Этиология дислексии и дисграфии.

*Климова Олеся Владимировна*

*Учитель-логопед, МБДОУ «Детский сад «Чебурашка» г. Десногорска*

Аннотация

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 нейродинамики, 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

В литературе отмечаются достаточно частые случаи семейной дислексии и дисграфии, не передающейся по наследству. В пользу этого наблюдения говорят исследования, проводимые на близнецах. Нейропсихолог X. Гордон в 1980 году провел исследование, результаты которого показали, что дети и их родители с дислексией и дисграфией были значительно более состоятельны в «правополушарных» тестах, чем в «левополушарных». Из этого был сделан вывод, что лица, предрасположенные к дислексии и дисграфии, имеют особую полушарную организацию головного мозга, обусловленную, скорее всего, функциональной гиперактивностью правого полушария мозга. Эта точка зрения подтверждается тем, что обучение чтению и письму одних детей правополушарным способом, а других — левополушарным дает высоко положительные результаты (подробнее об этом речь пойдет далее). Однако не все авторы согласны с такой трактовкой причин предрасположенности к дислексии и дисграфии. Так, А. Н. Корнев в опубликованной им в 2003 году монографии сообщает, что, согласно его исследованиям, такая особая организация ВПФ у дислаликов и дисграфиков не подтвердилась. Еще меньшая связь обнаружилась между дислексией, дисграфией и явным (не скрытым) левшеством.

Следовательно, в настоящее время единства взглядов по поводу этиологической роли индивидуальных особенностей межполушарной асимметрии мозга и левшества в предрасположенности к дислексии и дисграфии не существует. Очевидно, это связано с тем, что: а) левшество чаще носит латентный (скрытый) характер; б) степень правополушарной состоятельности, выявляемая по существующим в нейропсихологии тестам, далеко не всегда достоверна, т.к. у испытуемых разный уровень осведомленности.

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

Форма проведения: сообщение

**Виды дислексии и дисграфии**

Наиболее часто встречаются следующие формы дислексии и дисграфии: фонематическая (или фонологическая); оптическая-моторная, включая окуломоторную; орфографическая (дизорфорграфия).

Рассмотрим подробнее особенности каждой их этих форм, а также причины того, почему некоторые дети, будучи в состоянии овладеть устной речью, испытывают трудности в овладении письменной.

**Фонематическая дислексия и дисграфия**

Наиболее часто встречается так называемая фонематическая, или, иначе, фонологическая, дислексия и дисграфия.

Задача сказать что-либо «от себя», по внутри речевому замыслу, предполагает владение ассоциативной связью фонемы с артикулемой (артикуляционной позой соответствующего звука речи). Кроме того, ряд фонем, из которых состоит слово, должны стать ассоциативно связанными с рядом соответствующих им артикулем.

**Мозговые механизмы фонологической дислексии и дисграфии**

Пирамида, составленная неречевым слухом, речевым слухо-гнозисом, фонематическим слухом, венчается еще одним звеном — фонематической осведомленностью (компетенцией), которая необходима для овладения письменной речью. Дентальным звеном этого процесса является способность связать фонему с буквой (графемой). Решение данной задачи осложняется тем что буква — эквивалент не всего звука речи, а только его фонемной составляющей. Фонетические признаки не должны учитываться при соотнесении звука с буквой. Для письменной речи основополагающими являются связи: а) фонема — графема — для отдельных букв; б) серия фонем — серия графем — для слов.

Мозговые механизмы выработки таких связей состоят в том, чтобы осуществлялось взаимодействие определенных зон левого полушария: а) левой височной доли, ответственной за освоение фонематического кода языка, и постцентральной (нижнетеменной) области, б) левой височной доли, ответственной за освоение фонематического кода языка, и премоторной зоны. Если взаимодействие не осуществляется, то ребенок не усваивает или усваивает с большим трудом, какая буква соответствует какой фонеме. Основная причина этого — плохая проводимость нервных путей, связывающих данные области.

То, что буква — эквивалент фонемы, а не звука речи в целом, объясняет тот факт, что дети с дислалией могут без труда овладевать грамотой. С другой стороны, можно правильно произносить звук речи, т.е. не иметь дислалии, но испытывать трудности обучения чтению и письму.

Неправильное произношение звука речи повышает степень риска к дислексии и дисграфии лишь в том случае, если отражает незрелость звуковой стороны речи в целом, например, носит характер физиологического косноязычия, в котором фонетическая и фонематическая составляющая звука речи не получили необходимой автономии.

Фонематический слух позволяет запомнить те особенности (признаки) звуков, благодаря которым смысл одного слова отличается от смысла другого. Например, слова «ДЕНЬ-ТЕНЬ». «БОЧКА-ПОЧКА», «РАД-РЯД», «УГОЛ-УГОЛЬ» различаются по одному признаку, зашифрованному в фонематических противопоставлениях. Слово «щенок» дети с дисграфией часто пишут, как «ченок» (фонема «щ» обозначена здесь буквой Ч, а не буквой Щ). Слова «копия» и «копья» звучат для таких детей одинаково. Они могут писать «пю» вместо «пью» или «шар» вместо «жар» и с трудом понимают, что есть звуки, состоящие из двух других (дифтонги). Например, «ю» складывается из «й» и «у», они же так и пишут «йу» вместо «ю» («пойу» — «пою») и т.д.

В других случаях буква может обозначить в звуке речи не то что соответствует ей, а все то, что слышит ухо. Например, слов «яблоко» может быть написано, как «йаблоко», хотя фонема «я» здесь эквивалент дифтонга, а не каждой из его частей. Такое письмо, когда ребенок пишет так, как слышит, носит название фонетического письма. В этом случае дисграфия так и обозначается как дисграфия по типу фонетического письма. Если же ребенок пишет вместо одной фонемы другую, то это фонематическая (или, иначе, фонологическая) дисграфия.

Фонематические (фонологические) дислексики и дисграфики плохо усваивают и правила правописания, так как не слышат всех изменений звука при грамматическом изменении слова, не делают необходимых обобщений и не чувствуют связи слов. Например, слова «гористый» и «горный» они не ощущают, как родственные, близкие по смыслу однокоренные слова. Они могут не уловить, что в словах «негодный» и «нехороший» одна и та же приставка и т.д. Этих детей отличает то, что даже при хорошем знании грамматики, они не умеют применять ее на письме. Следовательно, причины неуспеваемости таких детей не в лени, как раньше это было принято считать, а совсем в другом. Чтением они также овладевают медленно, т.к. им сложно соотнести букву (как графический знак) и звук речи. Кроме того, они плохо воспринимают на слух, как звуки речи сливаются в слоги, не улавливают порядок этих слогов в слове. В результате — ошибки в чтении: дети путают буквы, переставляют слоги, читают по догадке.

Помимо ассоциативной связи между звуком и буквой, для письма необходимо уловить нужный звук в потоке быстро произносимых звуков, входящих в состав слова, — произвести фонематический анализ. Задача, как можно видеть по некоторым детям, нелегкая. Даже машины, которых обучают говорить, с трудом различают звуки. Если же фонематический слух и фонематический анализ не страдают, то ребенок довольно легко справляется с узнаванием звуков речи на слух — как отдельно звучащих, так и в звуковом потоке.

Особым видом фонологической дисграфии является дизорфография. Нужно отметить, тем не менее, что по поводу правомерности отнесения дизофографии к дисграфии также не имеется единства мнений, поэтому ее включение в данный раздел носит в определенной мере условный характер.

Дизорфография проявляется в том, что у ребенка отсутствует «чутье» на орфограммы. Он не может определить, где именно нужно применить правило, которое ему хорошо известно, например, правило о том, как писать слова с безударными гласными. Ребенок может, во-первых, не уловить, что эта самая безударная гласная присутствует в слове, а во-вторых, не знать, какие слова являются родственными, а какие нет. Например, он пишет слово «домашний» через «А» — дАмашний, объясняя это тем, что дома что-то дают, а слово «живот» через Е — «жЕвот», называя его основное значение с жеванием, благодаря которому пища попадает в этот орган.

**Оптическая дислексия и дисграфия**

Чтобы научиться читать и писать, необходимо также зрение на буквы — буквенный гнозис. С тех пор, как человечество изобрело буквы оно приобрело такую огромную значимость, что в мозге выделилась специальная область, отвечающая за букву. Эта область находится в левом — главном по речи — полушарии. Буква отличается от любого другого рисунка прежде всего своей условностью, т.к. сама по себе она никак не связана по смыслу с тем звуком, который обозначает.

Если буквенный гнозис сохранен, ребенок запоминает начертание букв без особого труда. Конечно, имеется в виду умственно полноценный ребенок, способный к усвоению символов, каковыми являются любые буквы. Если же буквенный гнозис страдает, то у ребенка появляются ошибки в чтении и письме. Дети, которым трудно запомнить букву зрительно, путают похожие по рисунку буквы («Р» и «Ь», «3» и «Э» и т.д.). Они могут перевернуть букву («N» и «И»), добавить лишний крючок («Ц» и «Щ»), повернуть ее в другую сторону («3» и «Е»). Такую дислексию и дисграфию называют оптической или зрительной.

Интересно отметить, что дети с зеркальным чтением и письмом, т.е. «оптические дисграфики и дислексики», часто способны к рисованию. По-видимому, это объясняется тем, что области правого полушария, благодаря которым формируется предметный образ и символ, симметричны «буквенным» областям в левом, ведают зрительными образами предметов и являются боле «старыми» и прочными. Говоря более конкретно, здесь имеет место замена одной способности — к букве, другой способностью — к рисунку, т.е. зрительному представлению предмета. Такая зависимость, однако, необязательна.

**Мозговые механизмы оптической дислексии и дисграфии**

Остановимся подробнее на зеркальных переворотах букв. Зеркальное письмо, как правило, бывает у левшей, явных или скрытых. Гиперактивность правого полушария, нередко сопровождающая левшество, обусловливает то, что полушарный диалог задерживается, протекает напряженно. Правое полушарие включается в процесс овладения письмом и чтением, как бы подменяя левое — и «поворачивает» буквы, как ему удобно.

Правое полушарие доминантно в иероглифических видах письменности, где каждый иероглиф обозначает целое слово. Иероглифы — это, по существу, рисунки, а изобразительная деятельность находится в ведении именно правого полушария. У китайца, например, письмо и чтение пострадают, если нарушится функция определенных зон не левого, а правого полушария мозга. Проявится это в забывании иероглифов или их деталей, т.е. пострадает рисунок, картинка иероглифа. Если этот же китаец умел писать буквами на другом языке, то эта способность у него сохранится.

**Кинетическая (моторная) дислексия и дисграфия**

К этому виду нарушений письменной речи относят окуломоторную дислексию и моторную дисграфию. Окуломоторная дислексия связана с нарушением движения глаз. Перевод взора с буквы на букву, со слова на слово, со строки на строку и т.д. имеет свои закономерности, которыми необходимо овладеть, но не всем детям это удается сделать беспрепятственно. Моторная дисграфия обусловлена определенными требованиями к движениям руки. Если они не соблюдаются, то возникает так называемая кинетическая (моторная) дисграфия.

**Вторичная (неспецифическая) дислексия и дисграфия**

Описанные выше виды дисграфий являются первичными, т.к. обусловлены нарушением одной из базисных для письменной речи функций (предпосылок). Помимо этого, имеются вторичные дисграфия и дислалия. К ним относятся, например, те, которые связаны с плохой слухоречевой памятью, мешающей запомнить прочитанный или диктуемый текст и правильно воспроизвести его.

Вторичными являются также дислексия и которые обусловлены непосильным для ребенка видами деятельности. Их можно обозначить как «цейтнотные», для школ, практикующих скоростное чтение и письмо, которое для целого ряда детей оборачивается катастрофой. Не умея читать и писать согласно заданному темпу, дети не только теряют уверенность в своих способностях, но часто получают отвращение к русскому языку. Термины «дислексия» и «дисграфия» по отношению ко многим детям должны быть поставлены в этих случаях в кавычки. У детей, которые не успевают читать и писать с заданной скоростью, нет предпосылок для дислексической и дисграфической патологии. У них достаточно развит фонематический слух, они легко узнают буквы разных шрифтов, хорошо подбирают родственные слова и понимают словесные обобщения и понятия. Однако торопясь выполнить задание, они допускают самые разнообразные ошибки. Создается впечатление, что у них присутствуют все виды дислексии и дисграфии, хотя в условиях более медленного чтения и письма они достаточно хорошо читают и пишут.

В современной логопедии дисграфию и дислексию продолжают изучать и подбирают эффективные пути их коррекции. Некоторые специалисты считают, что это дар, людям просто нужно научиться им пользоваться. Но это не означает, что не нужно заниматься коррекцией расстройств письменной речи. Если коррекция была начата вовремя, родители и ребенок выполняют все рекомендации специалистов, школьник сможет без особых затруднений освоить письмо и чтение.

Литература:

1. Парамонова Л. Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей. Издательство «Союз». 2001.

2. Парамонова Л. Г. Упражнения для развития письма. Дельта. Санкт – Петербург. 2001.

3. Парамонова Л. Г. Правописание шаг за шагом. Санкт – Петербург. Издательство «Дельта». 1998.

4. Лалаева Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах. Москва. «Владос». 2001.

5. Лалаева Р. И., Венедиктова Л. В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников. Санкт – Петербург. Издательство «Союз». 2003.

6. Лалаева Р. И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников. Санкт – Петербург. «Союз». 2002.

7. Ефименкова Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. Москва. «Владос». 2001.

8. Каше Г. А. Подготовка к школе детей с недостатками речи. Москва «Просвещение». 1985.

9. Липакова В. И., Логинова Е. А., Лопатина Л. В. Дидактическое пособие для диагностики состояния зрительно-пространственных функций у детей дошкольного и младшего школьного возраста. Санкт – Петербург. «Союз». 2001.