синонимов к отдельным словам предложения (*веселый - радостный*).

2. Нахождение слов с противоположным значением (*сладкий - горький, горячий - холодный, больной - здоровый, быстрый - медленный, старый - молодой, добрый - злой, острый - тупой*).

3. Дополнение предложения с использованием слов противоположного значения: *В реке вода холодная, а в чайнике... . Виноград сладкий, а перец... . У Зои широкое платье, а у Нины... . Сумка легкая, а портфель... . Карандаш толстый, а нитка... . Дерево высокое, а куст... .*

4. Обозначение одним обобщающим словом нескольких предметов. Например, каким словом можно назвать тарелку, ложку, вилку, кастрюлю?

5. Нахождение названий конкретных предметов к обобщающему слову.

6. Нахождение слов, обозначающих действие.

а) Кто как передвигается? (*Черепаха ползает, рыба плавает, заяц бежит, лягушка прыгает, птица летает, девочка идет.*)

б) Кто как кричит? (*Лягушка квакает, кошка мяукает, собака лает, лошадь ржет, петух кукарекает, утка крякает, гусь гогочет, кукушка кукует*.)

7. Обозначение цвета, формы, величины предметов.

8. Подбор определения к названию предмета.

Таким образом, устранение дислексий является дифференцированным. Методика устранения нарушений чтения строится с учетом проявлений его расстройств, характера нарушения, механизмов дислексий.

Вопросы и задания.

1. Каковы основные принципы логопедической работы по устранению дислексий?

2. Осветите последовательность и этапы формирования дифференциации фонем при устранении дислексий.

3. Расскажите о методах формирования языкового анализа и синтеза при устранении фонематических дислексий.

4. Какова методика коррекционно-логопедической работы при устранении оптических дислексий?

5. Опишите систему логопедической работы при устранении аграмматической дислексии.

6. Каково содержание методики устранения семантической дислексии?

ЛИТЕРАТУРА.

Журова Л. Е. Развитие звукового анализа слов у детей дошкольного возраста.- Вопросы психологии, 1963, № 3.

Каше Г. А. Логопедическая работа в 1-м классе вспомогательной школы. М., 1957.

Лалаева Р. И. Устранение нарушений чтения у учащихся вспомогательной школы. М., 1978.

Основы теории и практики логопедии/Под ред. Р. Е. Левиной. М., 1968.

Спирова Л. Ф. Недостатки чтения и пути их преодоления.- В сб.: Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы. М., 1965.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ.

Дислексия у детей, так называемая эволюционная дислексия, определяется как частичное расстройство процесса овладения чтением, обусловленное несформированностью психических функций, осуществляющих его процесс.

Специфические нарушения чтения (дислексии) следует отличать от ошибок чтения иного характера: от ошибок, закономерна встречающихся на первых этапах овладения чтением, от нарушений чтения у детей, педагогически запущенных, трудных в поведении и т. д. Особенностью дислексических ошибок является их специфический и повторяющийся характер.

Симптоматика дислексий сложна и многообразна. Она зависит от многих факторов: характера этиологии и патогенеза, возрастных и личностных особенностей ребенка, ступени овладения навыком чтения, состояния устной речи, от методики обучения грамоте, эффективности логопедического воздействия.

Ошибки чтения можно представить в виде следующих групп 1) неусвоение букв, 2) побуквенное чтение, 3) искажения звуко-слоговой структуры слова, 4) нарушения понимания читаемого.

При исследовании у детей с дислексиями выявляется задержка формирования многих функций. Так при электроэнцефалографическом исследовании наблюдается характер волн, соответствующий более раннему возрасту. Многие исследования подтверждают недоразвитие моторики у детей с дислексиями, неточность, недифференцированность произвольных, сознательно контролируемых движений, несоответствие характера моторики возрасту, трудности выполнения тонких ручных движений. Отмечается поздняя литерализация, несформированность тех психических функций, которые осуществляют процесс чтения в норме.

Дислексии определяются как специфические нарушения чтения, возникновение которых обусловлено целым рядом патогенетических факторов. В качестве патогенетических факторов рассматриваются нарушения устной речи, двуязычие, левшество, нарушение пространственной ориентировки, нарушения поведения и др. Наиболее обоснованным является выделение в качестве этиопатогенетических факторов: недоразвития устной речи, зрительных функций, нарушения пространственных представлений, которое может быть связанно либо с левшеством, особенно с переученным, либо с эволюционной незрелостью мозговых структур.

Существуют очень тесные связи между нарушениями чтения и недоразвитием устной речи. В их основе лежит, с одной стороны, неполноценность сенсомоторных механизмов речевой деятельности (как в устной, так и в письменной форме), с другой - недоразвитие языковых обобщений (фонематических, лексических, морфологических). Таким образом, и нарушения устной речи, и нарушения чтения во многих случаях представляют собой звенья единой причинно-следственной связи, являются результатом влияния единых этиопатогенетических факторов.

Возникновение дислексий может быть обусловлено недоразвитием многих функциональных систем. Однако при определении вида дислексии решающее значение приобретает недоразвитие ведущей в этом случае функциональной системы. В зависимости от патогенеза дислексий можно выделить следующие ее виды:

1) фонематические, связанные с недоразвитием функций фонематической системы (дифференциации фонем, фонематического анализа и синтеза);

2) аграмматические, связанные с недоразвитием грамматических обобщений;

3) оптические, обусловленные несформированностью зрительного анализа, синтеза и пространственных представлений;

4) тактильные, которые наблюдаются у слепых детей;

5) семантические, проявляющиеся в нарушениях понимания читаемого, которые вызываются недоразвитием звуко-слогового синтеза и лексико-грамматического строя речи.

6) мнестические, обусловленные нарушением мнестических процессов.

Возникновение дислексий может быть обусловлено задержкой в формировании определенных функциональных систем вследствие вредностей, действующих на развитие ребенка в онтогенезе. Многие авторы отмечают и наследственную предрасположенность, генетическую основу эволюционной дислексии у детей. Так, изучение монозиготных близнецов с дислексиями показывает сходный характер их нарушений. Во многих случаях отмечаются аналогичные формы дислексий у родственников детей с дислексиями.

Распространенность дислексий у различных категорий аномальных детей (умственно отсталых детей, с дефектами слуха и зрения) значительно большая, чем у здоровых. Исследования подтверждают единство многих патогенетических факторов, наличие общих закономерностей возникновения и течения дислексии у различных категорий детей. Вместе с тем дислексии у умственно отсталых, слепых и слабослышащих детей характеризуются целым рядом особенностей симптоматики, характера взаимодействия патогенетических факторов, своеобразием течения.

Знание общих и частных закономерностей в патогенезе и проявлениях дислексий у различных групп детей позволяет более точно диагносцировать нарушения чтения, правильно строить логопедическую работу по профилактике и устранению дислексий в комплексном процессе реабилитации аномальных детей.