



Обобщая все вышеизложенное, отметим, что необходимым условием повышения эффективности социальных компетенций учащихся с умственной отсталостью является изучение механизмов формирования начальных социальных компетенций и создания новых подходов, которые бы учли уровень и особенности их усвоения и причин, лежащих в основе возникновения трудностей этого процесса.

Внеклассная деятельность создает дополнительные возможности для формирования социальных компетенций младших школьников с умственной отсталостью. В качестве одного из действенных средств формирования выступает специально организованная комплексная деятельность. Реализация комплекса педагогических условий будет способствовать более эффективному формированию социальных компетенций младших школьников с умственной отсталостью во внеклассной деятельности.

АННОТАЦИЯ

В данной статье рассматривается проблема формирования социальных компетенций у младших школьников с умственной отсталостью путем внеклассной деятельности. Представлены виды и формы работы внеклассной деятельности для развития социальных компетенций.

Ключевые слова: социальные компетенции, умственно отсталые младшие школьники, внеклассная деятельность.

SUMMARY

This article examines the problem of the formation of social competencies in younger schoolchildren with mental retardation through extracurricular activities. The types and forms of work of extracurricular activities for the development of social competencies are presented.

Key words: social competencies, mentally retarded primary schoolchildren, extracurricular activities.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гладкая В. В. Планирование коррекционной работы с учащимися с трудностями

в обучении. – Минск: Зорныверасень, 2008. – 112 с.

2. Зайцева И. А., Кукушин В. С., Ларин Коррекционная педагогика Г. Г. – Ростов-н/Д.: МарТ, 2002. – 304 с.

3. Занков Л. В. Психология умственно отсталого ребенка. – М.: Педагогика, 2005. – 430 с.

4. Кузьмина О. С. К вопросу о подготовке педагогов к работе в условиях инклюзивного образования // В мире научных открытий. – 2014. – № 5.1 (53). – С. 365–370.

5. Никуленко Т. Г. Коррекционная педагогика: учебное пособие. – М.: Феникс, 2012. – 382 с.

6. Пониманская Т. И. Воспитание для жизни. – М.: Монтессори-центр, 2016. – 116 с.

7. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника. – М.: Просвещение, 2014. – 192 с.

8. Четверикова Т. Ю. Феномены практики инклюзивного образования младших школьников с ограниченными возможностями здоровья // Современные исследования социальных проблем. – 2015. – № 8 (52). – С. 226–242.



**Н. Н. Мурованая,
Ю. Ю. Курбангалиева**

УДК 37. 376

КОРРЕКЦИЯ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УЧЕТОМ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА

В настоящее время учителями начальных классов констатируется увеличение числа детей, имеющих трудности в усвоении родно-



го языка как учебного предмета. В числе причин этого явления выступает наличие у учащихся такого нарушения письменной речи, как дисграфия. Существуют различные подходы в исследовании нарушений речи, и в том числе дисграфии: психолого-педагогический (Л. Н. Ефименкова, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, Е. А. Логинова, М. Е. Хватцев, С. Н. Шаховская и др.), нейропсихологический (А. Р. Лурия, Т. В. Ахутина, Л. С. Цветкова, А. В. Семенович и др.), психолингвистический (Н. Холмский, В.П. Глухов, А.А. Леонтьев, Т. Н. Ушакова и др.).

Нейропсихология нацелена на понимание связи структуры и функционирования головного мозга с психическими процессами и поведением человека.

Комплексное изучение дисграфии дает возможность логопедам построить работу по выявлению и коррекции дисграфии с учетом фундаментальных исследований Л. С. Выготского и А. Р. Лурия о высших психических функциях (ВПФ), положений Т. В. Ахутиной, Л. С. Цветковой, А. В. Семенович о структурных компонентах письма как сложной функциональной системе, а также с учетом разработок конкретной логопедической помощи исходя из вида нарушений и типа дисграфии (Л. С. Волкова, Р. Е. Левина, Е. А. Логинова и др.).

Анализ исследований ученых по проблеме дисграфии позволяет сделать вывод, что она не является изолированным нарушением, а сочетается с расстройствами устной речи, других вербальных и невербальных психических функций. Причем эти расстройства имеют своеобразный характер в зависимости от того, какой именно структурный компонент недостаточно сформирован.

Согласно теории А. Р. Лурия, письмо представляет собой особую форму экспрессивной речи, многоуровневый процесс, в котором тесно взаимосвязаны различные анализаторы: речеслуховой, зрительный, речедвигательный, общедвигательный. А. Р. Лурия выделяет три блока структурно-функциональной организации мозга, участвующих в процессе освоения письма ребенком. Письмо –

один из видов психической деятельности – является наиболее сложным актом и для его осуществления требуется слаженная работа энергетического блока, блока приема, переработки и хранения информации, блока программирования, регуляции и контроля за протеканием психической деятельности. И с точки зрения нейропсихологического подхода нарушение каждого из блоков ведет к нарушению всей структуры письма [9].

В то же время одни и те же по внешним проявлениям ошибки, – подчеркивается в исследованиях Т. В. Ахутиной, – могут иметь разную природу, разные механизмы. Так, слитное написание слов может быть связано как с недостаточностью анализа языкового материала из-за трудностей программирования и контроля, так и трудностями формирования целостного образа написанного слова.

Следовательно, для определения механизма ошибок необходимо учитывать не отдельные ошибки, а весь симптомокомплекс особенностей письма [2].

В науке используется ряд классификаций дисграфии, на которые следует опираться при организации коррекционной работы. Дадим их краткий обзор.

Нейропсихологическая классификация дисграфий предложена Т. В. Ахутиной. Исследователь выделяет следующие ее виды.

Регуляторная дисграфия. Проблемы с письмом возникают вследствие несформированности произвольной регуляции действий (программирования и контроля).

Дисграфия, обусловленная трудностями поддержания активного состояния коры головного мозга. У этих детей уровень работоспособности снижен, меняется в течение урока, дня, месяца, четверти и, как результат, плохо автоматизируются навыки письма.

Зрительно-пространственная дисграфия по правополушарному типу характеризуется трудностями оперирования пространственной информацией и попытками их компенсации. В связи с тем, что зрительно-моторная координация, соотнесение движений с вертикальной и горизонтальной координатами, восприятие целостного образа зависят от ра-



боты правого полушария, то у детей наблюдаются такие ошибки, как разный наклон букв, неудержание строки, замены букв близких по написанию, слитное написание, зеркальное письмо.

Дисграфия по левополушарному типу связана с гностической левополушарной недостаточностью. Она характеризуется большим количеством ошибок на смешение букв, обозначающих сходные по акустико-артикуляционным признакам звуки вследствие нарушений фонематического восприятия [2].

Несколько иной подход к классификации дисграфии выделяется с психолого-педагогических позиций Р. И. Лалаевой, Е. А. Логиновой. Наиболее характерными выступают пять форм дисграфии [6; 8]:

– *артикуляторно-акустическая форма* дисграфии возникает вследствие неверного звукопроизношения и фиксации его на письме.

– *акустическая форма дисграфии* проявляется в заменах букв, соответствующих фонетически близким звукам. При этом в устной речи звуки могут произноситься правильно.

– *дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза*. Для этой формы дисграфии наиболее характерны пропуски букв и слогов; перестановка букв и (или) слогов; недописывание слов; написание лишних букв в слове, контаминация – в одном слове слоги разных слов; слитное написание предлогов, раздельное написание приставок.

– *грамматическая дисграфия* связана с недоразвитием грамматического строя речи. Аграмматизмы на письме отмечаются на уровне слова, словосочетания, предложения и текста.

– *оптическая дисграфия* проявляется вследствие недостаточной сформированности зрительно-пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза. Ребенок не улавливает тонких различий между буквами и неправильно их изображает на письме [8].

Для исследования наличия дисграфии нами была проведена диагностика во вторых классах школы. Среди учащихся выявлено 10 детей, которые имели ошибки на письме и,

следовательно, можно предположить у них наличие дисграфии.

На первом этапе диагностики с учетом нейропсихологического подхода выявили состояние мелкой моторики, так как это необходимое условие для выполнения акта письма по методике Т. В. Ахутиной, О. Б. Иншаковой [2].

В качестве критериев опирались на показатели, выделенные авторами методики: статическая и динамическая координация движений пальцев рук; оптико-кинестетическая организация движений; реципрокная координация рук; скорость и ритмичность движений; контроль за выполнением движений пальцев.

По результатам исследования выявили три группы младших школьников с высоким, средним и низким уровнем. Для младших школьников с высоким уровнем (10 %) характерны четкая и верная статическая и динамическая координация движений. Ребенок действует ритмично, быстро; развита реципрокная координация. Умеет контролировать выполнение движений, принимает задание по словесной инструкции и старается выполнить его в установленные сроки.

Моторика детей со средним уровнем развития (40 %) характеризуется недостаточной статической и динамической координацией; ребенок не всегда правильно понимает задание, не укладывается во временные рамки, выполняет его с ошибками, иногда действует совместно с педагогом. Движения пальцев рук не всегда ритмичны; нарушена оптико-кинестетическая основа движений, затрудняется в регуляции движений рук. Иногда возникают синкинезии.

Дети с низким уровнем (50 %) отличаются недостаточной сформированностью мелкой моторики по всем параметрам. Ребенок не может выполнить предъявленных ему заданий, даже когда он этого хочет. Не укладывается во временные рамки; выполняет только с помощью педагога. Нарушена оптико-кинестетическая основа движений, затрудняется в регуляции движений рук; возникают синкинезии, дезавтоматизация движений.



Полученные данные показали, что у детей, участвующих в эксперименте, имелись значительные трудности в оптико-кинестетической организации движений, контроле действий. По этим параметрам не выявлено высокого уровня, и довольно много детей оказалось на низком уровне.

Далее нам было необходимо выявить предрасположенность учащихся к тому или иному виду дисграфии.

Разработка схемы обследования детей исходила из принятой в настоящее время классификации дисграфии с учетом лежащего в основе каждого ее вида «слабого звена». Мы использовали методики Л. Н. Ефименковой, Р. И. Лалаевой, И. Н. Садовниковой [5; 6]. В связи с этим изучалось следующее:

1. Состояние слуховой дифференциации акустически близких звуков, нарушение которой рассматривалось как предпосылка акустической дисграфии (или дисграфии на почве нарушения фонетического распознавания).

2. Состояние звукопроизношения (особенно в плане наличия полных звуковых замен, являющихся предпосылкой артикулярно-акустической дисграфии).

3. Сформированность элементарных видов фонематического анализа слов, доступных детям. Ее отсутствие рассматривалось как предпосылка дисграфии на почве несформированности фонематического анализа и синтеза слов.

4. Сформированность зрительно-пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза, недостаточность которых свидетельствовала о наличии предпосылок оптической дисграфии.

5. Выявление предпосылок аграмматической дисграфии (несформированность у ребенка грамматического строя устной речи).

По итогам обследования выявили две группы детей с характерными проявлениями акустико-фонематической дисграфии (60 %) и оптической дисграфии (40 %).

У учеников с акустико-фонематической дисграфией имели место следующие нарушения: трудности фонемного распознавания и, как результат, – замены букв, обозначающих

фонетически близкие звуки, трудности звуко-восприятия и звукопроизношения (фонетико-фонематическое недоразвитие речи), снижение слухоречевой памяти, что при отсутствии коррекционной работы может привести к типичным ошибкам, выражающимся в пропуске отдельных слов. Мы констатировали у детей ошибки слухового, кинестетического выбора.

У другой подгруппы с оптической, или, по классификации Т. В. Ахутиной [2], зрительно-пространственной дисграфией, отмечены трудности переработки зрительной и слуховой информации. Дети затруднялись в ориентировке на листе бумаги, нахождении начала строки (левостороннее игнорирование/отсутствие отступа); не всегда удерживали строку, буквы имели разный наклон, наблюдались случаи раздельного написания букв внутри слова, зеркальности при написании букв, нарушения порядка букв в словах. Все случаи требовали организации коррекции дисграфии у младших школьников в рамках нейропсихологического подхода.

Коррекционная работа осуществлялась на индивидуально-дифференцированной основе с элементами нейропсихологической коррекции, что предполагало для всех детей выполнение упражнений, способствующих слаженному взаимодействию всех трех блоков мозга, их стимулированию и поэтапному прохождению фаз развития головного мозга по рекомендациям Т. В. Ахутиной [2], А. В. Семенович [10], Л. С. Цветковой [9], А. Л. Сиротюк [11].

Для развития межполушарных взаимодействий на основе системы сенсомоторной коррекции по методу замещающего онтогенеза (МЗО) А. В. Семенович [10] использовались приемы, повышающие уровень активности больших полушарий, упражнения на межполушарное взаимодействие, нормализацию мышечного тонуса, а также дыхательные, глазодвигательные упражнения, «растяжки», массаж ступней, стимулирование тактильных ощущений.

Включали для всех детей элементы восстановительного обучения Л. С. Цветковой [9], т. е. упражнения, позволяющие восстано-



вить нужную функцию за счет внесения нарушенного звена. Цель таких упражнений – научить детей находить способы формирования осознанного анализа состава слова по синтетическому методу (от целого – к части, от значения слова – к его структуре). Прибегали к заданиям следующего типа:

1. Посмотрите на образец (фигуры, символы, буквы), запомните его, затем то, что запомнили, нарисуйте пальцем на парте; расскажите; напишите в тетради. После выполнения каждого задания просили сверить выполненное с образцом, дополнить и уточнить.

2. Упражнение для развития навыков анализа и воспроизведения пространственных последовательностей: проверьте, одинаковые ли знаки (буквы, цифры) вычеркнуты на карточке и карточке-образце; проверьте, правильно ли срисован узор; запомните карточку и выберите такую же (ребенку предлагается запомнить ряд предметных картинок, символов, цифр, букв на карточке и найти такую же среди второго набора карточек, из которых только одна совпадает с тестовой); выложите по памяти ряд из отдельных элементов; напишите по памяти ряд из отдельных элементов.

Также включали музыкальный метод на основе методики Л. С. Цветковой [9], способствующий актуализации смысла слова, развитию аудиальной и зрительной модальностей, самоконтроля.

Предлагали детям два-три рифмованных предложения, положенных на мотив знакомой песни. Содержание каждого предложения отображалось в схематичном рисунке предмета, выполняющего действия, и объекта, на который это действие направлено.

С опорой на рисунки пелись слова-предметы, сложные по слоговой структуре, предложения. Обязательному анализу подлежали слова-действия. Схема слов-действий (сначала полная, затем максимально свернутая) оставалась как опора для записи предложения.

С целью стимулирования коррекционного воздействия при работе по устранению дисграфии применялись кинезиологические

упражнения (А. Л. Сиротюк [11], П. Деннисон и Г. Деннисон [4]): зеркальное рисование, «ухо-нос», «совместные движения глаз и языка», «ритмичные хлопки».

Для улучшения навыков письма, интеграции работы глаз и рук, формирования визуального и пространственного восприятия, развития координации тела и двигательных навыков выполняли следующие упражнения: «восьмерки», «рисующий слон» и др.

Собственно коррекция дисграфических ошибок у детей осуществлялась в каждой подгруппе исходя из выявленного типа дисграфии.

Для детей с акустико-фонематической дисграфией проводилась работа по следующим направлениям:

– развитие слухового восприятия звуков, чтобы предупредить смешение и замены звуков, близких по звучанию, а также смешение звуков, близких по произношению, букв, близких по написанию;

– при дефекте оглушения (озвончения) стремились закрепить через упражнения по активности-напряжению или пассивности-расслаблению голосовых связок. Очень сложно было устранять дефект смягчения.

По итогам комплексной работы отметили, что дети стали значительно лучше осуществлять дифференциацию оппозиционных звуков на уровне слога, слова, словосочетания, предложения и текста, овладели частичным анализом сложных слов, стали вслушиваться в звуки речи, сравнивать слова по звуковым моделям, находить в них сходства и различия; восстанавливать предложения и текст с заданными звуками; самостоятельно писать слуховые и зрительные диктанты, предложения и сочинения с использованием оппозиционных звуков. Можно отметить, что из 6 учеников с данным дефектом четверо полностью компенсированы, а у двоих нарушения компенсированы частично.

Для организации коррекционной работы по устранению *оптической (зрительно-пространственной) дисграфии* мы строили работу поэтапно, включая задания на развитие зрительного гнозиса: называние контурных



изображений предметов; называние наложенных изображений предметов; называние перечеркнутых или зашумленных изображений предметов; дорисовывание и называние предметов, нарисованных наполовину; подбор картинок к определенному цветовому фону (игра «все знают, что красным бывает...»); называние геометрических фигур, из которых состоит рисунок; соотнесение формы предмета с одной или несколькими геометрическими фигурами (круг – помидор или апельсин, овал – дыня, треугольник + квадрат – домик, полукруг – месяц, кусок сыра).

Для отработки умения узнавать буквы давали задания по выделению букв среди ряда других; называнию или написанию букв, перечеркнутых дополнительными линиями; определению букв, расположенных неправильно; дорисовыванию недостающего элемента буквы и т. п. Развитие дифференциации букв, имеющих оптическое и кинетическое сходство, включало упражнения на нахождение дифференцируемых букв в ряду сходных; определение сходства и различия между похожими буквами, уточнение пространственного расположения элементов букв; превращение дифференцируемых букв в картинки-пиктограммы (б-белка, д-дятел, ц-цыпленок, ш-щетка и др.). Использовались различные стихи и загадки о буквах.

Важнейшее место занимала работа по уточнению пространственного положения различных фигур и букв. Для это предлагали детям карточки с нарисованными кругом, прямоугольником, крестиком, кружком, точкой, ставили задачи написать буквы справа или слева от вертикальной линии; нарисовать точку, ниже точки – крестик, справа от точки – круг и т. п.; задания, направленные на определение пространственных соотношений элементов графических изображений и букв и по развитию зрительного расчленения графических изображений и букв на составляющие их элементы, по определению сходства и различия между графическими изображениями и буквами.

Для отработки пространственной ориентировки сосредоточились на заданиях по обучению ориентировке на листе бумаги, попут-

но закрепляя ориентировку в пространстве, выделение «право-лево»; анализ и синтез букв на составляющие элементы, конструирование букв из элементов, реконструирование букв и т. п.

Для развития графомоторных навыков включали задания на обводку по контуру и штриховке изображений, срисовывание геометрических фигур, дорисовывание деталей незаконченных рисунков, воспроизведение фигур и сочетаний нескольких фигур по памяти, рисование узоров и геометрических фигур по клеткам по словесной инструкции, обводку заготовленных образцов рукописного текста, письмо букв, слов и фраз по трафарету и т. п.

По итогам работы отметили, что из 4 детей с выявленной оптической дисграфией у 3 учеников она полностью устранена, а у одного ребенка – частично.

В рамках работы по устранению дисграфии использовали компьютерные технологии, в частности, логопедические тренажеры «Фраза», «Букварь», «Логопедические упражнения», «Игры для Тигры», Логозаврия, сайта Мерсибо и др. [12; 13; 14; 15]. Занимательные истории придавали обучению игровой характер, что очень важно для детей, ведь основной целью занятий с компьютерными программами является не только приобретение новых и закрепление полученных ранее знаний, но и эмоциональное раскрепощение детей, активизация и побуждение их к продуктивной познавательной деятельности. Использовали элементы тестов для проверки усвоения изучаемого материала.

По итогам проведенной работы мы отметили положительные результаты, которые выразились в том, что у младших школьников:

– улучшилось нахождение начала строки, удержание строки, буквы стали ровнее и одного размера; нарушения порядка букв в словах стали встречаться реже;

– полностью устранилась зеркальность при написании букв и цифр;

– практически устранено смешение зрительно похожих или близких по написанию букв;



– значительно снизились ошибки запоминания зрительного образа слова и ошибки в идеограммах, словарных словах (классная работа, задача, упражнение);

– меньше стало ошибок пропуска и смешения гласных, в том числе ударных; ошибок фонетического характера.

Таким образом, можно сделать вывод, что своевременно выявленные нарушения письменной речи у младших школьников и комплексно построенная работа с учетом нейропсихологического подхода способствует устранению дисграфии.

АННОТАЦИЯ

В статье раскрываются вопросы коррекции дисграфии у младших школьников. Анализируются подходы к исследованию данного феномена, представлены классификации нарушения с различных позиций. Подчеркивается важность своевременного выявления нарушений письменной речи и разработки адекватной коррекционной работы с учетом нейропсихологического подхода. Приводятся результаты исследования письменной речи детей и пути устранения нарушений с помощью комплексной системы заданий и упражнений.

Ключевые слова: письмо, дисграфия, нейропсихологический подход, комплексность, речедвигательный, кинезиологические, функциональная система.

SUMMARY

The article reveals the issues of the correction of dysgraphia in primary school children. Approaches to the study of this phenomenon are analyzed, and classifications of violations from various positions are presented. The importance of timely detection of violations of written speech and the development of adequate corrective work taking into account the neuropsychological approach is emphasized. The results of a study of children's written speech and ways to eliminate violations using a complex system of tasks and exercises are presented.

Key words: writing, dysgraphia, neuro-psychological approach, complexity, recidivating, kinesiolog, functional system.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алентьева Е.И., Курбангалиева Ю.Ю., Дубченкова Н. О., Попова О. А. Изобразительная деятельность в коррекции нарушений письма у учащихся начальных классов // Гуманитарные исследования. Журнал фундаментальных и прикладных исследований. – Издательский дом «Астраханский университет», 2014. – № 2 (50). – С. 120–125.
2. Ахутина Т. В. Иншакова О. Б. Нейропсихологическая диагностика. – М.: Секачев, 2016. – 153 с.
3. Выготский Л. С. Избранные псих. соч. – СПб: Лань, 2004. – 284 с.
4. Деннисон П. И., Деннисон Г. И. Образовательная кинестетика для детей: базовое пособие по Образовательной Кинезиологии для родителей и педагогов, воспитывающих детей разного возраста: пер. с англ. – М.: Восхождение, 2008. – 200 с.
5. Ефименкова Л. Н., Садовникова И. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов: пособие для логопеда. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 232 с.
6. Лалаева Р. И., Венедиктова Л. В. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция. – Ростов-н/Д.: Феникс; СПб.: Союз, 2004. – 179 с.
7. Левина Р. Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи. – М.: Книга по требованию, 2010. – 244 с.
8. Логинова Е. А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: учебное пособие / под ред. Л. С. Волковой. – СПб.: Владос, 2004. – 216 с.
9. Лурия А. Р., Цветкова Л. С. Нейропсихология и проблемы обучения в общеобразовательной школе. – М.: Институт практической психологии, 2006. – 64 с.
10. Семенович А. В. Актуальные проблемы нейропсихологической квалификации отклоняющегося развития // Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста. – М.: МПСИ, 2001. – С. 84–137.
11. Сиротюк А. Л. Обучение детей с учетом психофизиологии: Практическое руко-



водство для учителей и родителей. – М.: ТЦ Сфера, 2001. – 172 с.

12. Логозаврия: Интернет-ресурс для развития речи с онлайн-играми [Электронный ресурс]. – URL: www.logozawr.ru.

13. Логопедический портал Мерсибо [Электронный ресурс]. – URL: <http://mersibo.ru/>.

14. Фраза, Букварь, Адалин [Электронный ресурс]. – URL: http://adalin.mospsy.ru/1_03_00/10266.shtml.

15. Логопедические программы «Игры для Тигры», «Гарфилд» [Электронный ресурс]. – URL: <https://logoprogram.ru/games/paint-sounds.html>.



ТЕОРЕТИКО- МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И СОВРЕМЕННЫЕ ПРАКТИКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

