

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ  
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ  
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»  
( Н И У « Б е л Г У » )

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ  
ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
Кафедра дошкольного и специального (дефектологического) образования

**ОСОБЕННОСТИ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С  
ПОЗИЦИИ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА**

**Выпускная квалификационная работа**

обучающегося по направлению подготовки 44.03.03 Специальное  
(дефектологическое) образование, профиль Логопедия  
заочной формы обучения, группы 02021564  
Молодцовой Ирины Владимировны

Научный руководитель  
к.п.н., доцент  
Алтухова Т.А.

**БЕЛГОРОД 2019**

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	
ГЛАВА I ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЯ ПИСЬМА У ОБУЧАЮЩИХСЯ, ОСВАИВАЮЩИХ НАЧАЛЬНЫЙ УРОВЕНЬ ОБРАЗОВАНИЯ	
1.1. Мозговая организация письма.....	
1.2. Характеристика нарушений письма с позиции нейропсихологического подхода.....	
1.3. Нейропсихологический подход в преодолении нарушений письма.....	
ГЛАВА II ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ОБОСНОВАНИЕ НАПРАВЛЕНИЙ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У ОБУЧАЮЩИХСЯ, ОСВАИВАЮЩИХ НАЧАЛЬНЫЙ УРОВЕНЬ ОБРАЗОВАНИЯ, С ПОЗИЦИИ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА.....	
2.1. Организация и диагностический инструментарий изучения нарушений письма у обучающихся 1-4 классов.....	
2.2. Анализ результатов изучения нарушений письма.....	
2.3. Направления логопедической работы по преодолению нарушений письма у обучающихся, осваивающих начальный уровень образования, с позиции нейропсихологического подхода	
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	

## ВВЕДЕНИЕ

Легитимизация права каждого ребенка на получение образования, отвечающего его потребностям, и переход к инклюзивным формам обучения детей с нарушением развития, их включение в систему общего образования актуализируют вопросы разработки научно-методических основ обучения с учетом индивидуальных потребностей и возможностей каждого ребенка с нарушением в развитии (Е.Л. Гончарова, Н.Н. Малофеев, О.С Никольская).

Одной из причин, приводящих к неуспеваемости младших школьников, является нарушение письма. Они становятся причиной неуспеваемости у 10-20 % младших школьников с нормальным интеллектом, полноценным зрением и слухом, служат препятствием для обучения и в итоге отрицательно влияют на развитие ребенка, формирование его личности. Проблемы эти возникают у каждого 5-го школьника, считает О.А. Величенкова (2).

В связи с этим, проблема обучения письму младших школьников выраженными является одной из центральных задач коррекционной педагогики.

В последние 10-15 лет во всем мире отмечаются усиление исследовательского интереса к проблеме нарушения навыка письма, связанное не только с ростом показателей распространенности этого нарушения но и необходимостью уточнения патогенеза. Осознание обществом значимости навыка письма в современном мире, оценка деструктивного влияния письма на личностное развитие человека и необходимость поиска путей полноценной интеграции детей с нарушением письма в культурно-образовательную среду обусловили выход проблем нарушения письма за рамки только специальной области логопедии и включение их в широкий контекст гуманитарных и естественнонаучных исследований.

Вопросу коррекции нарушений письма учащихся общеобразовательных школ посвящены работы Т.В. Ахутиной, О.В. Елецкой, Р.Л. Лалаевой, Р.Е. Левиной, Е.Н. Российской, И.Н. Садовниковой и др. В исследованиях О.Б. Иншаковой, А.Н. Корнева представлен анализ механизмов нарушения навыка письма.

Традиционно исследователи этой проблемы в большей степени опираются на подход, предложенный Р.Е. Левиной. В рамках психолого-педагогического подхода к анализу речевых нарушений Р.Е. Левиной и последователями ее научной школы на большом экспериментальном материале было доказано, что истоки нарушений навыка письма кроются преимущественно в нарушении устной речи; была доказана роль отклонений в формировании различных речевых компонентов (звукопроизношения, слоговой структуры, фонематического восприятия, звукового анализа и синтеза, морфологических и лексико-грамматических обобщений) в этиопатогенезе нарушений письменной речи.

Но в последние годы в исследованиях особое внимание уделяется клинико-педагогическому и нейропсихологическому подходам, что обеспечило новый виток изучения проблем навыка письма на основе данных смежных наук, обосновал возможность включения в коррекционный процесс методов психолингвистики, нейропсихологии, психофизиологии, патопсихологии (М.М. Безруких, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева и др.).

Сторонники клинико-педагогического подхода патогенез дисграфии связывают с трудностями формирования операционального состава письма как сложных сенсомоторных навыков. Выделены различные формы дисграфии, обусловленные недостаточностью психических функций, обеспечивающих эти процессы, среди которых, помимо нарушений устной речи у школьников, описаны нарушения внимания, различных видов праксиса и гнозиса, памяти (О.Б. Иншакова, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, И.Н. Садовникова, О.А. Токарева и др.).

Патопсихологические и психофизиологические исследования детей с трудностями обучения указывают на морфофункциональную незрелость мозговых механизмов навыка письма (М.М. Безруких, В.А. Калягин, А.Н. Корнев). Описана роль межполушарного взаимодействия в обеспечении процесса письма, отмечается временной фактор становления латерального профиля как детерминанта успешности овладения письменной речью (О.Б. Иншакова, Н.Л. Немцова).

В последние годы специфические нарушения активно изучаются в рамках нейропсихологии индивидуальных различий (Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева, А.В. Семенович, Л.С. Цветкова, М.К. Шохор-Троцкая и др.).

Принципиальное отличие нейропсихологического подхода состоит в том, что он позволяет исследовать непосредственно структурные компоненты различных психических функций.

Нарушения навыка письма у школьников может быть результатом нарушения любого из компонентов, функциональной системы письма: операций по переработке слуховой, кинестетической, зрительной и зрительно-пространственной информации; серийной организации движений, программирования и контроля деятельности; избирательной активации. Однако первичное нарушение любого из этих компонентов закономерно сказывается на ряде других функций, в состав которых данный компонент входит.

Согласно современной точке зрения, дисграфия - мультифакторное нарушение письма, которое обуславливается расстройствами устной речи и других вербальных и невербальных психических функций. Причем эти расстройства имеют своеобразный характер в зависимости от того, какой именно структурный компонент недостаточно сформирован (Т.В. Ахутина, Е.Ю. Балашова, Э.В. Золотарёва, Н.К. Корсакова, Ю.В. Микадзе, А.В. Семенович, Е.Д. Хомская, Л.С. Цветкова и др.).

Это определяет необходимость анализа ошибок письма с учетом различных подходов, что будет способствовать более эффективной коррекционно-педагогической работе.

Поэтому, взятую нами для ВКР тему «Особенности нарушений письма младших школьников с позиции нейропсихологического подхода», можно рассматривать как своевременную и актуальную.

**Проблема исследования:** совершенствование логопедической работы по преодолению нарушений письма у обучающихся, осваивающих начальный уровень образования, с позиции нейропсихологического подхода.

**Цель исследования:** обосновать направления логопедической работы по преодолению нарушений письма у обучающихся, осваивающих начальный уровень образования, с учетом нейропсихологического подхода.

**Объект исследования:** особенности навыка письма обучающихся, осваивающих начальный уровень образования.

**Предмет исследования:** направления логопедической работы по преодолению нарушений письма с учетом нейропсихологического подхода.

**Гипотеза исследования:** у обучающихся, осваивающих начальный уровень образования, нарушения письма имеют полифакторную природу. Для повышения эффективности логопедической работы, определения ее направлений, задач и содержания требуется учитывать не только психолого-педагогический, но и нейропсихологический подходы.

**Задачи исследования:**

1. На основе изучения и анализа психолого-педагогической литературы обосновать проблему исследования.

2. Изучить и описать особенности нарушений письма у обучающихся, осваивающих начальный уровень образования, с позиции нейропсихологического подхода.

3. Определить направления логопедической работы по преодолению нарушений письма с позиции нейропсихологического подхода.

**Методы исследования:**

1. Теоретические: изучение и анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования.
2. Эмпирические: анализ продуктов письменно-речевой деятельности обучающихся.
3. Количественный и качественный анализ результатов исследования.

**Теоретико-методологическая основа исследования:** работы в области изучения нарушений письма с позиции нейропсихологического подхода (Т.В. Ахутина, О.Б. Иншакова, А.В. Семенович Е.Д. Хомская, Л.С. Цветкова).

**База исследования:** муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Курасовская средняя общеобразовательная школа» Ивнянского района Белгородской области.

**Структура работы:** работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы, приложения.

# **ГЛАВА I ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЯ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

## **1.1. Мозговая организация письма**

В общеобразовательных школах среди самых часто встречающихся причин затруднений в обучении учеников младших классов можно выделить нарушение у них письменной речи. Подобные нарушения являются главной причиной, по которой школьники плохо усваивают материал и получают низкие оценки, они препятствуют обучению учащихся, которые имеют нормальный интеллект, обладают нормальным зрением и полноценным слухом, и впоследствии оказывают негативное влияние на формирование школьника младшего возраста как полноценной личности.

О.А. Величенкова (7) говорит о том, что письмо является сложной формой речи, которая осуществляется на базе достаточного уровня сформированности как определенных речевых, так и некоторых неречевых функций. Если одна из таких функций сформирована в недостаточной степени, у школьника наблюдается дисграфия или дизорфография, то есть, нарушение процесса овладения письмом.

Письмо, в соответствии с нейропсихологическим подходом А.Р. Лурия (8) можно рассматривать в качестве сложной функциональной системы письменной речи, которая реализуется путем интегрированного взаимодействия разных областей мозга. То есть, если какая-то область мозга ребенка имеет небольшое отклонение, недоразвита, это может повлечь за собой некоторые специфические нарушения.

А.Р. Лурия по результатам проведенных в области неврологии исследований классифицировал следующие главные блоки в структурно-функциональной организации мозговой деятельности:



I – энергетический блок, который отвечает за тонус организма и регуляцию бодрствования;

II – задний блок, отвечающий за прием информации мозгом, а также за ее хранение и обработку;

III – передний блок, отвечающий за контроль, программирование и регуляцию.

Как считает А.Р. Лурии, первый блок мозга отвечает за функцию, которая нужна для того чтобы деятельность человека была организована и имела целевую направленность, то есть, для этой цели энергетический блок регулирует тонус и бодрствование. Соответствующие аппараты, которые отвечают за данную функцию, расположены в подкорковых и стволовых образованиях мозга.

У первого блока есть три главных источника обеспечения:

Первый – обменные процессы, которые происходят в человеческом организме. Эти процессы имеют тесную взаимосвязь с дыхательным процессом, а также с процессом пищеварения, с белковым и сахарным обменом в организме человека, с его главными инстинктами, половой функцией и прочими безусловными рефлексам.

Второй является результатом процесса влияния на человеческий организм различных внешних стимулов, которые ведут к тому, что у человека появляется ориентировочный рефлекс. При необходимости должна происходить автоматическая активация всех воспринимающих систем, чтобы у человека имелась незамедлительная возможность правильно ориентироваться и принимать нужные решения, когда события принимают неожиданный оборот.

Третий источник – способность коры мозга программировать собственную деятельность, планировать будущие шаги, и в этом огромное значение отводится именно речи. Четко определенная задача с конкретной формулировкой в значительной степени улучшает активность того вида деятельности, который соответствует поставленной цели. В коре мозга новый

раздражитель сличается с тем, который есть в уже приобретенном опыте, анализирует данный раздражитель делает адекватные выводы о том, насколько сложившаяся ситуация опасна, либо же полезна. Согласно этим выводам и происходит регуляция деятельности низлежащих отделов мозга.

Передний блок и задний блок находятся на уровне коры мозга, но разделяются между собой центральной бороздкой мозга, носящей имя Ролландовой.

Оперативным, планирующим мозгом является «передний мозг», он создает программы самых разных разновидностей деятельности человека и реализует их. Этот участок мозга работает в довольно широком диапазоне, он планирует движения и структурирует их (праксис) а также проводит высшие мыслительные акты, могущие заключаться как в вербальной, так и в невербальной деятельности, в том числе языковой, символической. Лобные доли представляют собой отдел переднего мозга, который является специфическим, особым, присущим только человеку. Они призваны отвечать за следующие функции: осознание, сознание, программирование (планирование) деятельности, ее регуляцию и контроль.

У «заднего мозга» кора является своего рода накопителем, она осуществляет прием информации, ее хранение и в некоторой степени переработку. Здесь находятся нервные окончания всех анализаторов, находятся окончания проводящих путей, которые от рецепторов ведут в кору головного мозга. Поэтому именно сюда поступает первоначально получаемая информация о состоянии окружающего человека мира, через ощущения, а хранят и обрабатывают данную информацию уже другие структуры человеческого мозга, имеющие более высокую организацию.

Заднему блоку в речевой функции отводится задача подбирать необходимый элемент, сортируя подобные ему, однородные – к примеру, парадигматический подбор, выбор слова, родственного данному. Переднему блоку отводится синтагматическая функция, заключающаяся в объединении подобранных элементов в построении предложений, то есть, по смежности, а

также в складывании слов в текст согласно по языковым синтаксическим правилам.

Изучая функциональную структуру письменной речи, Т.В. Ахутина (3) обратила внимание на тот факт, что именно выделенные А.Р. Лурия блоки обеспечивают письмо, поскольку на них в реализации этой деятельности возлагаются специфические функции.

У первого блока имеется следующая функция: во время чтения или письма он поддерживает активный тонус коры мозга.

У второго блока следующие функции:

1. Осуществление переработки слуховой и речевой информации - опознание и распознавание фонем, лексем, речевая и слуховая память.
2. Обработка информации, получаемой через зрительные анализаторы, в том числе актуализация получаемых от прочтения букв и слов зрительных образов.
3. Обработка полимодальной информации, зрительно-моторная координация, ориентация элементов буквы, строки в пространстве, актуализация зрительно-пространственных образов слов.

Третий блок имеет следующие функции:

1. Он осуществляет эфферентную (серийную) организацию движений — программирует моторные (кинетические) графические движения.
2. Регулирует психическую деятельность, то есть, планирует письмо и чтение, реализует и контролирует его, а также производит осмысление всего, что было прочитано.

Уровням мозговой организации ВПФ, которые были предложены Н.А. Бернштейном (8), отводится значительная роль в обеспечении высших психических функций, среди которых и письменная речь:

1) субкортикальные уровни:

1. Уровень А (стволовой) – уровень палеокинетических регуляций;

2. Уровень В (подкорковый) – уровень двигательный синергий и штампов;

2) кортикальные уровни:

- уровень С (корковый) – уровень пространственных координаций,

- уровень Д (корковый) – гностико-праксический,

- уровень Е (корковый) – символический (языковой).

На уровне С находятся первичные поля коры, на уровне Д – вторичные, уровень Е – это третичные поля. По своему анатомическому строению каждый тип полей мозга, то есть, последующий уровень, имеет более сложную структуру, нежели предыдущий, соответственно, по функциям он иерархически располагается выше, но имеет меньший филогенетический возраст.

Как замечает Н.А. Бернштейн (8), в обеспечении письменной речи важнейшая роль отводится уровням Д и Е. Гностико-праксический уровень Д ответственен за распознавание (гнозиса) определенных стимулов, в числе которых звуковое и зрительное восприятие, распознавание букв и проч., кроме того, он отвечает за воспроизведение (праксис) поз, к примеру, позы рук, пальцев, кисти, мимика и проч. Символический языковой уровень несет ответственность за получение знаний об абстрактных символах, к примеру, буквах.

Правое и левое полушария мозга являются самостоятельными в функциональном смысле отделами, которые обеспечивают психическую деятельность человека.

Полушария мозга человека в своей функциональной компетентности и своем функциональном назначении имеют непосредственное отношение к проблеме мозговой организации ВПФ. Данная проблема является важной частью одного из значимых подразделов сегодняшней науки, изучающей мозг – теории межполушарной асимметрии мозга.

У человека правое и левое полушария мозга ассиметричны, они обладают разным функциональным предназначением, специализацией. Для

правого полушария важна целостность, чтобы оно функционировало нормально, оно не может синтезировать и анализировать информацию. Соответственно, содержание правого полушария – это чувственные гештальты, целостные символы и образы. Для его нормальной работы должно осуществиться чувственное соприкосновение непосредственно с имеющейся действительностью. Левое же полушарие работает абстрагированно от чувственных стимулов, являясь в широком смысле этого понятия кодово-языковым. Знаки, которые левое полушарие обрабатывает, могут быть в той или иной степени абстрактными: это цифры и буквы, алгебраические и геометрические знаки, фигуры, прочие математические символы. Левое полушарие преимущественно отличается дискретностью, линейностью, осознанной работой, в нем наблюдается тенденция к классифицированию информации, созданию понятий и схем, суждений, то есть, логических универсалий.

На ранней стадии онтогенеза главенствующая роль принадлежит правому полушарию мозга, однако со временем начинает доминировать левое полушарие. Именно такая картина отмечается у взрослых людей, т.е. в их мозге правое полушарие находится на субдоминантном положении. Соответственно, именно благодаря левому полушарию осуществляется большинство ВПФ, включая речевую, и им же контролируется работа правого полушария. У любого человека существует собственный, характерный для него ПЛО (профиль латеральной организации или латеральный профиль), состоящий из совокупности психических, сенсорных и моторных симметрий-асимметрий. В теории описываются 3 типа ПЛО: левый, правый, смешанный. При этом на практике можно выделить гораздо большее их количество и разнообразие. Многие ученые при определении ПЛО учитывают показатели, полученные при изучении ведущей руки, а также сенсорной асимметрии (ведущих уха и глаза). Соответственно, индивидуальный ПЛО человека будет состоять из определенного сочетания

описанных показателей, а число возможных его типов при этом увеличивается до 27 (28).

На протяжении последних лет большое внимание уделяется изучению функциональной роли мозговых полушарий в письменной речи, а также ее нарушениям, которые могут быть связаны с особенностями латерализации или различными дисфункциями левого либо правого полушария.

Обнаружено, что ряд специфических отличий в формировании ПЛО может становиться причиной изменений в зрительно-моторной координации и оптико-пространственном восприятии. Этим обусловлен тот факт, что у некоторых учеников, имеющих признаки левшества, амбидекстров и левшей проявляются устойчивые зеркальные ошибки письма.

Взаимосвязь между индивидуальным ПЛО, а также динамикой становления взаимодействия между полушариями мозга и проявлением зеркальных ошибок в письменной речи подтверждается результатами исследовательских работ Л.И. Беляковой, О.Б. Иншаковой, Н.Л. Немцовой.

Также обусловленность ряда отдельных ошибок при письме и чтении преимущественной недостаточностью переработки данных по лево- либо правополушарному типу была описана Т.В. Ахутиной (27).

Таким образом, в обеспечении процесса письма участвуют все три структурно-функциональных блока мозга, каждый из которых выполняет соответствующую функцию. Дефицитарность той или иной структуры мозга может привести к нарушению соответствующей функции, что проявится в определенной нейропсихологической симптоматике на письме, а это, в свою очередь, будет определять специфику коррекционного воздействия.

## **1.2. Характеристика нарушений письма с позиции нейропсихологического подхода**

Нарушения письма определяются в логопедической литературе как «дисграфия» и «дизорфография».

Следует отметить, что сегодня нет однозначного определения понятия «дисграфия», которое описывало бы его содержание достаточно полно.

По мнению Садовниковой И.Н. (25), под дисграфией следует понимать частичное расстройство письменной речи (а у учеников начальных классов – нарушения в обучении письму), главный признак которого заключается в появлении устойчивых ошибок специфического характера. Причем указанные ошибки в письме у школьника не являются следствием нарушений интеллекта, отклонений зрения или слуха либо отсутствия регулярных занятий.

Корневым А.Н. (15) дисграфия определяется как устойчивая неспособность учащегося при нормальном уровне развития речи и интеллекта, при нормально развитых зрении и слухе овладевать письмом по всем правилам графики.

Самое широкое распространение получило определение Лалаевой Р.И. (18), считающей, что дисграфия является частичным отклонением в процессе письма, она выражается в устойчивых и постоянно повторяющихся ошибках, которые возникают из-за несформированности у ребенка высших психических функций, принимающих участие в данном процессе.

В литературе, охватывающей вопросы логопедии, такое явление как дизорфография трактуется как устойчивое специфическое нарушение или несформированность усвоения знаний орфографии и соответствующих навыков и умений. Оно является следствием нарушения в развитии отдельных речевых и неречевых функций психики (17).

Согласно современным логопедическим тенденциям в нашей стране, нейропсихологический подход становится одним из основных в исследовании нарушений письма.

На основе теории уровневой мозговой организации ВПФ, предложенной Н.А. Бернштейном, Т.Г. Визель (8) были выделены дислексии и дисграфии, причинами которых являлись:

- нарушения гностико-праксического уровня (моторные, оптические);

- нарушения символического уровня: фонологическая и дизорфография.

При классифицировании нарушений письменной речи Т.В. Ахутина (3) оценивает полноценность работы функциональных блоков, а также функционирования левого и правого мозговых полушарий. По ее мнению, следует выделить такие категории нарушений письменной речи:

1. По типу регуляторной дисграфии. Их причиной является недостаточная сформированность функций планирования и контроля (т.е. произвольной регуляции действий).

Характерными их проявлениями у детей являются трудности с концентрацией произвольного внимания, проблемы со включением в задание, ориентированием в нем, переключением от одного вида деятельности к другому, инертность и импульсивность в решениях.

Наиболее частыми ошибками в письменной речи у них становятся упрощения по типу патологической инертности, среди которых: пропуски в словах букв или слогов; персеверация (инертное повторение) слов, слогов, букв, типов заданий; антиципация (предугадывание) букв; контаминация (склеивание) слов.

Трудности языкового анализа являются типичной проблемой для учеников с регуляторной дисграфией, что представляет собой выраженное проявление ухудшения ориентировочной деятельности. Несоблюдение правил по использованию прописных букв, написанию безударных гласных и т.д. у таких учащихся обусловлены их неспособностью распределить свое внимание между техникой письма и правилами правописания.

2. Обусловленные проблемами с поддержанием активного тонуса и рабочего состояния коры головного мозга. Для таких учеников характерен повышенный уровень утомляемости и периодические изменения работоспособности, выраженные в чередовании ее повышения или снижения на протяжении определенных периодов времени (урока, дня, месяца, четверти)



Для таких учеников характерно замедленное включение в задание, а также быстрое наступление чувства усталости после начала его выполнения, причем через определенный период работоспособность восстанавливается, но она существенно снижена. Соответственно, учащийся скоро устает опять, что может проявляться в его попытках прилечь на парту или даже сползании со своего места.

Усталость ведет к тому, что ребенок совершает грубые ошибки во время письма, и в первую очередь – присущие ученикам, имеющим нарушения контроля и программирования. Такие дети отличаются низкой скоростью и серьезными проблемами с автоматизацией навыков письма, увеличением тонуса мышц и трудностями с сохранением рабочей позы в процессе написания текста. С нарастанием утомления может изменяться размеры букв, их наклон, нажим.

3. Отмечаемые вследствие зрительно-пространственной дисграфии по правополушарному типу. Правое полушарие головного мозга отмечается за зрительно-моторную координацию. От его работы зависит успешность реализации ряда важных возможностей: соотнесения движения в горизонтальной и вертикальной плоскости, запоминание общего расположения частей относительно друг друга, способность объединить все составляющие в единое целое, т.е. восприятие целостных образов.

В работах Т.В. Ахутиной (27) отмечены характерные для учеников с рассматриваемым видом дисграфии проблемы:

1) замедление актуализации двигательного и графического образов требуемой буквы, замещение нужных букв визуальными похожими (к примеру, вместо *H* учащийся пишет *K*), написание печатных букв вместо рукописных, написание букв в нетрадиционном виде;

2) проблемы с ориентированием на листе тетради, поиском начала и удержанием строк;

3) написание букв в словах в неправильном порядке;

4) замена или пропуски даже ударных гласных букв;

5) изменение высоты, размера, наклона букв, диспропорции в размерах элементов букв, промежутки между буквами в одном и том же слове;

6) зеркальное написание таких букв, как *E, 3, c, э*; написание вместо *Ч* – *У* (и наоборот), вместо *б* – *д* или *в*;

7) отсутствие навыка идеограммного письма, ошибки даже в часто используемых словах (например, вместо «Классная работа» – «Клосная работа»);

8) т.н. «фонетическое» письмо, т.е. написание слов так, как они слышатся (вместо «радостно» — «радасно»);

9) проблемы с восприятием целостных образов слов, из-за чего наблюдается слитное написание слов с предлогами или двух разных слов между собой, а после изучения темы по правописанию предлогов – раздельное написание приставок и корней одного слова).

Т.В. Ахутина полагает, что проблемы в оперировании пространственной информацией и попытки их скомпенсировать становятся причиной вышеописанных нарушений.

4. Наблюдающиеся при зрительно-пространственной дисграфии по левополушарному типу. Данная проблема проявляется в нарушениях функций программирования и контроля, а также замене при письме букв близкими по произношению и звучанию.

Степень выраженности вышеописанных трудностей при письме может быть различной. Она далеко не во всех случаях проявляется на уровне, позволяющем однозначно определить дисграфию. Т.В. Ахутина полагает, что выявить с максимальной точностью механизм дисграфии при ее наличии и дать прогнозы относительно будущих проблем с письмом у детей старшего дошкольного возраста поможет проведение нейропсихологического анализа состояния ВПФ (6).

В табл. 1.1 приведено описание наиболее часто встречающихся проблем с письменной речью (с точки зрения нейропсихологического подхода).

Таблица 1.1.

**Основные трудности в обучении письму младших школьников, с позиции нейропсихологического подхода**

Проблемы в обучении	Нейропсихологические причины проблем	
	Локализация изменений в мозгу	Особенности нарушений
Зеркальное написание букв, цифр, слов	Левое полушарие, затылочная и теменная доли	- зеркальное письмо
Пропуски букв в словах	Оба полушария, височная доля	-недостаточная сформированность компонентов движения -изменения сенсорной функции речи
Ошибки правописания при знании правил	Оба полушария, височная доля	- нарушение произвольной регуляции движений - проблемы с анализом гласных
Ошибки при списывании	Оба полушария, затылочная и теменная доли	-фрагментарность восприятия -нарушения в произвольной регуляции движений
Графические искажения при написании букв	Оба полушария, теменная доля	-вплоть до аграфии
Изменения высоты и наклона букв	Правое полушарие	-фрагментарность восприятия -нарушения произвольной регуляции движений

Данные, приведенные в табл. 1.1, демонстрируют, что наиболее частые трудности с письменной речью у школьников младшего возраста обусловлены недостаточной сформированностью когнитивных функций. При этом механизмы и причины их появления могут отличаться.

Таким образом, современные исследования показывают взаимосвязь между определенными нарушениями письма и соответствующими структурами мозга. В связи с этим при анализе симптоматики дисграфии и дизорфографии целесообразно дополнять традиционный психолого-педагогический подход нейропсихологическим подходом, так как он позволит уточнить причины и механизмы ошибок и определить более эффективные пути их преодоления.

### **1.3. Нейропсихологический подход в преодолении нарушений письма**

Проблемой преодоления нарушений письма с учетом нейропсихологического подхода занимались многие авторы.

Широко известны и активно внедряются в практику коррекционно-абилитационные методы, разработанные Т.В. Ахутиной, Н.М. Пылаевой, Л.С. Цветковой и др.

Т.В. Ахутина на основе трех основных синдромов парциального нарушения ВПФ (синдрома слабости функций III блока мозга, синдрома слабости левополушарных функций II блока мозга, синдрома слабости правополушарных функций мозга) считает:

- для преодоления трудностей обучения, вызванных недостаточным развитием функций программирования и контроля, нужно применять разные методики, направленные на развитие произвольного внимания, умения переключаться, планировать в уме свои действия. Учитывая, что письмо – сложный энергоемкий процесс, работа должна включать доступные и постепенно усложняющиеся невербальные или не требующие письма задания.

Обеспечение игровой, познавательной и соревновательной мотивации повышает работоспособность детей, нейродинамические характеристики их деятельности. На фоне работы над произвольным вниманием могут вводиться при необходимости задания по развитию серийной организации движений и, в частности, графических движений (2).

Принципиально другая работа требуется при слабости функций II блока мозга. Если в системе методов, направленных на развитие и коррекцию функций программирования и контроля, важно вынесение вовне программы и дозирование заданий, то для коррекции функций II блока мозга необходимо обеспечение простоты выбора нужного элемента: от выбора среди далеких элементов к выбору среди близких элементов.

Этот методический подход определяется предложенным А. Р. Лурия пониманием механизма ошибок при дисфункции III и II блоков мозга: при дефиците функций III блока основными типами ошибок являются упрощение программы и инертность, при дефиците функций II блока – трудности выбора близких элементов. При выявлении слабости обработки слуховой информации необходима детальная проработка звукового анализа с внешними опорами при использовании сильных сохранных звеньев, работа над словарем, над слухоречевой памятью. При этом важно использовать предыдущий опыт ребенка и давать осмысленные задания (именно поэтому не стоит начинать работу с различения изолированных звуков). Дифференцировка сначала максимально упрощается, автоматизируется и постепенно усложняется.

Так, работа начинается с очень простых заданий на сравнение слов, которые отличаются друг от друга наличием или отсутствием одного звука (рис – риск, пол – полк).

Затем дети учатся дифференцировать слова, различающиеся далекими по звучанию, непохожими друг на друга звуками (сок – бок, сок – соль, кот – рот, жук – лук).

И только затем – слова, звуки в которых различаются только по одному различительному признаку (дом – том, палка – балка, суп – зуб, кора – гора).

Как показала С. В. Дорофеева (11), очень эффективно упражнение, которое называется «испорченное эхо».

Сначала для работы отбирается одна пара оппозиционных звуков, например, б – п. Ведущий кидает ребенку мячик и говорит: «бочка», ребенок ловит мячик, говорит: «почка» и возвращает мячик ведущему, тот кидает мячик и говорит: «балка», ребенок отвечает: «палка», далее «бил» – «пил», «быль – пыль» и т. д.

Сначала целевая фонема стоит в начале слова, затем в конце или в середине, позже – встречается в слове более одного раза. Затем следует пара п/б, затем б/п и п/б в одном задании.

С. В. Дорофеева (11) предупреждает, что важно довести упражнение до автоматических ответов. На отработку замены первой пары звуков (б/п) потребовалось значительно больше времени, чем на последующие пары (д/т, г/к и т. д.). Можно после игры с мячом спросить ребенка, встречались ли ему в игре незнакомые слова, ход игры нарушаться не должен. Параллельно с этим может идти обучение детей навыкам узнавания слова как целостного образа.

Принципиально так же строится работа над развитием функций переработки кинестетической информации. Задействуются разные модальности, особое внимание уделяется взаимодействию слуховой и кинестетической модальностей с опорой на зрительные схемы слов и написанные слова.

Поскольку звуковой анализ осуществляется с помощью операций двух модальностей: слуховой и кинестетической, при слабости одной из них необходимо работать над обеими, чтобы развивать и слабое звено, и звено, которое может быть компенсирующим.

Работа идет в вербальном и невербальном плане: приемы развития мелкой моторики хорошо известны логопедам. Преодолению слабости обработки зрительно-пространственной информации способствует обеспечение высокой мотивации.

Детям необходимы действия в пространстве во внешнем плане с проговариванием, нужны задания с опорой на более сохранную аналитическую стратегию с постепенным подключением целостной стратегии переработки зрительно-пространственной информации.

Коррекция нарушений письма при слабости холистической стратегии описана Т.В. Ахутиной, Н. М. Пылаевой и Э. В. Золотаревой (3: с. 223-229).

Нейропсихологическая коррекционная работа по преодолению дисграфий показывает свою эффективность, так как строится на анализе механизма нарушения письма, позволяет распознать первичные и вторичные трудности ребенка.

А.В. Семенович (26) считает, что воздействие на сенсомоторный уровень с учетом общих закономерностей онтогенеза вызывает активизацию развития всех высших психических функций.

Так как он является базовым для дальнейшего развития ВПФ, логично в начале коррекционного процесса отдать предпочтение именно двигательным методам, не только создающим некоторый потенциал для будущей работы, но и активизирующим, восстанавливающим и простраивающим взаимодействие между различными уровнями и аспектами психической деятельности.

Очевидно, что актуализация и закрепление любых телесных навыков предполагает востребованность извне к таким психическим функциям, как, например, эмоции, восприятие, память, процессы саморегуляции.

Следовательно, создавая базовые предпосылки для полноценного участия этих процессов в овладении навыком письма.

Метод замещающего онтогенеза (26) описывает:

1) коррекцию и абилитацию функционального статуса лобных отделов мозга (3й ФБМ);

2) коррекцию и абилитацию функционального статуса подкорковых отделов мозга, инициацию подкорково-корковых и межполушарных взаимодействий (1-й ФБМ);

3) коррекцию и абилитацию функциональной специализации задних отделов мозга и межполушарных взаимодействий (2-й ФБМ).

А.Е. Соболева (24) считает, что в основе нейропсихологической коррекции нарушений письма должен лежать игровой подход.

Ведь, именно в поэтапном игровом развитии, согласно классической психологии, формируются все механизмы, необходимые для успешной учебы, в частности, для грамотного письма.

Важным преимуществом игровых методов является полимодальность воздействия – практически все игры дают возможность развивать (тренировать) разные когнитивные функции и способности:

1. Вербальную и зрительную память.
2. Зрительные образы и представления.
3. Словарь.
4. Общие знания и т.д.

А.Е. Соболева (24) считает, что необходимо:

1. Объяснять сложные орфограммы с помощью игровой формы, с использованием материалов занимательной грамматики;
2. Обучать русскому языку через развитие внимания, памяти, мышления и речи;
3. Организовать полимодальность восприятия правил русского языка.

Следовательно, нейропсихологический подход позволяет разработать специфические, индивидуальные коррекционные программы, в которых «отставшие» функции формируются в деятельности не изолированно, а во взаимосвязи с другими психическими функциями и во взаимодействии с определенными зонами мозга.

### **Вывод по первой главе**

На сегодняшний день существует два основных направления в изучении специфических нарушений письма: психолого-педагогическое и нейропсихологическое.

Психолого-педагогический подход к исследованию патогенеза нарушений письма широко распространен. Возникновение дисграфии и дизорфографии представители этого направления объясняют нарушением или несформированностью высших психических функций, обеспечивающих процесс письма. Однако в психолого-педагогической литературе отсутствуют данные о характере и соотношении специфических ошибок на письме при зрительно-пространственных, вербальных, мнестических или каких-либо других нарушениях, что не позволяет обнаружить связь



дисграфии и дизорфографии с недостаточностью определенных ВПФ. Кроме того, изучение отдельно взятых ВПФ у детей с дисграфией не предполагает выявления взаимосвязи их нарушения и не дает возможности получить целостное представление о структуре познавательной деятельности таких школьников и механизмах специфических трудностей письма.

Нейропсихологическое направление исследования нарушений письма у детей основано на фундаментальных теоретических положениях Л.С. Выготского и А.Р. Лурия о ВПФ как о сложных функциональных системах, состоящих из многих структурных компонентов.

Принципиальное отличие нейропсихологического подхода от других состоит в том, что он позволяет исследовать непосредственно структурные компоненты различных ВПФ.

Согласно нейропсихологическому подходу нарушения письма могут быть результатом нарушения любого из структурных компонентов, составляющих функциональную систему письма.

При анализе симптоматики дисграфии и дизорфографии целесообразно дополнять традиционный психолого-педагогический подход нейропсихологическим подходом, так как он позволит уточнить причины и механизмы ошибок и определить более эффективные пути их преодоления.

Нейропсихологические методы, направленные на изучение структурных компонентов письма, позволяют обнаружить закономерные связи специфических нарушений письма с особенностями других психических функций, что будет способствовать оптимизации коррекционно-педагогической работы.

## **ГЛАВА II ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ОБОСНОВАНИЕ НАПРАВЛЕНИЙ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У ОБУЧАЮЩИХСЯ, ОСВАИВАЮЩИХ НАЧАЛЬНЫЙ УРОВЕНЬ ОБРАЗОВАНИЯ, С ПОЗИЦИИ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА**

### **2.1. Организация и диагностический инструментарий изучения нарушений письма у обучающихся 1-4 классов**

**Цель исследования** – на основе изучения и анализа состояния навыка письма у младших школьников обосновать необходимость реализации нейропсихологического подхода в коррекционно-педагогической работе по преодолению нарушений письма.

#### **Задачи:**

1. Определить диагностический инструментарий для оценки состояния навыка письма.
2. Выявить распространённость нарушений письма у обучающихся 1-4 классов.
3. Провести количественный и качественный анализ ошибок письма с позиции традиционного и нейропсихологического подходов.
4. Определить направления логопедической работы по преодолению нарушений письма у обучающихся, осваивающих начальный уровень образования.

С учетом поставленных задач мы выделили этапы проведения экспериментального исследования:

I этап. Выявление частоты встречаемости нарушений письма у младших школьников.

II этап. Анализ нарушений письма на основе традиционного подхода.

III этап. Анализ нарушений письма на основе нейропсихологического подхода.

IV этап. Определение направлений логопедической работы по преодолению нарушений письма.

Исследование проводилось на базе муниципального бюджетного образовательного учреждения «Курасовская средняя общеобразовательная школа» Ивнянского района Белгородской области.

В исследовании приняли участие 54 обучающихся первых-четвертых классов, осваивающих программу УМК «Начальная школа XXI века». В ходе исследования была использована «Методика обследования письма младших школьников» О.Б. Иншаковой (21: с. 66-94).

Для решения поставленных задач мы отобрали следующие задания.

Для первого класса:

1. Написание слухового диктанта «Гроза».
2. Списывание с печатного текста «Ежик».
3. Списывание с рукописного текста «Журавль» (приложение 1).

Для второго класса:

1. Написание слухового диктанта «Кувшинки».
2. Списывание с печатного текста «Цветет черемуха».
3. Списывание с рукописного текста «Лягушка» (приложение 2).

Для третьего класса:

1. Написание слухового диктанта «Лето».
2. Списывание с печатного текста «Мышь-малютка».
3. Списывание с рукописного текста «Енот» (приложение 3).

Для четвертого класса:

1. Написание слухового диктанта «Бабочки на дорожке».
2. Списывание с печатного текста « На берегу речки...».
3. Списывание с рукописного текста «Береза» (приложение 4).

Методические указания по обработке результатов обследования письма школьников 1-4 классов представлены в приложении 5.

Условия, проведения диагностической процедуры представлены в приложении 6.

## 2.2. Анализ результатов изучения нарушений письма

Результаты, полученные на 1 этапе нашего исследования, представлены в таблице 2.1. и на рисунке 2.1.

Таблица 2.1.

### Распространенность нарушений письма у обучающихся 1-4 классов

Класс	Общее количество обучающихся	Письмо соответствует N	Обучающиеся с нарушением письма	% распространенности нарушений письма	Количество обучающихся зачисленных в логопункт
1	13	2	11	85	2
2	13	4	9	69	2
3	15	1	14	93	2
4	13	2	11	85	0
<b>Всего</b>	<b>54</b>	<b>9</b>	<b>45</b>		<b>6</b>

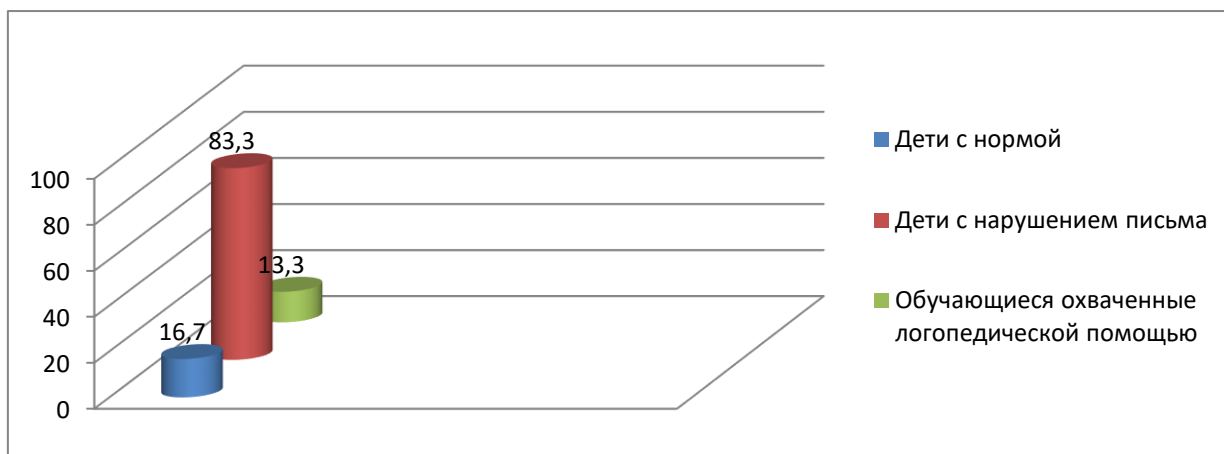


Рис. 2.1. Распространенность нарушений письма у обучающихся 1-4 классов

Из представленных таблицы и рисунка видно, что у 45 респондентов присутствуют стойкие нарушения навыка письма, что составляет 83,3 % от общего количества обучающихся. При этом следует сказать, что не отмечается положительной динамики от 2-го класса к 4-му. Из всех обучающихся с проявлениями нарушения письма только 13,3 % охвачено

логопедической помощью. Анализируя эти данные, можно сделать вывод, что в начальной школе детей с нарушением письма гораздо больше, чем посещающих логопедический пункт, что является отрицательным моментом в реализации психолого-педагогической помощи детям, испытывающим трудности в овладении образовательной программой. Нарушение письма оказывает отрицательное влияние на весь процесс обучения, так как обучающиеся испытывают трудности с выражением своих мыслей, пишут медленнее своих сверстников, допуская большое количество ошибок и др.

На следующем этапе нашего исследования мы осуществили анализ допущенных в письменных работах ошибок. Для этой цели мы взяли письменные работы обучающихся в 3 классе, так как предметом анализа здесь уже могут быть не только дисграфические, но и дизорфографические ошибки, которые следует диагностировать на третьем году обучения. Список обучающихся представлен в таблице 2.2.

**Таблица 2.2.**

**Список обучающихся 3 класса**

№	Имя, Фамилия	Логопедическое заключение
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
1	Захар К.	
2	Игорь А.	
3	Юлия П.	
4	Алина Л.	
5	Анастасия Н.	
6	Борис З.	
7	Роман Г.	
8	Александр У.	
9	Анастасия Н.	
10	Константин Е.	НЧП, обусловленных ОНР , 3 уровень
11	Виктория В.	
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
12	Максим Ш.	
13	Дмитрий А.	

14	Валерия Ч.	
15	Кирилл М.	НЧП, обусловленных ОНР, заикание

Проведенный анализ ошибок с позиции традиционного подхода мы представили в таблице 2.3.

**Таблица 2.3.**

**Выявленные ошибки письма у обучающихся 3-го класса  
(на основе традиционного подхода)**

Тип ошибок	Вид ошибок	Слуховой диктант		Списывание печатного текста		Списывание рукописного текста		
		кол-во	пример	кол-во	пример	кол-во	пример	
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>	
Ошибки звукового состава слова	Диграфические ошибки	Замена согласных	4	урердие			1	кольчами
		Замена гласных	8	ручек	3	появятся	3	полускуном
		Пропуски согласных	4	оказалаь	1	быликами		
		Пропуски слогов и частей слова	2	оказась			3	снала
		Перестановки						
		Добавления	5	оказалась	1	карошечная	7	хвостеике
		Раздельное написание частей слова (приставок и слова)	2	при бегают				
Графические ошибки		Замена букв по количеству элементов	13	шараки	7	чидесная	10	яшерца
		Зеркальное письмо букв					3	сто- это
		Общее искажение букв						
Морфологический принцип	Дизорфографические ошибки	Безударный гласный в корне	58	хлапочут			2	попалоце т
		<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>
		Парный	2	зделала	2	морос		

Традиционный принцип	согласный						
	Непроизносимый согласный	2	радосный				
	Приставка	7	праснулась				
	Суффикс	13	листеки	6	травинак		
	Окончание	34	в воздухе	1	весет	4	болотом
	Удвоенные согласные	13	жужат	1	грамов	3	длина
	Наречие						

Из таблицы 2.3 видно, что наиболее стойкими являются пропуски согласных и гласных букв (жзнь, вообьи), смешения согласных и гласных букв (заыграл, саиграл) и неточности передачи графического образа буквы (яшерица, чидесная).

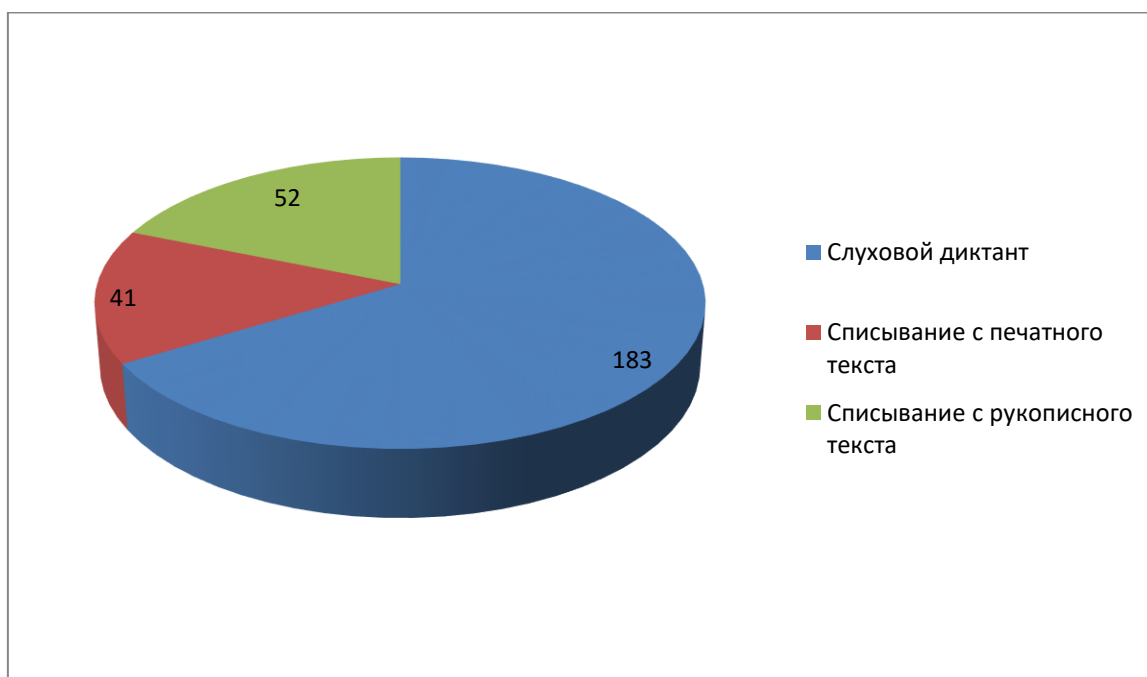
С позиции традиционного подхода к определению механизмов выявленных ошибок можно говорить, что пропуски согласных при их стечении, пропуски гласных, перестановки и добавлениях букв; пропуски, перестановки и добавление слогов; слитное написание слов связаны с нарушением операций звуко-буквенного, слогового анализа и синтеза, анализа и синтеза на уровне предложения, и квалифицировать это нарушение как дисграфию на почве нарушения языкового анализа и синтеза.

Замена букв по количеству элементов, является одной из ведущих ошибок в работах обучающихся. Наличие лишних элементов при воспроизведении букв и неточности передачи графического образа буквы можно связать с несформированностью оптико-кинетических функций и квалифицировать как проявления оптической дисграфии.

Таким образом, с позиции традиционного подхода можно констатировать у обучающихся проявления двух основных форм дисграфии – оптической и дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза.

Анализ письменных работ также показал наличие у обучающихся значительного числа дизорфографических ошибок, среди которых самыми частотными выступали ошибки, связанные с не усвоением ведущего принципа русской орфографии - морфологического. Больше всего дети допустили ошибок на правописание безударных гласных в корне слова и правописание окончаний, что подтверждает имеющиеся в научной литературе данные (И.Н. Прищепова и др.).

Далее мы проанализировали частотность ошибок в зависимости от вида выполняемой письменной работы, что отражено на рисунке 2.2.



**Рис. 2.2. Частотность ошибок письма в зависимости от вида письменной работы**

Из рисунка 2.2. видно, что при сравнении качества написания диктанта, списывания с печатного текста и списывания с рукописного текста при списывании дети допускают меньшее количество ошибок. Слуховой диктант для детей является более сложным заданием, что, возможно, связано с особенностями слухового восприятия и слухового внимания.

Для характеристики успешности овладения письмом определялась также продуктивность (правильность) выполнения письменных заданий, для чего в



каждой письменной работе отдельно подчитывалось количество правильно написанных слов (без ошибок и исправлений) – 1 балл, и количество слов с правильными исправлениями (самокоррекцией), внесенными детьми – 0,5 балла. Это представлено в таблице 2.4.

**Таблица 2.4.**

**Индивидуальные показатели продуктивности письма  
у обследованных обучающихся**

Список учащихся	Слуховой диктант (68 слов)	% правильн. написани я слов	Списывание с печатного текста(66 слов)	% правильн. написани я слов	Списывание с рукописного текста (70 слов)	% правильн. написани я слов
Захар К.	22.5	33.1	48	73.0	62.5	89.3
Игорь А.	36.5	53.7	52	79.1	60	86.0
Юлия П.	61.5	90.4	66	100	69	99.0
Алина Л.	52	76.5	61	92.4	68.5	98.0
Анастасия Нос.	56.5	83.1	65	98.5	64.5	92.1
Борис З.	65.5	96.3	65	98.5	67.5	96.4
Роман Г.	46.5	68.4	65	98.5	65	93.0
Александр У.	63.5	93.4	65	98.5	66	94.3
Анастасия Ник.	67.5	99.3	65	98.5	67	96.0
Константи н Е.	50.0	73.5	63.5	96.2	64.5	92.1
Виктория В.	55.5	81.6	66	100	69	99.0
Максим Ш.	52.0	76.4	65	98.5	67	96.0
Дмитрий А.	64.5	95	66	100	68	97.1
Валерия Ч.	57.5	85	65	98.5	68	97.1
Кирилл М.	41.5	61	63	95.5	62	89.0

Можно отметить, что только 5 (33,3 %) обучающихся имеют достаточно высокий индивидуальный показатель продуктивности в написании слухового диктанта (более 90% правильно написанных слов). А 4 обучающихся (26,7%) продемонстрировали низкий показатель (менее 70 % правильно написанных слов).

При списывании с печатного текста уже 13 обучающихся (86,7%) показали высокий индивидуальный показатель, а при списывании с рукописного текста – 12 обучающихся (80%).

Также мы определили степень выраженности нарушения письма и количественную характеристику этого показателя, что представлено в таблице 2.5.

**Таблица 2.5**

**Количественная характеристика степени выраженности нарушений  
письма**

3 класс (конец обучения)	Норма		Степени выраженности					
			Легкая		Средняя		Тяжелая	
	Количество детей	Количество ошибок	Количество детей	Количество ошибок	Количество детей	Количество ошибок	Количество детей	Количество ошибок
Диктант	20 %	0-3	20 %	4-7	6.7 %	8-9	53.3%	10 и более
Списывание с печатного текста	53.3 %	0-3	26.7 %	4-6	13.3 %	7-9	6.7 %	10 и более
Списывание с рукописного текста	79.9 %	0-2	6.7 %	3-4	6.7 %	5	6.7 %	10 и более

Анализируя данные таблицы 2.5., мы установили, что тяжелая степень выраженности нарушений письма прослеживается при написании слухового диктанта и отмечается у 53,3 % обучающихся.

Исходя из полученных данных, согласно традиционному подходу возможно было предположить, что у обследованных обучающихся должна отмечаться, прежде всего, несформированность устной речи, ее фонетико-

фонематического и лексико-грамматического компонентов, недоразвитие слухового внимания. Но проведенная беседа с учителем начального уровня образования и учителем-логопедом показала, что выраженных отклонений в устно-речевом развитии у большинства детей не наблюдается, поэтому они и не квалифицируются как дети с тяжелыми нарушениями речи и не получают помощи в условиях логопедического пункта. Это позволило нам говорить о других механизмах нарушений письма и проанализировать ошибки с позиции нейропсихологического подхода.

Результаты анализа выявленных ошибок письма с учетом нейропсихологического подхода, проведенного на 3 этапе нашего исследования, представлены в приложении 7 и таблице 2.6.

**Таблица 2.6.**

**Результаты анализа ошибок письма с позиции нейропсихологического подхода**

Тип ошибок	Вид ошибок	Слуховой диктант	Списывание с печатного текста	Списывание с рукописного текста
		Кол-во	Кол-во	Кол-во
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
Кинетические	Персеверация букв	2	2	4
	Пропуск элементов букв	2	1	
Пространственные	Колебания высоты и наклона букв	36	37	21
	Замена зрительно похожих букв	19	10	7
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
Регуляторные	Антиципации	3		3

Контаминации			
Пропуск букв	6	7	
Пропуск слогов	2		7
Перестановки		2	
Слитное написание слов	1	2	1
Нарушение обозначения границ предложений	11	1	
Ошибки правописания	160	18	9

Из таблицы видно, что у обучающихся, прежде всего, преобладают регуляторные ошибки, на втором месте находятся – пространственные.

Примеры ошибок приведены в работах обучающихся по типам: кинетические (приложение 8), пространственные (приложение 9), фонематические (приложение 10), регуляторные (приложение 11), мнестические (приложение 12).

Преобладание регуляторных ошибок свидетельствует о наличии у обучающихся регуляторной дисграфии, обусловленной несформированностью произвольной регуляции действий (функций планирования и контроля), произвольного внимания, трудностями ориентировки в задании. С нейропсихологических позиций можно констатировать у респондентов признаки синдрома парциального отставания в развитии ВПФ, а именно о преобладающей слабости III функционального блока мозга, выделенного А.Р. Лурия.

Пропуск и замена гласных, в том числе ударных, нарушения порядка букв, колебания наклона и высоты букв, несоответствие элементов букв по размеру, отдельное написание букв внутри слова относятся к зрительно-пространственной дисграфии по правополушарному типу (дисфункция II функционального блока мозга).

Таким образом, подводя итоги проведенного анализа ошибок письменных работ обучающихся, мы пришли к следующим выводам:

1. Нарушение письма представляет собой достаточно распространенное проявление образовательных трудностей обучающихся, осваивающих начальный уровень образования.

2. Распространенными ошибками в письменных работах обучающихся, осваивающих начальный уровень образования, являются: пропуски согласных и гласных букв, перестановки и добавления букв; пропуски, перестановки и добавление слогов; слитное написание слов (дисграфические ошибки), ошибки на правописание безударных гласных в корне слова и правописание окончаний (дизорфографические ошибки), что подтверждает имеющиеся в научно-методической литературе данные.

3. Причинами указанных ошибок могут являться не только недоразвитие устной речи, но несформированность произвольной регуляции действий (функций планирования и контроля), произвольного внимания, что свидетельствует о дефицитности третьего функционального блока мозга (Т.В. Ахутина, А.Р. Лурия) и указывает на полифакторную природу ошибок письма.

4. При проведении диагностики нарушений письма у обучающихся, осваивающих начальный уровень образования, учителя-логопеды должны ориентироваться не только на традиционный подход к их анализу, но и учитывать нейропсихологический подход.

5. Направления, задачи и содержание логопедической работы должны определяться, исходя из оценки нарушений письма как с позиции традиционного, так и нейропсихологического подходов.

### **2.3. Направления логопедической работы по преодолению нарушений письма у обучающихся, осваивающих начальный уровень образования, с позиции нейропсихологического подхода**

На основе полученных нами в процессе экспериментального исследования данных, а также анализа научно-методической литературы мы

обосновали необходимость интеграции психолого-педагогического и нейропсихологического подходов к реализации коррекционно-развивающей работы по преодолению нарушений письма у младших школьников.

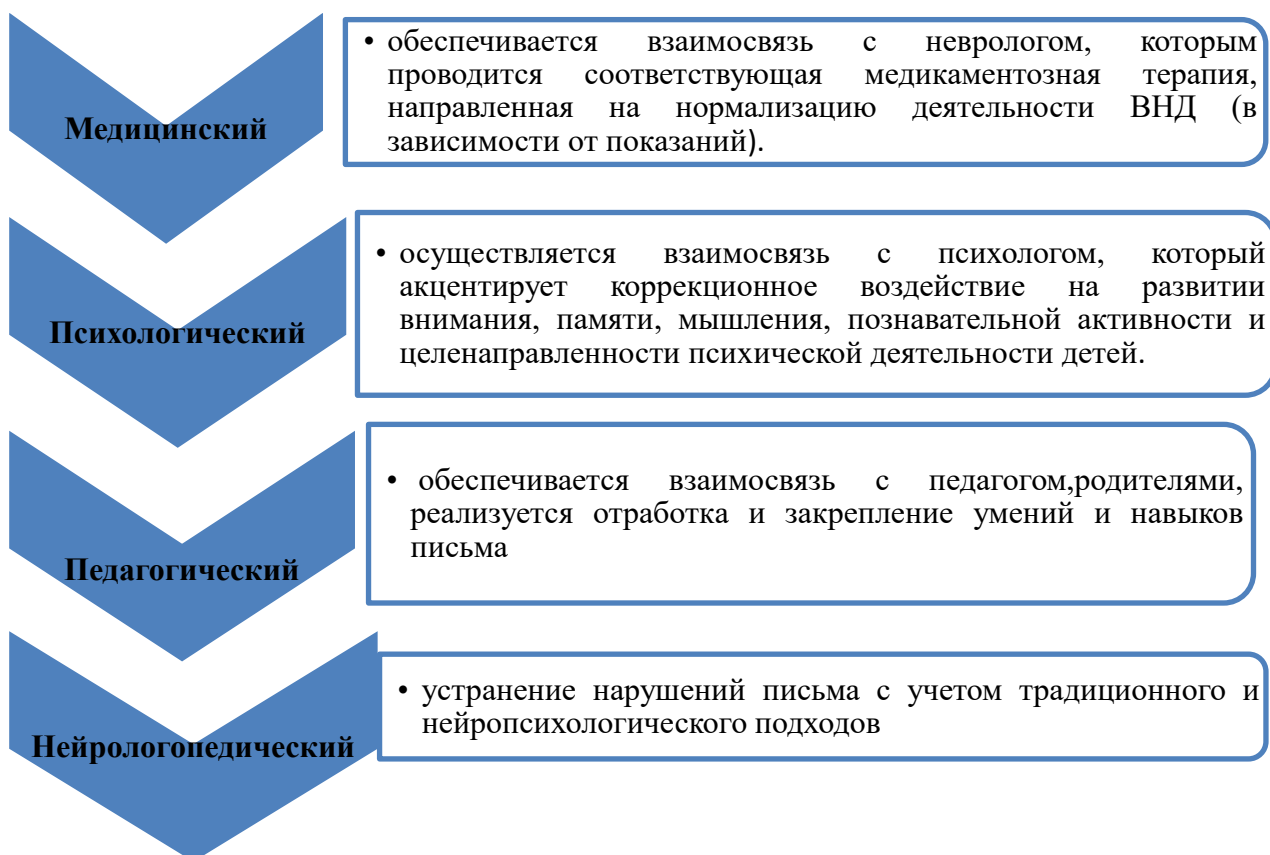
В соответствии с этим нами были разработаны методические рекомендации учителям-логопедам для оптимизации коррекционно-развивающей работы по преодолению нарушений письма у обучающихся, осваивающих начальный уровень образования.

В качестве принципов организации логопедической работы по преодолению нарушений письма мы определили следующие (рис. 2.3.):



**Рис. 2.3. Принципы организации логопедической работы по преодолению нарушений письма.**

В рамках реализации комплексного подхода в преодолении нарушений письма должны быть реализованы блоки, представленные на рисунке 2.4.:



**Рис. 2.4. Комплексный подход в преодолении нарушений письма**

Учитывая рекомендации Т.В. Ахутиной (3), О.Б. Иншаковой (13), Е.А. Логиновой (19), И.В. Прищеповой (17) и др., в качестве основных направлений коррекционно-развивающей работы нами были определены:

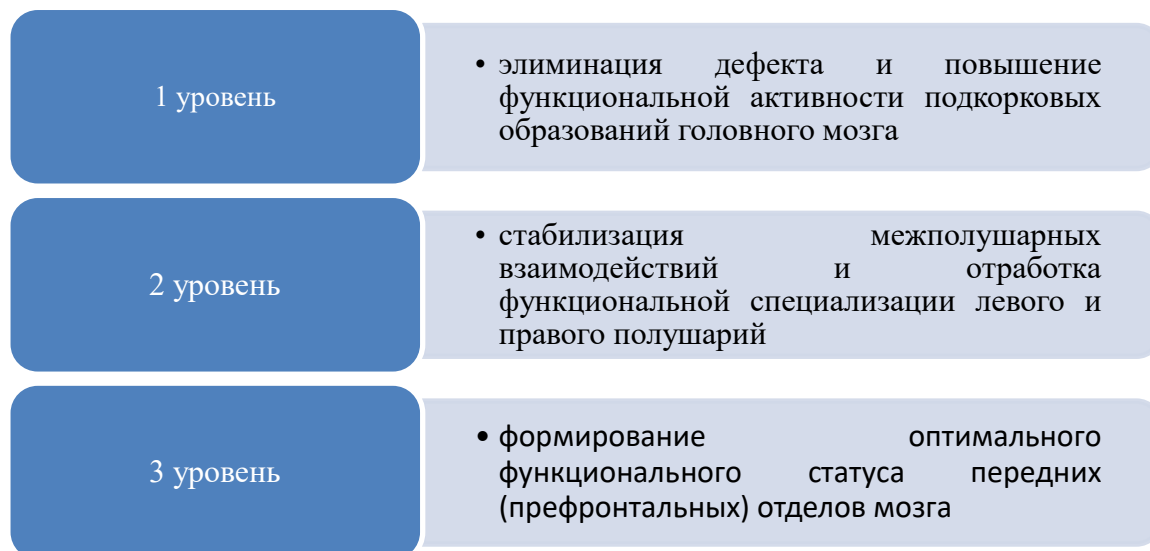
1. Преодоление недоразвития устной речи.
2. Развитие когнитивных функций (внимания, памяти, различных видов восприятия).
3. Развитие графомоторного навыка.
4. Формирование мотивации письма.
5. Формирование навыков произвольной саморегуляции и самоконтроля письма.

Выбор в каждом конкретном случае указанных направлений должен зависеть от результатов диагностики.

Важно ориентироваться на данные нейропсихологической диагностики, которая позволит уточнить дефицитарность функциональных

блоков мозга и, соответственно, отобрать методы, приемы и упражнения, способствующие их более успешной деятельности.

В зависимости от этого логопеду также следует реализовывать направления работы с учетом дефицитности структурно-функциональных блоков мозга (по А.В. Семенович (26)) (рис. 2.6):



**Рис. 2.6. Направления работы с учетом структурно-функциональных блоков мозга**

Ориентируясь на работы нейропсихологов (Т.А. Ахутина, А.В. Семенович и др.), мы сформировали кейс игр и упражнений, которые могут быть включены как в индивидуальные, так и групповые занятия учителя-логопеда в зависимости от реализуемых задач.

**Таблица 2.7.**

**Кейс игр и упражнений для нейропсихологической коррекции нарушений письма**

Уровень работы	Содержание работы	Игры и упражнения
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
1 уровень (1 структурно-функциональный блок мозга)	Работа над дыханием	«Воздушный шарик», «Ветер»
	Массаж и самомассаж	«Волшебные точки», «Обезьяна расчесывается», «Ушки»



	Работа с мышечными дистониями, патологическими ригидными телесными установками и синкениями	«Силач», «Весы», «Огонь и лед»
	Формирование и коррекция базовых (одновременных и реципрокных) взаимодействий	«Цыганочка», «Ладушки»
2 уровень (2 структурно-функциональный блок мозга)	развитие соматогностических, тактильных и кинестетических процессов	«Повтори позу», «Хасты», «Рисунки и буквы на спине и на ладонях»
	развитие зрительного гнозиса	«Разрезные картинки», «Выбор недостающего фрагмента изображения», «Чего здесь не хватает?»
	формирование пространственных и «квазипространственных» представлений	«Ходьба и прыжки», «Выше - ниже», «Спереди - сзади»
	развитие кинетических процессов	«Классики», «Передай мяч»
	развитие слухового гнозиса; развитие мнестических процессов	«Чудо-звуки», «Послушай как звучит», «Межмодальный перенос»
	развитие номинативных процессов	«Я знаю пять..», «Закончи словосочетание»
3 уровень (3 структурно-функциональный блок мозга)	развитие программирования, целеполагания и самоконтроля	«Стоп упражнения», «Условный сигнал»
	формирование коммуникативных навыков	«Зеркало», «Паровоз»
	формирование навыков установления причинно-следственных отношений	«Расставь события по порядку», «Пословицы и поговорки»
	развитие произвольного внимания	«Муха», «Фокус»
	развитие обобщающей функции слова	«Закончи предложение», «Найди сходство и различия»

Подробное описание игр для 1 уровня представлено в приложении 13, для 2 уровня в приложении 14, для 3 уровня в приложении 15.

В качестве примера мы разработали конспект логопедического занятия для обучающихся, осваивающих начальный уровень образования, у которых нарушения письма обусловлены недоразвитием устной речи и дефицитностью третьего структурно-функционального блока мозга, проявляющуюся в несформированности произвольной регуляции действий,

произвольного внимания, которые согласно нашему исследованию составили самую многочисленную группу.

### **Конспект логопедического занятия**

#### **Тема «Понятие о корне слова».**

**Цель:** расширить представление о корне слова и признаках его определения.

#### **Задачи:**

1. Активизировать восприятие слов путем уточнения их смысловой глубины;
2. Учить переводить внимание со смысла слов на буквенный состав корня, определяя его границы;
3. Учить выделять два признака родственных слов;
4. Формирование навыков внимания и преодоления стереотипов.
5. Развитие коммуникативных навыков.
5. Развитие интеллектуальных процессов.

**Оборудование:** демонстрационный материал: картинка осина на доске; шаблоны съёмных грибов, на доске тексты упражнений.

**Раздаточный материал:** памятки, карточки-задания; толковые словари; карточки самооценки; карандаши, ручки, тетради.

Ход занятия.

I. Организационный момент.

II. Введение в тему занятия. На доске картинка

Логопед: Из тех слов, которые я назову, выберите родственные слову осина. Как только услышите такое слово, поднимите руку. Примерный материал: Слова: осинка, оса, осёл, осиновый (лист), ослиный, осинник, подосиновик. *(Ответы детей с комментированием значения слов).*

Логопед: Ход ваших рассуждений — правильный. Вы опирались на смысловое единство корня. Сейчас послушайте сказку.

III. Формулирование темы и планирование деятельности.

Логопед: Однажды летом Петя и Маша отправились в лес. Петя стал собирать грибы, а Маша залюбовалась полевыми цветами на опушке. Пока

Маша ходила по полянке и собирала букет, Петя принес ей корзинку с грибами. Маша отложила цветы в сторону и внимательно рассмотрела каждый гриб. Вот что было у Пети. Липа Липка Липовый Липучий Медовый Медок Медный Мёд

Логопед: Удивилась Маша, когда увидела все грибы и сказала, что некоторые из них несъедобные.

Логопед: Почему Маша удивилась? *(Ответы детей.)*

Логопед: Найдите слова, которые нельзя назвать родственными. Почему они неродственные? На доске выписаны значения слов мёд, липа из толкового словаря русского языка С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой.

Логопед: Что вы заметили в написании корней родственных слов? *(Ответы детей.)*

Логопед знакомит учащихся с памяткой.



Слова липа и липовый имеют общую часть ЛИП. Слова сходны по значению. Корень ЛИП — пишется одинаково. ЛИПОВЫЙ — изготовленный из липы. **ВЫВОД:** слова ЛИПА и ЛИПОВЫЙ, однокоренные родственные.

Практические упражнения на определение границ и признаков родственных слов. На доске содержание упражнения.

Логопед: Попробуйте догадаться, из какого слова «выросло» каждое из выделенных слов. Если будет трудно, вам помогут слова в скобках. осветить (рассвет, светлячок, Светлана) садовый (рассада, садовод, посадили)

поговорить (разговор, говорливый, выговор) каменный (окаменеть, каменистый, каменщик) известный (известить, вестник, известие).

Логопед: Сделайте вывод-рассуждение о написании корней с использованием памятки. Каждому учащемуся раздаются карточки-задания.

Логопед прочитывает образец с выделением логического ударения на корень искомого слова.

1 уровень

- В каждом вопросе найди и подчеркни слово, которое подсказывает ответ на этот вопрос. Образец: Чем пугает врагов жук-рогач? Где живут ласточки-береговушки? Что умеет делать белка-летяга? Что употребляет в пищу жук-короед? Каким становится тетерев-глухарь, когда поёт? На что похожа голова у рыбы-молота?

2 уровень

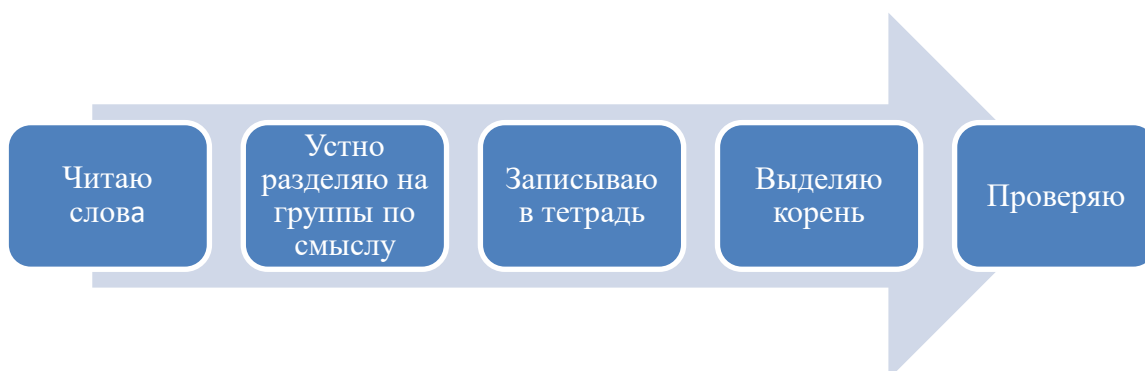
- В каждом вопросе найди и подчеркни слово, которое подсказывает ответ на этот вопрос. Образец: Какого цвета гриб зеленушка? Когда поет птица зарянка? Сколько щупалец у осьминога? Почему зверька назвали утконосом? Что делает землеройка? Чем опасно растение болиголов? В какое время года появляется на свет птица зимородок?

Коллективная проверка.

V. Физкультминутка «Стоп упражнение».

VI. Практическое упражнение на обобщение знаний о корне слова.

**Памятка:**



На доске образец выполнения упражнения.

Логопед: Разделите слова на две группы. Расскажите, используя памятку, как вы будете это делать (временка, резной, вовремя, вырезать, время, повременить, резник, резак).

Самостоятельная работа в парах. У каждого учащегося памятка и комплекты карточек-заданий. Учащиеся выполняют упражнение по памятке и образцу.

1 уровень. Словарный материал. Набег, повар, отвар, варенье, бегун, забег, наваристый, убежать.

2 уровень. Словарный материал. Ласковый, пожар, жаровой, поласкать, жара, пожарник, ласка, обласканный. Обсуждение выполненной работы.

Подведение итогов занятия.

Рефлексия учащихся.

Логопед: Вы много работали. А теперь посмотрите на символы и оцените свою работу.

### **Выводы по второй главе**

Выявленные у 83, 3% обучающихся, осваивающих начальный уровень образования, нарушения письма свидетельствуют об их значительной распространенности.

Допускаемые обучающимися ошибки письма имеют полифакторный генез, что определяет необходимость при проведении диагностики и коррекции нарушений письма реализовывать как психолого-педагогический, так и нейропсихологический подходы.

Наше исследование подтвердило современный взгляд на то, что коррекционно-педагогическая работа должна носить интегрированный характер, включать следующие блоки: медицинский, психологический педагогический, нейрологопедический; опираться на такие принципы, как: системного подхода, комплексности, компенсации, индивидуального и дифференцированного подхода.

Учитель-логопед с учетом результатов обследования должен индивидуально и дифференцированно реализовывать направления работы, определяемые не только психолого-педагогической позицией (преодоление недоразвития устной речи; развитие когнитивных функций, развитие графомоторного навыка, формирование мотивации письма, формирование навыков произвольной саморегуляции и самоконтроля письма), но и неропсихологической картиной нарушения письма (элиминация дефекта и повышение функциональной активности подкорковых образований головного мозга; стабилизация межполушарных взаимодействий и отработка функциональной специализации левого и правого полушарий, формирование оптимального функционального статуса передних (префронтальных) отделов мозга).

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ изученной литературы по вопросу изучения нарушений письма у младших школьников с позиции нейропсихологического подхода позволяет сделать следующие выводы.

За столетнюю историю изучения нарушений чтения и письма накоплен большой экспериментальный материал. Сформировался ряд научных направлений, в рамках которых продолжают совершенствоваться методики предупреждения и коррекции дисграфии.

В нашей стране, начиная с 40-х годов прошлого века, Р.Е. Левиной были заложены фундаментальные основы изучения речевого дизонтогенеза с позиций системного последовательного овладения ребенком различными компонентами речезыковой системы и навыками их адекватного применения в речевой деятельности.

На этой теоретической базе в рамках психолого-педагогического подхода Р.Е. Левиной и ее учениками (И.К. Колповской, Л.Ф. Спириной, Н.А. Никашиной, М.С. Грушевой, Г.А. Каше, Г.В. Чиркиной и др.) нарушения чтения и письма рассматриваются как отсроченные проявления устноречевого дефицита, в котором ведущая роль принадлежит несформированности фонетико-фонематических процессов.

Клинико-педагогический подход обеспечил новый виток изучения проблем дисграфии и дизорфографии на основе данных смежных наук, обосновал возможность включения в коррекционный процесс методов психолингвистики, нейропсихологии, психофизиологии, патопсихологии.

Принципиальное отличие нейропсихологического подхода состоит в том, что он позволяет исследовать непосредственно структурные компоненты различных психических функций. Нарушения письма у обучающихся могут быть результатом нарушения любого из компонентов, функциональной системы письма: операций по переработке слуховой,

кинестетической, зрительной и зрительно-пространственной информации; серийной организации движений, программирования и контроля деятельности; избирательной активации и др., что обусловлено дефицитарностью определенного структурно-функционального блока мозга, выделенных А.Р. Лурия.

В связи с пониманием нарушений письма как полифакторной проблемы была определена необходимость изучения и оценки состояния письма с позиции не только психолого-педагогического, но и нейропсихологического подходов.

Проведенное нами экспериментальное исследование подтвердило полифакторную природу ошибок письма, а также целесообразность и необходимость использования нейропсихологического анализа и оценки письма для определения причинной обусловленности его нарушений. Было установлено, что причинами наиболее распространенных ошибок (пропуски, перестановки и добавления букв, слогов; слитное написание слов; ошибки на правописание безударных гласных в корне слова и правописание окончаний) в письменных работах обучающихся, осваивающих начальный уровень образования, являются не только недоразвитие устной речи, но и несформированность произвольной регуляции действий, произвольного внимания, что свидетельствует о дефицитарности третьего функционального блока мозга.

Исследование также позволило говорить об интегрированном характере коррекционно-педагогической работы, которая должна включать медицинский, психологический педагогический, нейрологопедический блоки; опираться принципы системного подхода, комплексности, компенсации, индивидуального и дифференцированного подходов.

Учитель-логопед с учетом результатов обследования должен индивидуально и дифференцированно реализовывать направления работы, определяемые не только психолого-педагогической позицией (преодоление недоразвития устной речи; развитие когнитивных функций, развитие



графомоторного навыка, формирование мотивации письма, формирование навыков произвольной саморегуляции и самоконтроля письма), но и неропсихологической картиной нарушения письма (элиминация дефекта и повышение функциональной активности подкорковых образований головного мозга; стабилизация межполушарных взаимодействий и отработка функциональной специализации левого и правого полушарий, формирование оптимального функционального статуса передних (префронтальных) отделов мозга).

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ахутина, Т.В. Дисграфия: нейропсихологический и психолого-педагогический анализ / Т.В. Ахутина, О.А. Величенкова, О.Б. Иншакова // Человек пишущий и читающий: материалы международной конференции (14-16 марта 202 г. С. Петербург). СПб.: Изд-во С.Петербур. ун-та. 2004. С. 82-97.
2. Ахутина, Т.В. Нейропсихологический анализ ошибок на письме / Т.В. Ахутина; под. ред. О.А. Величенковой // Нарушение письма и чтения у детей: изучение и коррекция. М.: Логомаг. 2018. С. 76-95.
3. Ахутина, Т.В. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению подготовки «Психология» (бакалавриат), (магистратура), «Клиническая психология» (специалитет) / Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева. М.: Академия. 2015. 282. [1] с.: ил.
4. Величенкова, О.А. Анализ специфических ошибок письма младших школьников / О.А. Величенкова // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция. М.: МПСИ. 2001. с. 45-51.
5. Величенкова, О.А. Комплексный подход к анализу специфических нарушений письма у младших школьников / О.А. Величенкова, О.Б. Иншакова, Т. В. Ахутина // Школа здоровья. 2011. № 4. С. 23-30.
6. Величенкова, О.А. Комплексный подход к анализу специфических нарушений письма у младших школьников / О.А. Величенкова, Т.В. Ахутина, О.Б. Иншакова // Школа здоровья. 2001. №4. с.23-31.
7. Величенкова, О. А. Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения и письма у младших школьников / О.А. Величенкова, М.Н. Русецкая. М.: Национальный книжный центр. 2015. 320 с.
8. Визель, Т.Г. Основы нейропсихологии: учеб. для студентов вузов / Т.Г. Визель. М.: АСТ Астрель Транзиткнига, 2005. 384 с. (Высшая школа).

9. Воронова, М.Н. Лонгитюдное исследование развития высших психических функций у младших школьников / М.Н. Воронова, А.А. Корнеев, Т.В. Ахутина // Вестник Моковского университета. Серия 14. Психология. 2013. № 4. С. 48-64.

10. Воронова, М.Н. Нейропсихологический анализ особенностей письма и состояния ВПФ у детей, успевающих и неуспевающих в письме / М.Н. Воронова, А.А. Корнеев, О.Б. Иншакова, Т.В. Ахутина // Когнитивная наука в Москве: новые исследования. М.: БукиВеди. 2011. С.10.

11. Дорофеева, С.В. Лингвистические аспекты коррекции дислексии и дисграфии: опыт успешного применения комплексного подхода. Вопросы психолингвистики / С.В. Дорофеева. 2016. №3. с. 185-201.

12. Иншакова, О.Б. Изменение способа анализа ошибок письма при дисграфии у младших школьников / О.Б. Иншакова // Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы. Материалы 1 Международной конференции российской ассоциации дислексии. Москва, 2004. С. 99-105.

13. Иншакова, О.Б. Использование психолого-педагогического и нейропсихологического методов для изучения специфических нарушений письма у младших школьников / О.Б. Иншакова, О.А. Величенкова // Научно-теоретическая межвузовская конференция с международным участием 25-26 апреля. СПб.: ПГОУ им. А.С. Пушкина. 2000. с.79-82.

14. Киселева, Н.Ю. Формирование операций контроля при коррекции дисграфии / Н.Ю. Киселева // Логопед. 2008. №7. с. 94-115.

15. Корнев, А.Н. Нарушение чтения и письма у детей/ А.Н. Корнеев. СПб.: Речь, 2003. 330 с.

16. Кузева, О. В. Динамика программирования и контроля и серийной организации движений как базовых компонентов письма / О. В. Кузева, А.А. Романова, А.А. Корнеев, Т.В. Ахутина // Психологическая наука и образование. 2015. №1. С. 79-95.

17. Лалаева, Р. И. Выявление дизорфографии у младших школьников / Р. И. Лалаева, И. В. Прищепова. СПб: СпбГУПМ. 2009. 36 с.

18. Лалаева, Р.И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция / Р. И. Лалаева, Л.В. Бенедиктова. Ростов н/Д: «Феникс». СПб: «Союз», 2004. 224 с. (Коррекционная педагогика).

19. Логинова, Е.А. Нарушение письма. Особенности проявления и коррекция у младших школьников с задержкой психического развития: учебное пособие / Е.А. Логинова; под. ред. Л.С. Волковой. СПб.: Детство-Пресс, 2004. 2008 с.

20. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / Под общей редакцией Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой. – 2-е изд., исправл. и доп. - М.: В. Секачев. 2017. 132 с.

21. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / Под общей редакцией Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой. М.: В. Секачев. 2008. - 128 с.

22. Нейропсихологическое обследование / Т.В. Ахутина, Н.Н. Полонская, Н.М. Пылаева., М.Ю. Максименко [и др.]; под. ред. Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой // Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников. 2008. С.4-64.

23. Осипова, В.В. Психолого-педагогический и нейропсихологический подход к решению проблемы неуспеваемости младших школьников / В.В. Осипова // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2008. с. 423-429.

24. Практическая нейропсихология. Опыт работы с детьми, испытывающими трудности в обучении / Под. ред. Ж. М. Глозман. -2-е изд. – М.: Генезис. 2017. 336 с.

25. Садовникова, И.Н. Дисграфия, дислексия: технология преодоления: пособие для логопедов, учителей, психологов, студентов педагогических специальностей / И.Н. Садовникова. М.: ПАРАДИГМА. 2011. 279 с.: ил.

26. Семенович, А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: учебн.пособие/ А.В. Семенович.- 10-е изд.- М.: Генезис. 2017. 474 с.

27. Фотекова, Т.А. Диагностика речевых нарушений школьников

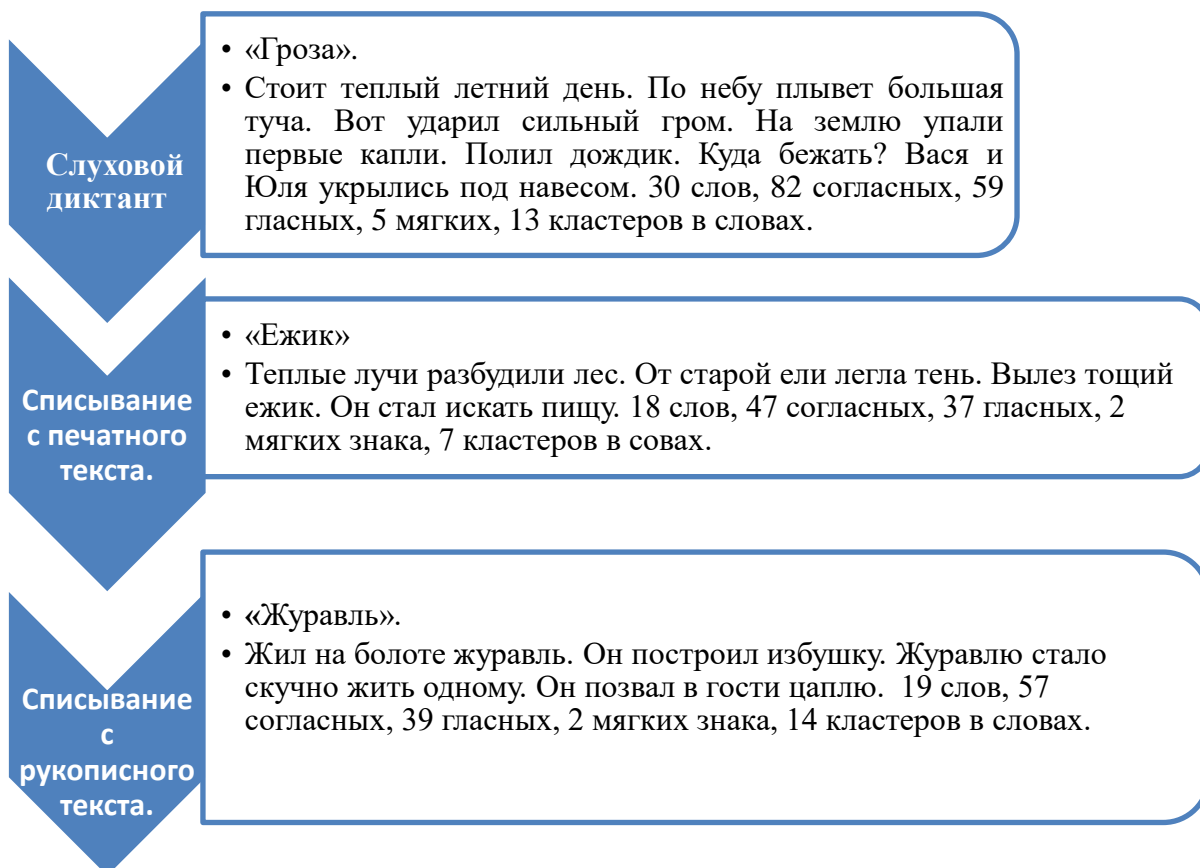
с использованием нейропсихологических методов: пособие для логопедов и психологов. / Т.А. Фотекова, Т.В. Ахутина. М.: АРКТИ, 2002. 136 с: ил. (Библиотека практикующего логопеда)

28. Хомская, Е. Д. Нейропсихология / Е. Д. Хомская.- 4-е издание. СПб.: Питер.2011.496 с.: ил.

29. Цветкова, Л.С. Методика нейропсихологической диагностики детей. Методический альбом / Л.С. Цветкова. М.: Пед. о-во России, 2002.72 с.

**«Методика обследования письма младших школьников»**

**О.Б. Иншаковой для первого класса.**



**«Методика обследования письма младших школьников» О.Б.**

**Иншаковой для второго класса**

**I. Слуховой диктант.**

- «Кувшинки».
- На далеком лесном озере расцвели чудесные кувшинки. Их стебелек был высоко поднят над водой. На стебельке виднелся большой круглый цветок. Он был очень красив на фоне темной воды. Как золотой шарик рядом с большими зелеными тарелками листьев. Высокие сосны любовались красивыми цветами. Словно золотые кораблики плывут по гладкой воде озера. 54 слова, 173 согласных, 121 гласная, 6 мягких знаков, 30 кластеров

**II. Списывание с печатного текста.**

- «Цветет черемуха».
- Под лучами майского солнышка все быстро растет. Отцвели легкие белые подснежники. В лугах развернулся пестрый ковер из трав и листьев. Налились на черемухе бутоны. Приятным ароматом повеяло от дерева. Утром грянули холода. Утренний туман не поднялся колючком с лесной полянки. Он замер и лег инеем на землю. Тишина в лесу. 53 слова, 165 согласных, 121 гласная, 2 мягких знака, 29 кластеров

**III. Списывание с рукописного текста.**

- «Лягушка».
- Жила-была на свете лягушка. Она сидела в болоте и ловила комаров и мошек. Однажды она сидела на сучке, высунувшись из воды. Лягушка наслаждалась теплым мелким дождиком. Дождик моросил по ее лакированной спинке. Вдруг тонкий звук раздался в воздухе. Это были утки. Они спустились в болото. Лягушка спряталась. 50 слов, 151 согласный, 113 гласных, 4 мягких знака, 29 кластеров в словах.

**«Методика обследования письма младших школьников» О.Б.  
Иншаковой для третьего класса.**

**I. Слуховой диктант.**

- «Лето».
- Коротка летняя ночь. Заиграл первый луч солнца. Подул ветерок. Зашелестели листики. Всюду проснулась жизнь. На зеленый лужок прилетели пчелы. Жужжат, торопятся к цветам мохнатые шмели. К лесной опушке слетаются птицы. Звенят в воздухе их радостные песенки. Прибегают на полянку лесные зверьки. слышны Разные звуки, шорохи, голоса. Вот белочка в рыжей шубке сделала легкий прыжок и оказалась на вершине сосенки. Ежик пробежал в свое жилище. Хлопочут усердные воробьи. 68 слов, 227 согласных, 157 гласных, мягких знаков, 47 кластеров в словах.

**II. Списывание с печатного текста.**

- «Мышь-малютка».
- Мышь-малютка - самый маленький грызун в лесу весит она всего несколько граммов. Шерстка у нее коричневая, глазки черные, гудка белая. Мышка-малютка ловко лазает по высоким стеблям, листьям, кустам. В высокой траве зверек сплетает из травинок чудесное гнездышко-шалашик. Оно подвешено на стебельке высоко над землей. Не страшен мышке ветер и мороз. Утепила она гнездышко внутри мягкими былинками. Скоро там появится крошечные мышата. 66 слов, 218 согласных, 155 гласных, 6 мягких знаков, 47 кластеров в словах.

**III. Списывание с рукописного текста.**

- «Енот».
- Живет енот в дупле, а ночью бродит по болотам, берегам речек и озер. Шерстка у него длинная и густая. На хвостике окраска кольцами то светлее. Темнее. На морде шерстка черная с белой оторочкой. Поймает енот лягушку, рака, мыш, ящерицу и сначала пополощет их в воде. За это прозвали его енотом-полоскуном. Енот и желуди, и орехи, и ягоды тоже моет. Заодно и лапки помоеет перед едой. (По А. Тамбиеву).
- 70 слов, 167 согласных, 145 гласных, 4 мягких знака, 6 кластеров в словах.



**«Методика обследования письма младших школьников» О.Б.****Иншаковой для четвертого класса.****I. Слуховой диктант.**

- «Бабочки на дорожке».
- Кусты и трав сгибаются от воды, а узкую тропинку солнце уже высушило. Идешь - и только разноцветные камешки под ногами звенят. На теплую дорожку вылетели белые, желтые, голубые бабочки. Крылья у бабочек в горошек, в крапинку, в полоску. Я иду, а они порхают над головой. Живая пестрая лента кружится волной и опускается на тропу. И только четыре бабочки с яркими крылышками влетают вверх. Обратно я иду после обеда. Трава посохла, раскрылись цветы. И бабочки прочь с нагретой солнцем тропинки. 82 слова, 234 согласных, 183 гласных, 6 мягких знаком 56 кластеров.

**II. Списывание с печатного текста.**

- На берегу речки меня встречает маленький куличок. Песок исчерчен его следами. Следы пересекаются, сходятся в тропинки. Иду по следу и у куста вижу гнездо. Гнездышке два яичка. Кулички кружат вокруг меня. Один отбегает от гнезда и торопливо садится. Другой провожает меня до границы своего участка и затихает. Утром я проснулся от холода. На палатке, на траве, на черемухе – всюду белая пелена. Нежданный снег в мае наделал много бед. Птицы улетели, бросили свои гнезда. Погибла и кладка куличков. (По Ю. Фролову)
- 79 слов, 232 согласных, 179 гласных, 1 мягкий знак, 54 кластера.

**III. Списывание с рукописного текста.**

- «Береза».
- Как чудесно гулять в светлой березовой роще. Подойдешь к березке, прижмешься щекой к бересте и почувствуешь ее теплоту. Стоит она, покачивается от ветра, радуется своей красотой. Жизнь у березы не легкая. И сок из нее цедят, и ветви на веники вяжут, и бересту дерут. На туески. Состарится береза, рухнет на землю, придавит лесную траву. Сгниет древесина и превратится в труху. Упадет сверху маленькое семечко, прорастет в мягкой трухе. Глядишь, березка тянет листки-ладошки из старого пня. (Ю. Фролову)
- 78 слов, 231 согласная, 172 гласных, 7 мягких знаков, 46 кластеров.

### Обработка результатов обследования письма школьников 1-4 классов

- При изучении письма у младших школьников 1, 2, 3, 4 классов используются выбранные ранее критерии анализа. Для характеристики успешности овладения письмом определяется продуктивность (правильность) выполнения письменных заданий, для чего в каждой письменной работе отдельно подсчитывается количество правильно написанных слов (без ошибок и исправлений) – 1 балл, и количество слов с правильными исправлениями (самокоррекцией), внесенными детьми – 0,5 балла. Это позволяет определить индивидуальный показатель продуктивности не только у каждого обследуемого учащегося. Но и сравнить их между собой у разных школьников

### Оценка ошибок

- Вычленение дисграфических ошибок считается невозможным, если в письменной работе школьника встречаются контаминации (объединение элементов трех или более слов с различной комбинацией ошибок в виде пропусков, перестановок и смешений букв и/или слогов внутри данного объединения). За такую работу сразу начисляется максимальная штрафная оценка равная 30 баллам.

### При отсутствии контаминаций ошибки оцениваются следующим образом:

- 1 балл — допущенная и не исправленная ошибка;
- 0,5 балла — допущенная, но правильно исправленная ребёнком ошибка.
- Общая сумма баллов, начисленных за ошибки, позволяет оценить степень выраженности нарушения и одновременно охарактеризовать у учащегося уровень сформированно контроля за процессом письма, который определяется путем вычитания из общего количества допущенных ошибок, числа ошибок, найденных и правильно исправленных ребенком. Подобным образом оцениваются все виды выполняемых письменных работ: диктанты, списывания с печатного и рукописного текстов.

К дисграфическим следует относить ошибки, связанные с нарушением реализации фонетического принципа письма в сильной позиции в слове.

- Работа функциональной системы письма осуществляется благодаря взаимодействию всех задействованных в ней компонентов, несформированность или нарушения которых, как доказано многими исследованиями, вызывают различные по природе ошибки.

При недостатке в работе левого полушария возможно совершение симметричных замен «звонких» согласных на «глухие» и, наоборот, «глухих» на «звонкие».

При правополушарной недостаточности, напротив, появляются не симметричные замены главным образом «глухих» согласных на «звонкие».

Все ошибки, связанные с нарушением фонетического принципа письма, делятся на несколько групп в зависимости от причины их возникновения.

#### 1. Замены и смешения букв, обусловленные акустико-артикуляционным сходством звуков:

- а) звонких и глухих согласных, включая их мягкие пары:
  - - звонкий согласный на глухой согласный («кладкой» вместо «гладкой»; «осере» вместо «озере»);
  - - глухой согласный на звонкий согласный («воне» вместо «фоне»; «стебельке» вместо «стебельке»).
- б) твердых и мягких согласных, отражающихся в смешениях гласных букв (по вертикали) между собой:
  - - гласная буква 2 ряда на гласную 1 ряда («стебелок» вместо «стебелёк», «рядом» вместо «рядом»);
  - - гласная буква 1 ряда на гласную 2 ряда («високие» вместо «высокие»),

Ошибки данного характера допускаются школьниками, обнаруживаемыми при обследовании устной речи нарушения фонематического восприятия при различении твёрдых и мягких звуков на слух.

- От названных выше следует отличать ошибки, механизм возникновения которых связан с невозможностью овладеть различными способами обозначения мягких согласных на письме при сохранной способности в устной речи различать твердые и мягкие согласные на слух.

#### Ошибки обозначения мягкости согласных:

- - замена гласной буквы 2 ряда на Ъ («льбовались» вместо «любовались», «зельными» вместо «зелёными»);
- замена гласной буквы 2 ряда на Ъ + гласная буква («льлюбова- лись» вместо «любовались»);
- - замена гласной буквы 2 ряда на Ы + гласная («земляа» вместо «земля»);
- - замена гласной буквы 2 ряда на Ы в конце слова («цаплй» вместо «цапля»);
- - замена Ъ на гласную букву («листвиев» вместо «листьев», «лю- бовалиси» вместо «любовались», «веси» вместо «весь»);
- - пропуск Ъ («болшой» вместо «большой», «стебелке» вместо «стебельке»);
- - замена разделительного Ъ на Ы, Ы + или Ъ («воробйи» вместо «воробьи»).

#### Ошибки обозначения мягкости не относятся к дисграфическим.

- свистящий согласный на шипящий согласный («чудешный» вместо «чудесный», «окажалось» вместо «оказалось»);
- - шипящий согласный на свистящий согласный («подснежники» вместо «подснежники», «слысны» вместо «слышны»);
- г) аффрикатов и их компонентов:
  - - согласный звук Ц на согласный Ч («расчвели» вместо «расцвели», «цветёт» вместо «цветёт»);
  - - согласный звук Ч на согласный звук Ц («чудесные» вместо «чудесные»);
  - - аффрикаты на компоненты аффрикатов («светок» вместо «цветок», «раствели» вместо «расцвели»);
  - - компоненты аффрикатов на аффрикаты («цёмной» вместо «тёмной», «чёмный» вместо «тёмный»);
- д) заднеязычных согласных (к-х, г-х, включая их мягкие пары):
  - - смычных согласных (К, Г) на щелевой (Х) («прибежают» вместо «прибегают», «холоса» вместо «голоса»);
  - - щелевой (Х) на смычные (К, Г) («шороки» вместо «шорохи», «черёмука» вместо «черёмуха»).
- е) сонорных согласных (включая мягкие пары):
  - - вибрант Р на смычно-проходной согласный Л («класив» вместо «красив», «озела» вместо «озера»);
  - - смычно-проходной согласный Л на вибрант Р («корабрики» вместо «кораблики», «стеберёк» вместо «стебельк»).
- ж) гласных букв, проявляющихся в смешениях гласных букв между собой (по горизонтали).
  - А — О — У — Э — Ы
  - Я — Ё — Ю — Е — И
  - - гласная буква 1 ряда на гласную букву 1 ряда («цветоми» вместо «цветами», «глюдкой» вместо «гладкой»);
  - - гласная буква 2 ряда на гласную букву 2 ряда («тарилками» вместо «тарелками», «лёмбовались» вместо «любовались»);
- з) согласных сходных по способу образования: п-к, с-х, т-к и т.д.
  - - например, «хобачка» вместо «собачка», «кам» вместо «там»;
- и) согласных сходных по месту образования: п-м; т-н, н-л

#### Оптические ошибки:

- Ошибки написания зрительно похожих букв («уом» вместо «дом»).

#### Моторные ошибки:

- а) ошибки двигательного запуска («чубесные» вместо «чудесные», «поднял» вместо «поднят»);
- б) графический поиск при написании букв;
- в) лишние элементы при воспроизведении букв (И — И, И — Ш: «цветамш» вместо «цветами»);
- г) недописывание отдельных элементов букв (Е — Е) («темной» вместо «тёмной», «ис» вместо «их», «стебелек» вместо «стебелёк»);
- д) персеверации — повтор предыдущей буквы (слога):
- - согласных букв («стебелёл» вместо «стебелёк», «корарблики» вместо «кораблики»);
- - гласных букв («шариик» вместо «шарик», «кувшиинки» вместо «кувшинки»);
- - слогов («словновно» вместо «словно», «списысывание» вместо «списывание»);
- - неоднократные правильные обводки букв.

#### Зрительно-моторные ошибки:

- а) смешения оптически сходных букв («очи» вместо «они», «две- там» вместо «цветам», «радные» вместо «разные»);
- б) неточность передачи графического образа буквы;
- в) неадекватное начертание букв.

#### Зрительно-пространственные ошибки:

- а) зеркальность букв («Зжик» вместо «Ёжик», «спи)ывание» вместо «списывание»);
- б) неточность оформления рабочей строки (во всех письменных работах оцениваются по выполнению первой и последней строки):
- - не удержание строки во время письма:
- За каждую ошибку данного вида начисляется по 1 баллу.

**Условия проведения диагностической процедуры**

- Для проведения диагностики необходимо создать одинаковые условия для всех учащихся. Максимально объективных результатов можно было добиться при следующих условиях:
- 1. Для изучения письма под диктовку предлагают только специально отобранные диктанты повышенной сложности, но соответствующие возрастным и программным требованиям учащихся.
- 2. В разных классах проводит один и тот же специалист.
- 3. Перед проведением письменных работ школьникам нужно подробно объяснить процедуру проведения исследования.
- 4. Текст диктанта следует читать громко, с одинаковой скоростью, четкой артикуляцией, но в то же время без проговаривания сложных для написания мест в словах.
- 5. Время выполнения диктанта и списывания ограничивается временными рамками, отводимыми для данных видов работ.
- 6. Для списывания с печатного и рукописного текстов каждый ученик использует индивидуальные листочки с образцами печатного текста.
- 7. Дети, требующие посторонней помощи и не справившиеся с заданием в отведенное время фиксируются.

Таблица 2.6

## Анализ ошибок письма с позиции нейропсихологического подхода

Тип ошибок	Вид ошибок	Слуховой диктант	Списывание с печатного текста	Списывание с рукописного текста
		Кол-во	Кол-во	Кол-во
Кинетические	Персеверация букв	2	2	4
	Пропуск элементов букв	2	1	
Пространственные	Колебания высоты и наклона букв	36	37	21
	Диспропорциональность элементов букв			
	Замена зрительно похожих букв	19	10	7
	Зеркальность			2
	Нарушение порядка букв			
	Слитное написание предлогов	3	1	
Фонематические	Замена согласных по фонематическому сходству	6	2	1
	Пропуск согласных	1	1	1
Кинестетические	Замена по артикуляции	3		1

Регуляторные	Антиципации	3		3
	Контаминации			
	Пропуск букв	6	7	
	Пропуск слогов	2		7
	Перестановки		2	
	Слитное написание слов	1	2	1
	Нарушение обозначения границ предложений	11	1	
	Ошибки правописания	160	18	9
Мнестические	Искажения	1		3
	Пропуски слов		1	3
	Пропуски конца фразы			
	Неравномерность темпа письма			
	Изменение размера букв	1	3	
	макрография			
	Несоразмерность интервалов			



## Примеры кинетических ошибок в работах обучающихся

С. Константинова  
 Диктант  
 Лето

Коротка летняя ночь. Заиграй первый луч солнца. Пошел ветерок, земля стала пыльной. Встаю проснувшись жиденько. Из зеленого кустика прилетели пчелы. Жуки жужжат, торопятся к цветам махают крыльями. Птицы облетают поляны. Звенят в воздухе их радостные песенки. Прибегают на полянку лесные зверьки. Слышны разные звуки, шорох, копошение, вот белочка в ореховой скорлупе. Замела ледяной прыжок. Выскочила на вершине сосенки. Ежики пробежали в свое жилище. Хлопочут усердные муравьи.

*впрыски*



## Примеры фонематических ошибок

Таня Таня  
 Диктор  
 ММО

Кароткая летняя ночь. Заиграли  
 первой луч солнца. Тогда взошёл.  
 замечательный диск. Встаёт про-  
 в снулого жидко. Как зёмный лучик  
 прилетели пёлы. Небесах коро-  
 нитой к цветам. Небесах шыла  
 К лесной афшик сипалотся тмелю.  
 Звонит воздух из радостных лесе-  
 нки. Проберает на палачу мерки  
 зверьки. Шыла разный звук, шю-  
 рале, галаса. Вот брелка в рывок  
 шуря. Сидела лёвкой тросок  
 и вкачалась на вершине сосны.  
 Емил брелка в свой тмелю.  
 Шылают усердные воробей.





Примеры мнестических ошибок

"Александр Я."  
 Сном  
 Живём сном в дурни, в кобыло  
 бродим по домотам, берёмся рёвк  
 и озёр. Убьёмся у него думилад и  
 чурканд. На абсолютные суданда  
 кобыдиль по светиле, <sup>по палатке</sup> на дороге  
 маршем <sup>снова</sup> в доли отгорочной.  
 Поимамом сном матрицы, каква,  
 амиле, албурканду и сначала пандисколом  
 ил в доге. Так это прозвани ел  
 ёнотом - пандисколом. Сном и жтнм  
 гу и трек, в доде. Тресе мост.  
 Зелено и адими кошомт перед едой.

**Кейс игр и упражнений для нейропсихологической коррекции  
нарушений письма**

**1 уровень (1 структурно-функциональный блок мозга)**

**«Шарик».**

- Повышение эффективности выполнения дыхательных упражнений достигается благодаря использованию образного представления, подключения воображения, так хорошо развитого у детей. Например, возможен образ желтого или оранжевого теплого шарика, расположенного в животе (соответственно надувающегося и сдувающегося в ритме дыхания). Ребенку также предлагается вокализировать на выдохе, пропевая, отдельные звуки (а, о, у, ш, х) и их сочетания (з переходит в с, о в у, ш в щ, и т.п.).

**«Ветер».**

- На медленном выдохе пальцем или всей ладонью прерывать воздушную струю так, чтобы получился звук ветра, клич индейца, свист птицы.

### «Волшебные точки».

- Массаж «волшебных точек» повышает сопротивляемость организма, способствует улучшению обменных процессов, лимфо- и кровообращения. Безусловно, методы акупунктуры гораздо обширнее, и овладение ими во всяком случае принесет большую пользу как специалистам, так и ребенку. Однако такая работа однозначно должна вестись только специально обученными профессионалами. Здесь же приведены примеры тех «волшебных точек»
- Массаж «волшебных точек», производимый вращательными движениями, надо делать ежедневно три раза в день по 3 сек. (9 раз в одну сторону, 9 — в противоположную). Если вы обнаружили у себя или ребенка болезненную зону, то ее надо массировать указанным способом через каждые 40 мин. до восстановления нормальной чувствительности. Помимо других своих эффектов, постоянный массаж благоприятен для ребенка, поскольку:
- Точка 1 — связана со слизистой трахеи, бронхов, а также с костным мозгом. При массаже этой зоны уменьшается кашель, улучшается кроветворение.
- Точка 2 — регулирует иммунные функции организма. Повышает сопротивляемость инфекционным заболеваниям.
- Точка 3 — контролирует химический состав крови и слизистую оболочку гортани.
- Точка 4 — зона шеи связана с регулятором деятельности сосудов головы, шеи и туловища. Массаж этой точки нормализует работу вестибулярного аппарата. и т.д.

### «Ушки».

- Уши растираются ладонями, как будто они замерзли; разминаются три раза сверху вниз (по вертикали); возвратно-поступательным движением растираются в другом направлении (по горизонтали) (пальцы, исключая большие, соединены и направлены к затылку, локти вперед). Затем уши закрыть ладонями, а пальцы приложить к затылку, сблизив их. Указательными пальцами слегка постукивать по затылку до трех раз. Это упражнение тонизирует кору головного мозга, уменьшает ощущение шума в ушах, головную боль, головокружение.

### «Силач».

- Выполнить контрастное напряжение и расслабление плечевого пояса, рук и ног, представляя, что вы: держите в руках (но гой, на плече) тяжелые гири; поднимаете над головой тяжелую 120 Часть II. Комплексная нейропсихологическая коррекция и реабилитация корзину с яблоками; отжимаете штангу; удерживаете ногой закрывающуюся дверь, раздвигаете руками тесно переплетенные ветви деревьев в лесной чаще.

### «Весы».

- Предложите ребенку представить, что его ладони — чашечки весов, держащие груз. При необходимости — реально нагрузить «весы», надавливая собственной рукой или кладя на них какой-либо «груз». Встать, поставив руки перед грудью ладонями вверх, пальцы направлены навстречу друг другу, локти в стороны. Сделать длинный вдох через нос, задержать дыхание. «Уравновесить» чашечки весов. Медленно вытянуть одну руку над головой, поворачивая кисть, посмотреть на нее. Другую руку опустить вниз, держа кисть горизонтально, ладонью вниз, повернув пальцы от себя. С силой вытянуть ее: на этой чашечке весов лежит груз. Медленно выдохнуть, расслабиться. Повторить упражнение, изменив положение рук. Аналогичное упражнение можно выполнять лежа, весами при этом становятся ноги.

### «Огонь и лед».

- И.п. — стоя в кругу. По команде «Огонь!» — дети начинают интенсивные движения всем телом. Плавность и степень интенсивности движений каждый ребенок выбирает произвольно. По команде «Лед!» дети застывают в позе, в которой их застигла команда, напрягая до предела все тело. Психолог несколько раз чередует обе команды, меняя время выполнения той и другой.



## Кейс игр и упражнений для нейропсихологической коррекции нарушений письма

### 2 уровень (2 структурно-функциональный блок мозга)

#### «Повтори позу».

- Ребенок повторяет за психологом позу (затем несколько поз), в создании которой участвует все тело.

#### «Хасты».

- Ребенок воспроизводит одну за другой ряд ручных поз, каждая из которых фиксируется в течение 20—30 сек. (двух-трех циклов дыхания); обязательное условие — полная сосредоточенность на каждой позе. Это упражнение хорошо выполнять несколько раз в день 5—7 мин. Хасты выполняются в той же последовательности, что хотелось бы добавить, что мы вообще недостаточно уделяем внимания традиционным методам коррекции, базирующимся на позно-жестовой (общетелесной и особенно — мануальной) компоненте. Читатели могут убедиться в их необычайной эффективности, используя литературу (в частности, приведенную в настоящем издании) по йоге, даосским лечебным жестам, танцевальной терапии, цигуну и т.п.

#### «Рисунки и буквы на спине и на ладонях».

- «Нарисуйте» пальцем на спине ребенка одну из знакомых ему фигур (треугольник, круг, квадрат и т.д.). Попросите его сказать, какая фигура нарисована. Если он затрудняется, нарисуйте прямую (горизонтальную, вертикальную, наклонную) и попросите его изобразить ее на стене или на листе бумаги. То же сделайте сначала на его правой, а потом левой руке, «рисую» на обеих сторонах кисти. При изучении числового ряда и алфавита особенно полезно «написание» букв и цифр последовательно на спине и руках (на обеих сторонах) с последующим их называнием и прописыванием.

#### «Разрезные картинки».

- Даются два одинаковых изображения, целое (образец) и разрезанное на несколько частей: на две (по горизонтали, вертикали), на четыре, шесть, девять; на части в виде полос, квадратов или любой неправильной формы. Ребенок складывает разрезанное изображение сначала по образцу, затем без него. Количество фрагментов должно соответствовать его актуальным возможностям. Постепенно оно увеличивается, а элементы усложняются по кон фигурации.

### **«Выбор недостающего фрагмента изображения».**

- Предлагается картинка (предметный рисунок, сюжетная картинка, геометрический рисунок, орнамент и т.д.) с отсутствующими фрагментами и набор недостающих кусочков. Необходимо подобрать нужный фрагмент. В изображении может не хватать как одного, так и нескольких фрагментов. Можно попросить ребенка дорисовать недостающую часть.

### **«Чего здесь не хватает?»**

- Внимательно посмотрев на изображение предмета с недостающими деталями, ребенку надо найти и исправить (дорисовать) «ошибки художника». При затруднениях ему показывают правильное изображение предмета и проводят сравнение.

### **«Чудо-звуки».**

- Прослушайте с ребенком аудиозаписи звуков природы (шум дождя, морской прибой, журчание ручья, капель, голоса животных и птиц и т.д.). Проанализируйте и обсудите услышанные звуки (их сходство и различие, где можно их услышать и т.д.). Сначала прослушиваются хорошо отличающиеся между собой звуки, затем — сходные по звучанию.

### **«Послушай, как звучит».**

- Исследуйте звуковую природу любых предметов и материалов, имеющих под рукой (постучите, бросьте, поскребите, подергайте и т.д.), варьируя громкость и темп, нарастание и затухание звука.

**«Я знаю пять...»**

- Это всем известная старая игра, в ходе которой ребенок, одновременно с ударом по мячу, называет пять слов: это могут быть имена мальчиков, девочек, названия растений, животных, предметов красного цвета, цветов и т.д.

**«Закончи словосочетания».**

- Предложите ребенку подобрать подходящие по смыслу слова, чтобы закончить словосочетание: «Хитрая рыжая...», «Настольная...», «Репчатый...», «Спелое сладкое...», «Душистое туалетное...», «Куриное...», «Зеленый...», «Желторотый...», «Колючий...» и т.п.

## Кейс игр и упражнений для нейропсихологической коррекции нарушений письма

### 3 уровень (3 структурно-функциональный блок мозга)

#### «Стоп-упражнения».

- Ребенок свободно двигается под музыку, делает какие-либо упражнения и т.д. По условному сигналу он должен замереть и держать позу, пока психолог не предложит ему продолжать движение. По этому же принципу построены известные упражнения «Море волнуется», «Замри-отомри» и др.

#### «Зеваки».

- Дети идут по кругу. По сигналу (звонок, хлопок, сви сток, колокольчик и т.п.) все останавливаются, делают три хлопка и поворачиваются кругом, затем продолжают движение. Крайне важны в обсуждаемом контексте упражнения на переключение, на преодоление стереотипа. Детям задаются два-три условных сигнала, на которые они, быстро переключаясь, должны ответить соответствующим действием.

#### «Паровоз».

- Дети разбиваются на команды по 4—5 человек, выстраиваются «паровозиком» в затылок друг другу (стоящий сзади держит двумя руками за талию или за плечи того, кто стоит впереди). Все закрывают глаза, кроме первых — вагоновожатых, которые медленно начинают движение. Их задача — аккуратно, молча вести «паровоз», огибая препятствия, не сталкиваясь с другими; задача остальных — максимально «прислушиваться» к стоящему впереди, улавливая и повторяя все изменения в его движениях, тем самым обеспечивая точную передачу информации стоящим сзади. По команде психолога дети останавливаются, первый встает в конец «паровоза», снова продолжается движение, пока все не побудут в роли ведущего и ведомого. Усложнение упражнения: увеличение количества детей в «паровозике», усложнение траектории движения (крутые повороты, ограничение движений по высоте — идти согнувшись и т.п.).

#### «Пословицы и поговорки».

- Работа над пониманием пословиц и поговорок, прямо отражающих наличие причинно-следственных связей. Например: «Лес рубят — щепки летят», «Что посеешь, то и пожнешь», «Готовь летом сани, а зимой — телегу».

### **«Муха».**

- Играть может любое количество людей. Каждый представляет себе поле, как для «крестиков-ноликов» размером 3x3, в середине которого сидит муха. Игра состоит в том, что каждый из участников по очереди перегоняет муху по клеткам: ходить можно вверх, вниз, вправо, влево, нельзя ходить по диагонали и делать ход, противоположный предыдущему. Проигрывает тот, кто выпускает муху за поле. Важно, чтобы участники игры были заинтересованы в победе, например, проигравший должен выполнить какое-либо задание, а выигравший получает приз.

### **«Найди сходство и различия».**

- Ребенку для анализа предлагаются пары слов. Он должен отметить общее и разное в соответствующих объектах.