**«Дисграфия и дислексия - специфические нарушения письменной речи ребенка»**

Данная работа посвящена проблеме дисграфии и дислекии как специфического нарушения письменной речи младших школьников.

Тема является актуальной как для логопедии, так и для педагогики в целом, поскольку от уровня сформированности процесса письма и процесса чтения у ребенка зависит в дальнейшем усвоения им грамоты и адаптация в обществе ребенка.

Следует отметить, что нарушения чтения и письма являются самыми распространенными формами речевой патологии у младших школьников.

Цель реферата – описать специфические нарушения письменной речи младших школьников.

Задачи:

1. Охарактеризовать понятие «дисграфия» и «дислексия».

2. Рассмотреть этиологию нарушений письменной речи.

3.Описать методы по коррекции нарушения письменной речи у младших школьников.

Для написания работы был использован опыт отечественных педагогов и логопедов: М. Е. Хватцева, Р. И. Лалаевой, А. Н. Корнева и других исследователей.

ПОНЯТИЕ О ДИСГРАФИИ И ДИСЛЕКСИИ

Дисграфия и дислексия — неспособность (или затрудненность) овладения чтением и письмом при сохранном интеллекте и физическом слухе.

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 30-х годах XX столетия нарушения чтения и письма начинают изучать психологи, педагоги, дефектологи.

  Содержание термина «дисграфия» в современной литературе определяется по-разному.

Р. И. Лалаева дает следующее определение: дисграфия — это частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма.

И. Н. Садовникова определяет дисграфию как частичное расстройство письма (у младших школьников — трудности овладения письменной речью).

А. Н. Корнев называет дисграфией стойкую неспособность овладеть навыками письма по правилам графики.

А. Л. Сиротюк определяет дисграфию как частичное нарушение навыков письма вследствие очагового поражения, недоразвития или дисфункции коры головного мозга.

В учебном пособии Волковой Л. С. дается такое определение:

«Дисграфия — это частичное специфическое нарушение процесса письма».

О. В. Правдина полагает, одним из отличий письменной речи от устной, являются дополнительные средства выражения значений языка. Понимание устной речи облегчается выразительностью речи, мимикой и жестикуляцией говорящего, а также общей ситуацией, в которой реализуется речь.

В процессе письменной речи все это заменяется делением речи на слова, употреблением знаков препинания, красной строки, заглавной буквы, различным написанием одинаково звучащих, но разных по смыслу слов, подчеркиванием, выделением особым шрифтом, а также сопровождающими текст рисунками, таблицами и, конечно, связью со всем текстом.

Устная речь формируется первой, а письменная - надстройка над уже созревшей устной речью - использует все ее готовые механизмы, совершенствуя и значительно усложняя их, присоединяя к ним новые механизмы, специфичные для новой формы выражения языка.

Автоматизированные движения руки являются конечным этапом сложного процесса перевода устной речи в письменную.

А. Р. Лурияопределяет следующие операции письма:

Письмо начинается с побуждения, мотива, задачи.

Одной из сложнейших операций процесса письма является анализ звуковой структуры слова.

Следующая операция – соотнесение выделенной из слова фонемы с определенным зрительным образом буквы, которая должна быть отдифференцирована от всех других, особенно от сходных графически.

Затем следует моторная операция процесса письма – воспроизведение с помощью движений руки зрительного образа буквы. Одновременно с движением руки осуществляется кинестетический контроль.

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

Признаки, характеризующие дисграфию, включают типичные и повторяющиеся на письме ошибки стойкого характера, не связанные с незнанием правил и норм языка.

Кроме этого, при дисграфии дети пишут медленно, их почерк обычно трудно различим. Могут иметь место колебания высоты и наклона букв, соскальзывания со строки, замены прописных букв строчными и наоборот. О наличии дисграфии можно говорить только после того, как ребенок овладевает техникой письма, т. е. не раньше 8–8,5 лет.

Довольно часто при дисграфии выявляется неречевая симптоматика: неврологические нарушения, снижение работоспособности,  отвлекаемость, [гиперактивность](https://www.krasotaimedicina.ru/diseases/children/ADHD%22%20%5Ct%20%22_blank), снижение объема памяти и др.

К нарушениям письменной речи относят и дислексию.

Р. И. Лалаева дает следующее определение:дислексия — частичное специфическое нарушение процесса чтения, обусловленное несформированностъю (нарушением) высших психических функций и проявляющееся в повторяющихся ошибках стойкого характера.

А. Н. Корнев, говоря о дислексии, подразумевает состояния, основным проявлением которых является стойкая избирательная неспособность овладеть навыком чтения, несмотря на достаточный для этого уровень интеллектуального и речевого развития, отсутствие нарушений слухового и зрительного анализаторов и оптимальные условия обучения.

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

Чтение начинается со зрительного восприятия, различения и узнавания букв. На этой основе происходит соотнесение букв с соответствующими звуками и осуществляется воспроизведение звукопроизносительного образа слова, его прочитывание. Вследствие соотнесения звуковой формы слова с его значением осуществляется понимание читаемого.

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».

Между этими сторонами процесса чтения существует тесная, неразрывная связь.

Т. Г. Егоров выделяет следующие ступени формирования навыка чтения:

1) овладение звукобуквенными обозначениями;

2) послоговое чтение;

3) становление синтетических приемов чтения;

4) синтетическое чтение.

Каждая из них характеризуется своеобразием, качественными особенностями, определенной психологической структурой, своими трудностями и задачами, а также приемами овладения.

Ошибки чтения при дислексии являются стойкими, и без специальной коррекционной работы они могут сохраняться у ребенка в течение многих месяцев и лет.

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

Таким образом, в понятие письменная речь в качестве равноправных составляющих входят чтение и письмо. «Письмо есть знаковая система фиксации речи, позволяющая с помощью графических элементов передавать информацию на расстоянии и закреплять ее во времени. Любая система письма характеризуется постоянным составом знаков».

Несформированность функций может вызвать нарушение процесса овладения письмом, чтением.

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

ЭТИОЛОГИЯ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

Современное понимание этого вопроса сводится к признанию того, что главным фактором, вызывающим дислексию и дисграфию, является предрасположенность к ней (конституциональные особенности).

Под конституцией же понимается целый ряд особенностей организма: иммунитет, потенциальные ресурсы различных физических процессов, характер мозговой нейро-динамики, патопластический органический фон (перенесенные ранее заболевания ЦНС) и т.п.

Однако для того, чтобы эти предпосылки привели к патологической неспособности обучиться читать и писать, необходимы особые условия жизни, провоцирующие на то, чтобы стадия «предболезни» переросла в болезнь

Вопрос об этиологии дислексии до настоящего времени является дискуссионным.

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

Большинство авторов отмечает наличие патологических факторов, воздействующих в пренатальный, катальный и постнатальный период.

Нарушения чтения могут вызываться причинами органического и функционального характера. Дислексии бывают обусловлены органическими повреждениями зон головного мозга, принимающих участие в процессе чтения (например, при афазии, дизартрии, алалии).

Функциональные причины могут быть связаны с воздействием внутренних и внешних факторов, которые задерживают формирование психических функций, участвующих в процессе чтения.

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

По проявлению выделяются два вида:

·                   литеральная,проявляющаяся в неспособности или трудности усвоения букв;

·                   вербальная,которая проявляется в трудностях чтения слов.

О. А. Токарева классифицирует нарушения чтения в зависимости от того, какой из анализаторов первично нарушен: слуховой, зрительный или двигательный. И в связи с этим выделяет акустическую, оптическую и моторную формы дислексии.

 Акустические нарушения отмечаются как при расстройстве устной речи (дизартрии, дислалии), так и при задержке речевого развития.

Четкое акустическое восприятие является одним из необходимых условий формирования устной и письменной речи. Одной из необходимых предпосылок формирования чтения является умение выделять из всего многообразия звучаний фонему как специфическое обобщение смыслоразличительных признаков звука, соотнести ее с определенным символом

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

При моторной дислексии, отмечаются затруднения в движении глаз при чтении.

Акт чтения осуществляется лишь при условии координированной, взаимосвязанной работы зрительного, слухового и двигательного анализаторов. Расстройства координации этих анализаторов вызывают различные нарушения чтения.

М. Е. Хватцев по нарушенным механизмам выделяет фонематическую, оптическую, оптико-пространственную, семантическую и мнестическую дислексию.

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

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

Фонематическая дислексиясвязана с недоразвитие функций фонематической системы.

Семантическая дислексия(механическое чтение) проявляется в нарушении понимания прочитанных слов, предложений, текста при технически правильном чтении.

Аграмматическая дислексия,обусловлена недоразвитием грамматического строя речи, морфологических, и синтаксических обобщений.

Мнестическая дислексияпроявляется в трудности усвоения букв, в их недифференцированных заменах. Она обусловлена нарушением процессов установления связей между звуком и буквой и нарушением речевой памяти.

 Оптическая дислексияпроявляется в трудностях усвоения и в смешениях сходных графических букв и их взаимных заменах. Смешиваются и взаимозаменяются буквы, как отличающиеся дополнительными элементами.

При литеральной оптической дислексиинаблюдаются нарушения при изолированном узнавании и различении буквы.

При вербальной дислексиинарушения проявляются при чтении слова.

При органическом поражении головного мозга может наблюдаться зеркальное чтение.

Тактильная дислексиянаблюдается у слепых детей. В основе ее лежат трудности дифференциации тактильно воспринимаемых букв азбуки Брайля. В процессе чтения наблюдаются смешения тактильно сходных букв, состоящих из одинакового количества точек, точек, расположенных зеркально расположенных выше или ниже, или отличающихся одной точкой.

Причины нарушений чтения и письма являются сходными.

Психолингвистический аспект изучения дисграфии недостаточно представлен в логопедической литературе. Этот аспект рассматривает механизмы нарушений письма как расстройство операций порождения письменного речевого высказывания.

Существует несколько классификаций детской дисграфии, отражающих различное состояние науки на момент их разработки, а также свидетельствующих о разном понимании авторами механизмов данного расстройства (М. Е. Хватцев, 50-е годы XX века; О.А. Токарева, 60-е годы; Р.И. Лалаева и сотрудники кафедры логопедии РГПУ им А.И. Герцена, 70-80-е гг.; А.Н. Корнев, 90-е гг., Т.В. Ахутина, начало XXI века).

C позиции психофизиологического подхода, дисграфия рассматривается как следствие нарушения аналитико-синтетической деятельности анализаторов.

Характеризуя причины и механизмы дисграфии, О.А. Токарева говорит о том, что первичное недоразвитие анализаторов и межанализаторных связей приводит к недостаточности анализа и синтеза разномодальной перцептивной информации, нарушению перекодирования сенсорной информации из одной модальности в другую.

Классифицирует виды дисграфии:

·                   Акустическая дисграфиясопряжена с недостаточностью фонематического слуха, при которой страдает дифференциация фонем, нарушается установление правильных звукобуквенных соответствий.

·                   Моторная дисграфия обусловлена неполноценной деятельностью двигательного анализатора, которая сопровождается развитием патологической инертности в формировании двигательных стереотипов.

·                   Оптическая дисграфия связывается с недоразвитием у детей зрительных систем коры головного мозга. Неполноценность оптического анализатора может проявляться в нарушении целостного восприятия, дифференцированных зрительных представлений, зрительной памяти.

М. Е. Хватцев и Р.Е.Левина были одними из первых исследователей, кто связал дисграфию прежде всего с недостаточностью языкового развития детей. Классификация М. Е. Хватцева в настоящее время не используется в практической деятельности логопедов, но ее роль в развитии учения о детской дисграфии очень велика.

Ученый выделил пять видов дисграфии, два из которых — дисграфия на почве расстройств устной речи (косноязычие в письме) и оптическая дисграфия — присутствуют и в современной классификации.

С позиции клинико-психологического (медико-психологического) подхода дисграфия часто рассматривается не как самостоятельное расстройство, а как один из симптомов, входящих в комплекс других, преимущественно неврологических или энцефалопатических нарушений (С. С. Мнухин; Ю. Г. Демьянов; И.Ф. Марковская; А. Н. Корнев).

Таким образом, причины нарушений чтения и письма являются сходными.

Нельзя говорить о единых этиологических фактоpax, обусловливающих трудности овладения чтением и письмом поскольку дислексия и дисграфия неоднородны, т.е. имеется достаточное разнообразие их форм.

МЕТОДИКА КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПРИ РЕЧЕВОМ НАРУШЕНИИ

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

По мнению А.Н. Корнева, для развития письменной речи, принципиальное значение имеет осознанный анализ составляющих ее звуков. Но для того, чтобы на письме обозначить определенный звук буквой, необходимо не просто его выделить из слова, но и преобразовать его в устойчивую фонему на основе слухопроизносительной дифференциации. Поэтому умение выделить звуки из слова и правильно их дифференцировать является важнейшим условием для развития звукового анализа.

Но для правильного звукового анализа, как считает Д.Б. Эльконин, необходимо и другое немаловажное условие — умение в целом представить звуковой состав слова, и с помощью анализа выделить звуки, сохраняя их количество в слове и последовательность. Звуковой анализ, как считает автор, есть когнитивный процесс, усвоение определенной учебной операции «по определению последовательности звуков в слове».

Недостатки произношения, как указывают Р.И. Лалаева и Л.В. Венедиктова, в большинстве случаев сопровождаются сложностями звукового анализа слова: дети с большим трудом выделяют звуки из анализируемого слова, не точно дифференцируют на слух выделенный звук, смешивают его со сходным по акустическим признакам, не могут провести сравнение звукового состава слов, отличающихся только одним звуком.

 У детей с фонематическим недоразвитием вне зависимости от уровня владения ими письменной речью, встречаются специфические ошибки – в основном это смешение и замена букв.

В работе по дифференциации звуков используются и задания на развитие фонематического анализа и синтеза.

Логопедическая работа по дифференциации смешиваемых звуков включает 2 этапа:

·                   предварительный этапработы над каждым из смешиваемых звуков. Последовательно уточняется произносительный и слуховой образ каждого из смешиваемых звуков.

·                   этап слуховой и произносительной дифференциации смешиваемых звуков. Проводится сопоставление смешиваемых звуков в произносительном и слуховом плане.

При устранении дислексии и дисграфии каждый из звуков в процессе работы соотносится с определенной буквой.

При коррекции дисграфии большое место занимают письменные упражнения, закрепляющие дифференциацию звуков.

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

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

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

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

При устранении аграмматической дислексии и дисграфии основная задача заключается в том, чтобы сформировать у ребенка морфологические и синтаксические обобщения, представления о морфологических элементах слова и о структуре предложения. Основные направления в работе: уточнение структуры предложения, развитие функции словоизменения и словообразования, работа по морфологическому анализу состава слова и с однокоренными словами.

Работа над предложением учитывает сложность структуры, последовательность появления различных его типов в онтогенезе.

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

Для устранения оптической дислексии и дисграфии работа проводится в следующих направлениях:

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

2. Расширение объема и уточнение зрительной памяти.

3. Формирование пространственных представлений.

4. Развитие зрительного анализа и синтеза.

При устранении оптической дислексии и дисграфии параллельно проводится и работа над речевыми обозначениями этих отношений: над пониманием и употреблением предложных конструкций, наречий.

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

Таким образом, для преодоления каждого речевого расстройства применяются свои методы, соответствующие особенностям происхождения и проявления этих нарушений. Но вместе с тем, все применяемые в логопедии методы построены на основе нескольких основополагающих принципов, соблюдение которых необходимо в процессе преодоления любого нарушения речи.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В последние годы исследователи часто обращаются к проблеме нарушения письменной речи у младших школьников.

В понятие письменная речь в качестве равноправных составляющих входят чтение и письмо.

Это не случайно: освоение чтения и письма на русском языке требует четкого соотнесения звука и буквы, значит, и четких слуховых дифференцировок, умения анализировать речевой поток на составляющие его единицы и т.д.

Следовательно, сформированность навыков письменной речи является предпосылкой успешного освоения грамоты в дальнейшем, что важно для всех детей.

Причины нарушений чтения и письма являются сходными.

Следует особенно подчеркнуть, для преодоления каждого речевого расстройства применяются свои методы, соответствующие особенностям происхождения и проявления этих нарушений. Но вместе с тем, все применяемые в логопедии методы построены на основе нескольких основополагающих принципов, соблюдение которых необходимо в процессе преодоления любого нарушения речи.

Данное исследование будет полезно логопедам, педагогам и родителям младших школьников

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1.     Волкова Л. С., Шаховская С. Н. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. Вузов - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998.

2.     Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие - СПб.: МиМ, 1997.

3.     Лалаева Р.И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников: Учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов - М.: Просвещение, 1983.

4.     Логинова Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: Учебное пособие / Под ред. Л. С. Волковой

5.     Правдина О. В. Логопедия. / Учеб. пособие для студентов дефектолог. фактов пед. ин-тов. Изд. 2-е, доп. и перераб. - М.: "Просвещение", 1973.

6.     Проглядова Г. А. Особенности письменной речи в норме и при глубоких нарушениях зрения у младших школьников // [Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева](https://cyberleninka.ru/journal/n/vestnik-krasnoyarskogo-gosudarstvennogo-pedagogicheskogo-universiteta-im-v-p-astafieva%22%20%5Ct%20%22_blank). 2011

7.     Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников - М.: Владос, 1997

8.     Токарева, О.А. Расстройства чтения и письма [Текст]. Хрестоматия по логопедии. Т.2. / О.А. Токарева. – М.: «Владос», 1997.

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