



• В помощь логопеду •

И. В. Прищепова
П. А. Прищепова

ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ ДИСГРАФИИ у учащихся с тяжёлыми нарушениями речи

Психолого-педагогический подход



- ◆ Характеристика сукцессивных и симультанных процессов у детей с речевыми нарушениями
- ◆ Методики и результаты диагностики и коррекции недостатков сукцессивных и симультанных процессов у школьников с дисграфией
- ◆ Методические рекомендации к проведению логопедической работы при дисграфии

Литера

★ В помощь логопеду ★

И. В. Прищепова, П. А. Прищепова

ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ
ДИСГРАФИИ
у учащихся
с тяжёлыми нарушениями речи

Психолого-педагогический подход

Учебно-методическое пособие



Литера
Санкт-Петербург
2020

УДК 371.9
ББК 74.3
П75

Р е ц е н з е н т ы:

С. Н. Шаховская, лауреат Государственной премии,
профессор кафедры логопедии Московского педагогического университета

В. А. Калягин, доктор медицинских наук, профессор кафедры логопедии
Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена

И. Н. Лебедева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии
Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена

Прищепова И. В., Прищепова П. А.

П75 Диагностика и коррекция дисграфии у учащихся с тяжёлыми нарушениями речи: Психолого-педагогический подход: Учебно-методическое пособие. — СПб.: Издательский Дом «Литера», 2020. — 128 с.: ил. — (Серия «В помощь логопеду»).

ISBN 978-5-407-00992-4

В учебно-методическом пособии раскрывается роль сукцессивных и симультанных невербальных и вербальных процессов для развития познавательной деятельности ребёнка и усвоения письма. Описываются их особенности при дисграфии у детей с тяжёлыми нарушениями речи.

Представленные методики диагностики и формирования сукцессивных и симультанных процессов позволяют учителям-логопедам оценить их состояние, определить направления и содержание дифференцированной логопедической работы по преодолению таких недостатков. Включение в неё традиционных и инновационных приёмов коррекции дисграфии оптимизирует логопедическое воздействие.

Пособие адресовано студентам вузов, обучающимся по направлениям «Специальное (дефектологическое) образование», «Педагогическое направление», учителям-логопедам, дефектологам, учителям начальных классов, родителям учеников с недостатками речевого развития.

УДК 371.9
ББК 74.3

ISBN 978-5-407-00992-4

© Прищепова И. В., Прищепова П. А., 2020
© Издательский Дом «Литера», 2020

ВВЕДЕНИЕ

Оптимизация логопедической работы по коррекции дисграфии у детей с тяжёлыми нарушениями речи (ТНР) является актуальной теоретической и методической проблемой, которая обусловлена современными требованиями к содержанию образования, развитием информационно-коммуникативных технологий, усложнением информационно-образовательной среды.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ) и адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (АООП НОО обучающихся с ОВЗ) ориентируют педагогов на формирование у детей универсальных учебных действий, предметных и метапредметных умений и навыков, а также личностных качеств, то есть того, что лежит в основе учебно-исследовательской деятельности.

Одним из средств достижения эффективных результатов этой деятельности является письмо, владение которым определяет усвоение основной образовательной программы, формирование академических компетенций (познавательных, коммуникативных, информационных), необходимых для профессионального становления будущего выпускника, воспитания его социальной и коммуникативной культуры.

Письмо — это сложная система, функционирование которой обеспечивается рядом сукцессивных и симультанных процессов (восприятие, внимание, память разной модальности, мышление, оптико-пространственные представления, графомоторные навыки, организация речедвижений, операции фонематического восприятия, языкового анализа и синтеза). Их онтогенетическое развитие и поэтапное обучение письму представляют собой динамический сукцессивный и/или симультанный процесс, операциональный и содержательный состав которого меняется в зависимости от возраста, этапа обучения, задач и вида письма.

Недостаточный уровень развития сукцессивно-симультанной организации психических функций может стать причиной специфических нарушений письма и привести к дисграфии, своевременная коррекция которой позволяет в значительной степени предупредить неуспеваемость школьников и дать им полноценное языковое образование.

Несмотря на постоянный поиск эффективных технологий коррекции патологии письма, успеваемость младших школьников с ТНР остаётся достаточно

низкой. Это связано с разными причинами: ростом количества детей с речевым недоразвитием; усложнением структуры и повышением степени выраженности их речевого дефекта; несвоевременностью обращения родителей к специалистам; недостаточным количеством соответствующих образовательных учреждений и логопедических пунктов и др.

В современной коррекционной педагогике доминирует междисциплинарный подход к изучению дисграфии. Эта патология преимущественно связывается с недостаточным речевым развитием ребёнка, с дефектами психофизиологических компонентов письма. В рамках этого подхода сукцессивные и симультанные процессы (и связанные с ними процессы интериоризации и интеграции) позиционируются, с одной стороны, как отдельные компоненты психической сферы человека, с другой — в качестве структурно-функционального компонента любого психического процесса, познавательной деятельности и саморазвития.

Мы придерживаемся второй точки зрения, учитываем единство и взаимосвязь сукцессивных и симультанных процессов, их значимость для усвоения письма ребёнком, а также их деструктивность при дисграфии. Состояние сукцессивных и симультанных процессов мы рассматриваем как готовность к письму и к любой произвольной деятельности (например, учебной), что позволяет не только расширить представления об особенностях симптоматики и механизмов дисграфического дефекта у детей с ТНР, но и оптимизировать содержание и организацию логопедической работы.

В учебно-методическом пособии описываются результаты многолетней работы по данной проблеме. Это позволяет определить качественное своеобразие невербальных и вербальных сукцессивных и симультанных процессов у младших школьников с ТНР с дисграфией, а также содержание систематической дифференцированной логопедической работы по формированию таких процессов у детей данной категории при коррекции нарушений письма. Коррекционно-развивающее воздействие включает традиционные и инновационные технологии.

В конце каждой главы даны вопросы и задания. Они позволяют уточнить, систематизировать и обобщить знания о значении сукцессивных и симультанных процессов для развития познавательной сферы и овладения письмом учащимися, об их недоразвитии при тяжёлых нарушениях речи и особенностях сукцессивной и симультанной организации письма учеников с ТНР, а также творчески использовать в логопедической работе по коррекции дисграфии описанные приёмы по формированию этих процессов.

В *Приложении* даны методические рекомендации, позволяющие учителю-логопеду оптимизировать коррекционно-развивающее воздействие по преодолению дисграфии у младших школьников с ТНР. Содержательная часть такой работы представлена описанными в пособии заданиями. Они используются для преодоления недостатков психологических и языковых составляющих письма при разных видах дисграфии, отбираются с учётом онтогенетических закономерностей развития высших психических функций, а также вида дисграфии. Техноло-

гическую составляющую урока будет обеспечивать сукцессивный/симультанный/сукцессивно-симультанный/симультанно-сукцессивный принцип предъявления детям неречевого и речевого материала. Способ работы с ним определяется результатами обследования у учащихся данных процессов.

Представленные в *Приложении* традиционные задания и приёмы коррекции разных видов дисграфии на всех этапах логопедической работы позволяют раскрыть её дифференцированный и системный характер.

Авторы выражают искреннюю признательность и благодарность научному руководителю исследования, доктору педагогических наук, профессору *Людмиле Владимировне Лопатиной* за поддержку и помошь в определении научно-методологических подходов к проведённой работе, её тщательный анализ и оценку, за методические рекомендации к педагогическому взаимодействию с детьми. Бесценными стали и пожелания рецензентов — профессора, лауреата Государственной премии *Светланы Николаевны Шаховской*, доктора медицинских наук, профессора *Виктора Александровича Калягина* и кандидата педагогических наук, доцента *Ирины Николаевны Лебедевой*.

**Глава 1 ОСОБЕННОСТИ СУКЦЕССИВНЫХ
И СИМУЛЬТАННЫХ ПРОЦЕССОВ
У ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ**

**Значение сукцессивных и симультаных процессов
для развития познавательной деятельности
и овладения письмом**

Ведущую роль в познании мира играет восприятие. «Перцептивные действия являются каналом получения информации о внешнем мире»¹. Перцептивные действия имеют место и в тех случаях, когда физический компонент является вспомогательным, а само действие становится идеальным². С развитием личности количество перцептивных действий уменьшается и формируются сокращённые способы перцептивного (в том числе зрительного) обследования объектов, например при обучении. Первые отечественные исследования по данной проблеме были проведены А. В. Запорожцем, В. П. Зинченко, Л. А. Венгером, Ю. Б. Гиппенрейтер, которые выделили два способа восприятия — **сукцессивный и симультанный**.

В психологической литературе под сукцессивными функциями понимаются операции различения, запоминания и воспроизведения вербальных стимулов, действий, звуковых ритмов, изображений, предъявленных в определённой последовательности. В психолого-педагогической литературе сукцессивный способ рассматривается как последовательное (шаг за шагом) восприятие информации, которое включает опознание отдельных признаков объекта или явления. Такое восприятие всегда продолжительно по времени.

В то же время в научных источниках встречается понятие «сукцессивная и/или симультанная» организация и функционирование высших психических функций, таких как восприятие, память, мышление, то есть всего того, что составляет функциональный базис письма.

¹ Подольский А. И. Формирование симультанного опознавания. — М.: Изд-во МГУ, 1978. — С. 3.

² Под идеальным действием мы понимаем целенаправленное и преднамеренное, сокращённое и автоматизированное умственное или предметное (материальное) действие. Наравне с образом оно составляет основу представлений и теоретических обобщений.

Сукцессивное и симультанное восприятие мира неразрывно связаны, они взаимообусловлены в ходе онтогенетического развития и обучения каждого ребёнка. Учитывая такой подход к проблеме, Р. И. Лалаева и С. Н. Шаховская, характеризуя сукцессивный и симультанный виды анализа, имеют в виду, соответственно, реализуемый по частям (последовательный, не целостный) анализ и анализ, имеющий целостный (одновременный) характер.

Становление симультанных процессов в онтогенезе основывается на сукцессивном анализе и синтезе. В связи с этим Р. М. Грановская описывает переход от сукцессивного восприятия к симультанному в виде спирали в следующей последовательности: сукцессивное, сукцессивно-симультанное, симультанно-сукцессивное, симультанное. В ходе развития индивида осуществляется переход от развёрнутых форм восприятия к сокращённым, симультанным формам благодаря интериоризации и автоматизации процессов/действий.

На этапе начального обучения в школе восприятие находится под влиянием сукцессивных процессов, поскольку генетически первичной формой узнавания малознакомых предметов, узнавания в затруднённых условиях, а также первичного ознакомления с объектом является сукцессивное узнавание, что значимо для формирования письма в школе³.

Сукцессивное и симультанное узнавание – две формы одного и того же процесса, при этом первая представляет собой процесс ознакомления с объектом. По мере выполнения определённых операций и действий характер этого процесса изменяется. Действия сличения сокращаются, начинает преобладать симультанное узнавание. Повышение точности и сокращение времени на решение опознавательных задач характеризуют сформированность (в том числе и автоматизированность) симультанного узнавания разных модальностей.

Данные процессы формируются в ходе онтогенетического развития, например гностических зрительных функций, которые позволяют разделять целостный объект на части (зрительный анализ) и объединять части в целое (зрительный синтез), находить главные и второстепенные признаки изображения, устанавливать между ними связи. По мере взросления индивида эти процессы занимают всё меньше времени. Непроизвольное зрительное внимание (как, впрочем, и другие его виды) дополняется его произвольной формой, устойчивостью и переключаемостью. В дошкольном возрасте ребёнок учится оперировать так называемыми многомерными объектами, которые различаются несколькими признаками (цвет, форма, величина, объём и др.). Постепенное усложнение объектов позволяет ему усваивать чёрно-белые реалистичные изображения (например, книжные иллюстрации). Позднее происходит узнавание контурных изображений, невербальных объектов, букв, схем, графических обозначений. Уже в дошкольном возрасте отмечается переход к одномерным стимулам, которые различаются рас-

³ Русецкая М. Н., Чиркина Г. В. Стимуляция зрительного восприятия в системе логопедической работы с дошкольниками // Современные технологии диагностики, профилактики и коррекции нарушений развития: Научно-практическая конференция, посвящённая 10-летию МГПУ, 10–11 октября 2005 г. – М.: Изд-во МГПУ, 2005. – Т. II. – С. 196–201.

положением элементов фигуры (печатные буквы). Таким образом, сукцессивное узнавание разномерных объектов при систематическом обучении переходит в симультанное узнавание данных/подобных стимулов (зрительных, слуховых, кинестетических, кожно-кинестетических) в виде единого образа.

Любое умение практического (измерение, вычисление), познавательного (наблюдение, опыт, работа с литературой), а также учебного характера (письмо, чтение, фонематические, морфологические и синтаксические операции, текстообразование) на начальных этапах осваивается поэлементно (сукцессивно), а затем воспроизводится одновременно и целостно (симультанно).

Симультанное восприятие — сложноорганизованный процесс, при переходе к которому происходит выделение наиболее общего из существенных признаков. Их синтез обеспечивает опознание объекта и решение наглядно-образных задач. Симультанный анализ и синтез рассматриваются в качестве основной формы организации познавательной деятельности, при этом огромную роль играет речь. Симультанный анализ и синтез — одно из условий реализации учебной деятельности учащихся.

Обобщая литературные данные, А. И. Подольский пишет, что «*во-первых*, под симультанностью... понимают опознание группы элементов, отделённых друг от друга временным интервалом, как единого целостного объекта... *Во-вторых*... свойство зрительного опознания, выражющееся в том, что некоторый объект (или группа объектов), имеющий более или менее сложное строение, одномоментно опознаётся испытуемым в своих существенных чертах без какого-либо последовательного анализа тех или иных свойств объекта (одномоментность здесь является скорее качественной, чем количественной характеристикой)⁴. Симультанный способ позволяет воспринять информацию, узнать предмет или явление в целом, со всеми характерными признаками и деталями (например, рисунок или фотографию) одномоментно.

Сформированность симультанного анализа и синтеза обеспечивает ребёнку умение ориентироваться в пространстве и в географической карте, отличать правую руку от левой, воспринимать положение стрелок на циферблатае, усваивать счётные операции, понимать ряд грамматических отношений (*брать отца*) и ряд грамматических конструкций (*весна перед летом*).

Познавательная деятельность детей базируется на процессах интериоризации, которые обеспечивают автоматизацию действий (в том числе и речевысказывательных) и, соответственно, переход их организации от сукцессивной к симультанной форме. По мнению автора термина «интериоризация» Э. Дюркгейма, он обозначает «переход извне внутрь».

Кратко охарактеризуем основные психические процессы, тесно взаимосвязанные с сукцессивностью, симультанностью и интериоризацией. Прежде всего, это такой феномен как внимание. Все познавательные (когнитивные) процессы

⁴ Подольский А. И. Формирование симультанного опознавания. — М.: Изд-во МГУ, 1978. — С. 9—10.

(восприятие, мышление и т. д.) направлены на тот или иной объект или явление. Внимание — это процесс, обеспечивающий переключение с одного объекта (явления) на другой.

Параллельно и во взаимосвязи с развитием внимания и восприятия происходит формирование кратковременной, промежуточной и долговременной памяти на основе сукцессивных процессов кодирования, сохранения и переработки информации разной модальности.

Развитие памяти как психической функции характеризуется переходом от сукцессивной (в дошкольном возрасте) к симультанной организации, что обеспечивает словесно-логическое (символьное) запоминание. На этапе формирования символическое запоминание зависит от воли, а логическая память (деление на смысловые группы и анализ текста) — от мышления⁵.

В психологической литературе достаточно подробно освещены вопросы переноса перцептивных процессов на другие объекты и явления с учётом новых отношений. Так, при описании развития восприятия приводится интересный факт: развитие умения выделять в объекте новое содержание, ранее скрытое от ребёнка, усвоение им новых сенсорных эталонов значительно интенсифицируют тот или иной перцептивный процесс (например, восприятие формы, величины, пропорций, цвета и т. д.).

Опознавательные действия модифицируются, сукцессивные (развёрнутые и последовательные) процессы преобразуются в симультанные (одномоментные) опознавательные действия.

Переход от сукцессивного опознания к симультанному имеет большое значение. Во-первых, он может рассматриваться как особый случай становления психических явлений. Во-вторых, играет важную роль для симультанного опознания в деятельности (в том числе при обучении детей письму) и поведении человека, а именно — при оценке общей ситуации и её элементов.

Характеризуя организацию и функционирование процессов мышления и речи, Л. С. Выготский высказывает предположение: то, что в мысли содержится симультанно, в речи развёртывается сукцессивно. Учёный сравнивает мысль с облаком, которое проливается дождём слов. В связи с этим переход от мысли к речи является сложным процессом расчленения мысли и её воссоздания в словах⁶. Близкой по сути является характеристика мышления и языка у Ж. Пиаже⁷. Логические (вербальные) операции (идентичность, инверсия, взаимооднозначность, соответствие, соотносительность, операции комбинаторики) рассматриваются исследователем как результат интеграции последовательных мыслительных действий в символическую языковую (симультанную) систему. Симультанные системы обусловливают символическое сжатие.

⁵ Грановская Р. М., Березная И. Я. Запоминание и узнавание фигур. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1974.

⁶ Логопатопсихология: Учебное пособие для студентов / Под ред. Р. И. Лалаевой, С. Н. Шаховской. — М.: ВЛАДОС, 2011.

⁷ Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии: Учебное пособие для студентов психологических специальностей и направлений / Под ред. Л. Ф. Обуховой, Г. В. Бурменской. — М.: Гардарики, 2001.

Вербально-логическое мышление обеспечивается сукцессивной и симультанной организацией мыслительных процессов (анализ, синтез, сравнение, обобщение и др.). Кроме того, Л. С. Выготский указывает на наличие комплексного мышления, которое характеризуется им как конкретно-фактическое.

Сукцессивные и симультанные процессы имеют большое значение для невербального мышления, которое необходимо для любой познавательной деятельности, в том числе и письменной.

Письмо, как всякая высшая психическая функция, первоначально является социальной («интерпсихической»), переходя в дальнейшем во внешнюю стадию развития, или психологическую («интрапсихическую»)⁸. Для овладения письмом большое значение имеет способность анализировать и синтезировать временную последовательность звуков и сохранять её в памяти, усваивать и затем воспроизводить графический образ букв. Наряду с этим речевое восприятие информации, предназначеннной для записи, на смысловом уровне осуществляется симультанно. Именно поэтому для овладения письмом необходим достаточный уровень сформированности сукцессивных и симультанных процессов в их единстве.

В целом письмо рассматривается как сложный, многооперационный, многоуровневый процесс, в нём выделяются мотивационный, смысловой, семантический, языковой и сенсомоторный (гностико-практический) уровни⁹.

Рассмотрим аспекты письма, связанные с дисграфией и наиболее полно отражённые в литературе.

Известно, что смысловой уровень является первой ступенью внутреннего программирования высказывания. Первичное структурирование неречевой (денотативной) ситуации выражается в единицах универсального предметного кода¹⁰, которые составляют элементы «большой» (сверхфразовое единство)¹¹ и «малой» (конкретное высказывание) программы. Симультанно-сукцессивный анализ неречевой ситуации включает выделение существенного, определение и выражение смысловых отношений («субъективных смыслов») между компонентами ситуации. Осознаётся система смысловых связей, которые отражают сложную структуру многокомпонентной, развёрнутой во времени и пространстве неречевой ситуации. «Малая» программа высказывания создаётся на основе первичного анализа неречевой ситуации. Она предполагает выделение участников/частей ситуации, перевод структурных компонентов в единицы универсального предметного кода.

⁸ Выготский Л. С. Основы дефектологии / Собрание сочинений. — В 6 т. — Т. 5. — М.: Педагогика, 1983.

⁹ Цветкова Л. С. Нейропсихология счёта, письма и чтения: Нарушение и восстановление. — М.: Юристъ, 1997.

¹⁰ Жинкин Н. И. Развитие письменной речи учащихся III—VII классов // Психология усвоения грамматики, орфографии и развития письменной речи / Под ред. Д. Н. Богоявленского. // Известия АПН РСФСР. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. — Вып. 78. — С. 141—250.

¹¹ Ахутина Т. В. Нарушения письма: Диагностика и коррекция // Актуальные проблемы логопедической практики: Методические материалы научно-практической конференции «Центральные механизмы речи», посвящённой 100-летию профессора Н. Н. Трауготт / Отв. ред. М. Г. Храковская. — СПб.: Акционер и К°, 2004. — С. 225—247.

На семантическом уровне происходит симультанно-сукцессивное оформление внутренней речевой схемы высказывания, на формально-грамматическом — сукцессивно-симультанное выражение семантических отношений с помощью языковых средств.

В литературе рассматривается преимущественно языковой уровень, образуемый двумя подуровнями, для которых характерны общие для устной и письменной речи языковые операции, а также специфические языковые операции, характерные для процесса письма.

На первом подуровне в структуре письма происходит выбор модели предложения, её развертывание, выбор словоформы, её перевод в фонематический код. Эти операции являются автоматизированными (соответственно, симультанно-сукцессивными) и осуществляются у школьников без речевой патологии и взрослых на фоновом уровне (без осознания содержательного и операционного состава).

На втором подуровне имеют место симультанно-сукцессивные специфические операции, характерные только для процесса письма. Они входят в структуру метаязыковой деятельности, то есть деятельности «по осознанию закономерностей языка, необходимых для перешифровки устной речи в письменную форму»¹².

В отличие от взрослых у младших школьников сукцессивно-симультанные операции развёрнуты и осознаемы. К окончанию начального курса обучения ученики без труда переходят на фоновый уровень, то есть данные операции перестают осознаваться. Гетерохронность автоматизации отдельных операций письма зависит от различных условий: списывание или диктант, знакомый или малознакомый текст, его лексический состав. При этом автоматизированность каждого действия становится предпосылкой для более быстрого и, соответственно, «свёрнутого выполнения письменной речевой деятельности»¹³.

Сенсомоторный уровень письма обусловлен прежде всего работой зрительной системы, созревание и формирование которой в ходе воспитания и обучения ребёнка обеспечивает сукцессивно-симультанное становление трёх групп способностей¹⁴. Первую группу представляют оптико-физиологические показатели (рефракция, объём аккомодации, величины полей зрения и др.). Во вторую группу входят базовые зрительные показатели: острота зрения, контрастная чувствительность, тонкость цветоразличения, диапазон воспринимаемых скоростей движения, пороги стереозрения и др. Третью группу составляют комплексные показатели, отражающие работу высших зрительных механизмов и эффективность совместной деятельности зрительной и других систем (глазодвигательная система, память и внимание). Как правило, именно показатели третьей группы

¹² Лалаева Р. И. К вопросу об интериоризации речевых действий у детей с дисграфией // Актуальные вопросы коррекционной педагогики, специальной психологии и детской психиатрии: Международная научная конференция, 23–24 апреля 2008 г. / Под общ. ред. В. Н. Скворцова. — СПб.: Изд-во ЛГОУ, 2008. — С. 386.

¹³ Там же. С. 390.

¹⁴ Рожкова Г. И., Токарева В. С. Таблицы и тексты для оценки зрительных способностей. — М.: ВЛАДОС, 2001.

в психолого-педагогической литературе рассматриваются в рамках диагностики, предупреждения и/или коррекции нарушений письма.

Данные показатели лежат в основе запоминания букв алфавита, умения идентифицировать и графически воспроизводить каждую букву в разных видах письма. Таким образом происходит восприятие (действие по созданию образа), узнавание (действие сличения стимула с определённой категорией), моторная реализация графического образа буквы (кинемы) и целого слога (с учётом фонетического принципа русского письма).

Разные виды письма требуют реализации общих и частных речемыслительных операций и графомоторных навыков.

При списывании ребёнок симультанно «держит под контролем» всё «входное» изображение текста. Локальный анализ этого целостного изображения осуществляется за счёт движения глаз и смещения внимания на наиболее «информационные точки». Происходит визуальная сегментация всего текста на абзацы, строчки, слова, слоги¹⁵.

Для изложения и сочинения характерна сложная организация письма, состоящая из нескольких планов (уровней), каждому из которых соответствует своя синтаксическая структура и своё грамматическое оформление на основе сукцессивных и симультанных операций анализа и синтеза неречевых и речевых единиц¹⁶.

Подводя итог сказанному, акцентируем внимание на том, что для сукцессивных и симультанных процессов анализа и синтеза (и связанных с ними процессов интериоризации и автоматизации) характерна общность структуры и механизмов познавательной деятельности ребёнка и процесса овладения письмом, в котором значительное место отводится зрительному симультанному опознанию. Переход к такому опознанию представляет собой ряд последовательных изменений как ориентировочной части (постепенный перенос её в идеальный образ), так и исполнительной части (постепенное сокращение траектории обследования объекта) опознавательного действия. В результате за короткий промежуток времени без макродвижений глаз совершается опознание объекта, включая его значимые элементы.

В психолого-педагогической литературе предлагаются разные пути перехода от сукцессивного к симультанному опознанию объектов разной модальности. Такой переход может осуществляться как за счёт смены предметного опознавательного действия, так и без неё. Имеет значение постепенное выделение «критической точки», «опорного признака» и узнавание объекта по выделенному признаку, а также учёт тех же предметных отношений, которые отмечались на стадии сукцессивного опознания. Умение дифференцировать предметные

¹⁵ Левашов О. В. Аномалия взаимодействия между полушариями коры как одна из возможных причин дислексии // Логопедия. — № 3(9). — 2015. — С. 14–18.

¹⁶ Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие. — СПб.: МиМ, 1997.

отношения становится ориентиром при опознании объекта и определении способа проведения такой дифференцировки¹⁷.

Согласно экспериментальным исследованиям, отсутствие планомерного перехода к симультанному опознанию приводит к появлению значительных индивидуальных различий при формировании у испытуемых феномена симультанного узнавания. Организация же планомерного перехода от сукцессивного к симультанному опознанию даёт широкие возможности для формирования опознавательных действий с заданными свойствами, что значительно повышает темпы развития этих операций, создаёт условия для более оперативного контроля и оптимальной коррекции процесса их формирования.

Современные представления о дисграфии младших школьников

Изучение нарушений письма у детей осуществляется во всём мире с психолого-педагогических, нейрофизиологических и нейropsихологических позиций уже более 100 лет. Однако и в настоящий момент эта проблема остаётся сложной и актуальной. Как отмечает О. Б. Иншакова, до сих пор среди исследователей не только не существует единства терминологии, используемой для обозначения нарушений письма, но и нет чётко выработанных подходов к их анализу.

При дисграфии нарушается написание в соответствии с фонетическим принципом письма, появляется значительное количество так называемых специфических ошибок. В связи с этим термины «дисграфия» и «специфическое нарушение письма» используются как тождественные¹⁸. При этом при дисграфии, отмечают А. Н. Корнев, И. Н. Садовникова и другие исследователи, сохраняется достаточный уровень интеллектуального и речевого развития и отсутствуют грубые нарушения зрения и слуха. По мнению Р. И. Лалаевой, ошибки при дисграфии обусловлены несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма. По определению А. Л. Сиротюк, дисграфия — частичное нарушение навыков письма вследствие очагового поражения, недоразвития или дисфункции коры головного мозга.

По данным А. Н. Корнева, дисграфия наблюдается у 21 % учащихся младших классов. По наблюдениям И. Н. Садовниковой, дисграфией страдает 10 % учащихся младших классов¹⁹.

Анализ литературных данных позволяет установить ряд причин нарушений письма, возникших одновременно или последовательно. Нарушения письма

¹⁷ Подольский А. И. Формирование симультанного опознавания. — М.: Изд-во МГУ, 1978.

¹⁸ Лалаева Р. И. Нарушения письменной речи. — М.: Просвещение, 1989.

¹⁹ Садовникова И. Н. Логопедическая работа по преодолению нарушений письма в системе начального обучения учащихся: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. — М., 1979.

могут быть обусловлены задержкой в формировании определённых функциональных систем, важных для освоения письма, вследствие неблагоприятных условий, действовавших в различные периоды развития ребёнка. Кроме того, дисграфия возникает при органических речевых расстройствах, нарушениях устной речи органического генеза, задержке в усвоении ребёнком схемы тела. Дисграфия может быть следствием нарушения восприятия пространства и времени, а также анализа и воспроизведения пространственной и временной последовательности. Справоцировать её появление могут аффективные расстройства. Некоторые исследователи отмечают наследственную предрасположенность к дисграфии, когда передаётся качественная незрелость отдельных мозговых структур, участвующих в организации письма.

Одной из причин дисграфии являются трудности становления процесса латерализации. Не сформированная в срок, а также перекрёстно сложившаяся латералита обнаруживается в отсутствии установленной доминантной роли одного из больших полушарий головного мозга. Это может явиться причиной нарушений речевого развития и усвоения письма. В случаях задержки процесса латерализации и при различных формах «конфликта доминирования» затруднён корковый контроль за многими видами деятельности. Так, письмо правой рукой у ребёнка-левши может страдать из-за снижения аналитико-синтетических способностей подчинённой гемисфера.

Психофизиологический подход к данной проблематике позволил А. Н. Корневу выделить три группы причин возникновения дисграфии.

Первая группа — конституциональные предпосылки: индивидуальные особенности формирования функциональной специализации полушарий мозга, наличие у родителей нарушений письменной речи, психические заболевания у родственников.

Вторая группа — энцефалопатические нарушения, обусловленные вредными воздействиями в периоды пре-,peri- и постнатального развития и часто вызывающие аномалии развития подкорковых структур. Более позднее воздействие патологических факторов (роды и постнатальное развитие) в большей степени затрагивает высшие корковые отделы мозга и приводит к отклонениям в развитии мозговых систем, получивших название «дизонтогении» (негрубые, резидуальные состояния), к неравномерности развития отдельных мозговых функций (минимальные мозговые дисфункции). Неравномерность развития каких-либо областей мозга отрицательно сказывается на формировании функциональных систем психики, обеспечивающих, например, письмо.

Данную точку зрения разделяют исследователи в области нейропсихологии²⁰. Так, функциональная несформированность лобных отделов мозга и связанная

²⁰ Ахутина Т. В. Нарушения письма: Диагностика и коррекция // Актуальные проблемы логопедической практики: Методические материалы научно-практической конференции «Центральные механизмы речи», посвящённой 100-летию профессора Н. Н. Траутотт / Отв. ред. М. Г. Храковская. — СПб.: Акционер и К°, 2004. — С. 225—247.

с этим недостаточность нейродинамического компонента психической деятельности могут проявляться в нарушении организации письма как деятельности (неустойчивость внимания, неудержание программы, недостаточность саморегуляции и контроля). Функциональная несформированность правого полушария может проявляться в недостаточности пространственных представлений, нарушении организации действий в пространстве, нарушении порядка воспроизведения слухоречевых и зрительных эталонов. Функциональная несформированность левой височной области провоцирует затруднения в звукоразличении, нарушения в формировании у ребёнка фонематического слуха, приводит к дефициту слухоречевой памяти в звене избирательности. Дефицитарность подкорковых образований мозга обуславливает недостаточность фоновых компонентов психической деятельности, в том числе и письма (плавности, переключаемости, уровня тонуса), от чего страдает графическое оформление записи.

С точки зрения А. Н. Корнева, есть три варианта дизонтогенеза психических функций, участвующих в письме: задержка, неравномерность (асинхрония) развития отдельных сенсомоторных и интеллектуальных функций (нарушается взаимодействие и координация составляющих функционального базиса письма), парциальное недоразвитие.

При энцефалопатических вариантах этиологии дисграфии доминируют проявления асинхронии и парциального недоразвития психических функций. Дизонтогенез такого рода оказывается на формировании предпосылок интеллекта (сукцессивных функциях, зрительно-моторной координации, пространственной ориентировке, внимании, памяти, речевых навыках и других функциях).

Третья группа причин, обуславливающих возникновение дисграфии, — это неблагоприятные социальные и средовые факторы (низкий уровень готовности к обучению письму, высокий уровень программных требований и объём материала, не соответствующие индивидуальным особенностям ребёнка методы и темпы обучения).

По мнению А. Н. Корнева, трудности в овладении письмом возникают чаще как результат сочетания трёх групп причин: биологической недостаточности мозговых систем, возникающей на этой основе функциональной недостаточности, условий среды, предъявляющих повышенные требования к отстающим в развитии или незрелым психическим функциям.

Вышеизложенное позволяет отметить разное понимание исследователями этиологии дисграфии. Не существует единого мнения о механизмах и симптоматике данного нарушения письма, что говорит о сложности данной проблемы. Основными подходами к изучению данного нарушения являются клинико-психологический (медицинско-психологический), психофизиологический, нейропсихологический, психолингвистический и психологово-педагогический.

С позиции **клинико-психологического (медицинско-психологического)** подхода, дисграфия часто рассматривается не как самостоятельное расстройство, а как один из симптомов, входящих в комплекс других — преимущественно невро-

логических или энцефалопатических — нарушений²¹. Причины и симптоматика дисграфии связываются прежде всего с явлениями недоразвития и повреждения центральной нервной системы, проявляющимися в нейродинамических нарушениях и парциальной дефицитарности высших психических функций, в функциональной недостаточности высших форм их регуляции. В связи с этим многие авторы указывают на то, что нарушения письма наиболее часто обнаруживаются в синдроме минимальной мозговой дисфункции, при задержке или других нарушениях психического развития²².

Характеризуя возможные варианты дисграфии, А. Н. Корнев выделяет соответствующие ошибки в письме детей и симптомы клинических расстройств, обусловливающие и сопровождающие тот или иной вариант нарушения письма. Учёный отмечает неравномерность психического развития у детей с нарушениями письма, указывает, что разные виды дисграфии сопровождаются у детей различными по степени выраженности и сочетаниям расстройствами нервно-психической деятельности.

Автор выделяет *дисфонологические дисграфии* (параллическую и фонематическую), связанные с нарушением звукопроизношения и языковых операций; *дисграфию, обусловленную нарушением языкового анализа и синтеза* («метаязыковую»), *диспраксическую дисграфию*, обусловленную нарушением формирования у детей графомоторных навыков.

С позиции **психофизиологического** подхода дисграфия рассматривается как следствие нарушения аналитико-синтетической деятельности анализаторов²³. Характеризуя причины и механизмы дисграфии, учёные говорят о том, что первичное недоразвитие анализаторов и межанализаторных связей приводит к недостаточности анализа и синтеза разномодальной перцептивной информации, нарушению перекодирования сенсорной информации из одной модальности в другую (например, перевод звуков в буквы).

Для овладения письмом ребёнок должен усвоить графические образы букв, уметь соотносить их с соответствующими акустическими и речедвигательными (артикуляторными) характеристиками. У него должны быть сформированы навыки звукового и кинестетического анализа, развиты процессы зрительно-пространственного восприятия, психофизиологической основой которых являются как полноценное развитие анализаторов, так и установление координированных связей между ними. Степень недостаточности межанализаторных связей коррелирует со степенью, характером затруднений в овладении письмом, а преимущественное нарушение того или иного анализатора позволило исследователям

²¹ Демьяннов Ю. Г., Ковшиков В. А. Исследование скорости восприятия и объём оперативной памяти у детей с затруднениями в усвоении навыков чтения, письма, счёта // XXIX Герценовские чтения: Дефектология. — Л.: Изд-во ЛГПИ, 1976. — С. 63–65.

²² Мнухин С. С. О резидуальных нервно-психических расстройствах у детей // Вопросы психического здоровья детей и подростков. — 2002 (2). — № 2. — С. 65–75.

²³ Токарева О. А. Расстройства письменной речи у детей / Очерки по патологии речи и голоса / Под ред. С. С. Ляпидевского. — М.: Учпедгиз, 1963. — Вып. 2. — С. 190–212.

выделить соответствующие виды дисграфии: *акустическую, моторную и оптическую*²⁴.

С позиции **психофизиологического** анализа механизмов нарушений письма разработана классификация дисграфии М. Е. Хватцева. Характеризуя тот или иной вид дисграфии, учёный рассматривал психофизиологические механизмы нарушения и соответствующие им расстройства речевой функции и языковых операций процесса письма. Одними из первых исследователей, кто связал дисграфию с недостаточностью языкового развития детей, были М. Е. Хватцев и Р. Е. Левина.

Классификация М. Е. Хватцева в настоящее время не используется в практической деятельности логопедов, однако теоретические представления о дисграфии как речевом расстройстве, разработанные им, лежат в основе современных логопедических классификаций нарушений письма у детей.

Учёный выделил 5 видов дисграфии: *дисграфия при моторной и сенсорной афазии, дисграфия на почве нарушения произносительного ритма, дисграфия на почве акустической агнозии, дисграфия на почве расстройств устной речи* (коноязычие в письме), *оптическая дисграфия*, два последних вида присутствуют и в современной классификации.

Исследователь Т. В. Ахутина описывает варианты трудностей письма, которые часто встречаются у детей, но механизмы которых раскрываются с позиции **нейропсихологического** подхода. Первый вариант недостатков письма она характеризовала по типу *регуляторной дисграфии*, обусловленной несформированностью произвольной регуляции действий (функций планирования и контроля)²⁵. У детей данной категории отмечаются проблемы с удержанием произвольного внимания, ориентировкой в задании, включением в задание, а также импульсивность решений и инертность.

Второй вариант нарушений письма обусловлен *трудностями поддержания рабочего состояния, активного тонуса коры* и проявляется в повышенной утомляемости, колебании работоспособности (в течение четверти, недели, дня, урока). Обычно эти дети не сразу включаются в задание, а, начав его, быстро устают; через некоторое время рабочее состояние возвращается, но уже на сниженном уровне, вследствие чего ребёнок вновь устает — ложится на парту. На фоне утомления ребёнок делает разнообразные грубые ошибки и прежде всего те, которые характерны для детей с трудностями программирования и контроля. Дети пишут медленно, навыки письма автоматизируются с большим трудом, во время письма может нарастать тонус мышц, ребёнку трудно удержать рабочую позу. Величина букв, нажим, наклон колеблются в зависимости от степени утомления.

²⁴ Токарева О. А. Расстройства письменной речи у детей / Очерки по патологии речи и голоса / Под ред. С. С. Лядидевского. — М.: Учпедгиз, 1963. — Вып. 2. — С. 190—212.

²⁵ Ахутина Т. В. Нарушения письма: Диагностика и коррекция // Актуальные проблемы логопедической практики: Методические материалы научно-практической конференции «Центральные механизмы речи», посвящённой 100-летию профессора Н. Н. Трауготт / Отв. ред. М. Г. Храковская. — СПб.: Акционер и К°, 2004. — С. 225—247.

Третий вариант трудностей письма Т. В. Ахутина определяет как *зрительно-пространственную дисграфию по правополушарному типу*. От работы правого полушария зависят зрительно-моторная координация, возможность соотнесения движения с вертикальной и горизонтальной осями, возможность объединения в одно целое и запоминание общего взаиморасположения частей, то есть восприятие целостного образа.

Опираясь на исследования нейропсихологов в отношении сложной мозговой организации письма, А. Л. Сиротюк выделяет три ведущих вида его нарушения: а) *речевые дисграфии* (моторная и сенсорная), включённые в синдром различных форм нарушений; б) *неречевые дисграфии* (гностические) — относятся к синдрому нарушения восприятия: зрительного, пространственного, оптико-пространственного; в) *дисграфии как нарушения* (или несформированность) целенаправленного поведения, его организации и контроля, несформированности мотивов²⁶.

Наиболее распространёнными являются *психолого-педагогический и психолингвистический* подходы при рассмотрении механизмов дисграфий. Понимание детской дисграфии в соответствии с современной теорией логопедии отражено в классификации, разработанной сотрудниками кафедры логопедии РГПУ им. А. И. Герцена в 70—80-х годах XX столетия. Дисграфия понимается как специфическое нарушение языковых способностей, которое вызвано недостаточностью высших психических функций (речевых и зрительно-пространственных), обеспечивающих процесс письма; механизмом данного расстройства является неполнота, преимущественно лингвистических, операций письма²⁷.

Психолингвистический подход позволяет раскрыть психолингвистические механизмы недостатков восприятия и порождения высказывания/текста в разных видах письма.

Понимание дисграфии как речевого нарушения обусловлено не только тем, что письмо является видом речевой деятельности, но и тем, что, по данным специальных исследований, у детей младшего школьного возраста, не имеющих каких-либо особых проблем в сенсомоторном и психическом развитии, наиболее часто встречается дисграфия, связанная с недостаточностью тех или иных компонентов речевой функциональной системы.

Артикуляторно-акустическая дисграфия встречается у детей, имеющих или имевших нарушения звукопроизношения. Дефектное произношение звуков или (в случае его преодоления) остаточная неполнота кинестетических ощущений и представлений обусловливают трудности дифференциации ребёнком артикуляторных признаков звука, препятствуют его успешному соотнесению с соответствующей буквой. У детей с этим видом дисграфии проговаривание при

²⁶ Сиротюк А. Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. — М.: ТЦ «Сфера», 2003.

²⁷ Лалаева Р. И. Нарушения письменной речи. — М.: Просвещение, 1989.

записи, важное для начала обучения письму, не является полноценной опорой для опознавания звуков и звуко-буквенного структурирования слов, что ведёт к смешениям и пропускам букв.

Дисграфия на основе нарушения фонемного распознавания связывается с недостаточным уровнем функционирования операций сложного процесса различения и выбора фонем. В случае нарушения какой-либо из операций (слухового и кинестетического анализа, выбора фонемы, слухового и кинестетического контроля) страдает процесс фонемного распознавания. В письме детей это проявляется в виде смешений или замен букв.

При *дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза* могут быть неполноценны разные виды этих сложных операций: деление предложения на слова и синтез предложения из слов, слоговой и фонематический анализ и синтез. В письме эта дисграфия проявляется в искажениях структуры предложений и слов (слияние или разрыв слов; пропуски, перестановки, добавления слов, слогов, букв). Фонематический анализ является наиболее сложным, поэтому ошибки в виде искажения звуко-буквенной структуры слов наиболее распространены.

Аграмматическая дисграфия связывается с недоразвитием у детей лексико-грамматического строя речи, несформированностью морфологических и синтаксических обобщений. Ошибки при этой дисграфии могут проявляться на уровне слов, словосочетаний, предложений и текстов и представляют собой нарушения смысловых и грамматических связей между предложениями; искажения морфемной структуры слов; нарушения согласования слов; искажения предложно-падежных конструкций; пропуски членов предложений и др. Наиболее ярко аграмматическая дисграфия проявляется к окончанию обучения в начальной школе, то есть тогда, когда морфологический принцип письма становится более значимым²⁸.

Оптическая дисграфия связана с недоразвитием зрительного гноэса и мнемозиса, анализа и синтеза, пространственных представлений. В письме проявляется в виде замен графически сходных букв, искажений в написании букв, зеркальном написании.

Как отмечает Р. И. Лалаева, процент распространённости дисграфии в каком-либо одном виде значительно ниже, чем частота встречаемости смешанных видов данного расстройства.

Описанная классификация получила широкое распространение в логопедической практике, так как рассмотрение основных механизмов и проявлений языковых и оптических нарушений у детей с дисграфией позволяет соотносить виды дисграфии с определёнными и хорошо известными логопедам направлениями коррекции.

Симптомами дисграфии принято считать стойкие и специфические ошибки письменных работ детей школьного возраста, которые не связаны с незнанием или неумением применять орографические правила.

²⁸ Парамонова Л. Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей. – СПб.: Союз, 2001.

Так, Р. И. Лалаева, характеризуя ошибки при дисграфии в соответствии с современной логопедической теорией, определяет следующие их особенности. Ошибки при дисграфии являются стойкими и специфическими, что позволяет отграничить их от ошибок, характерных для большинства детей младшего школьного возраста в период начала овладения письмом. Дисграфические ошибки являются многочисленными, повторяющимися и сохраняются длительное время. Они связаны с недостаточной способностью детей дифференцировать фонемы на слух и в произношении, анализировать предложения, осуществлять слоговой и фонематический анализ и синтез, а также с несформированностью лексико-грамматического строя речи, недоразвитием оптико-пространственных функций.

В специальной литературе по-разному характеризуются виды дисграфических ошибок. Ошибки в письме соотносятся с тем или иным видом дисграфии.

Так, *артикуляторно-акустическая дисграфия* проявляется в смешениях, заменах, пропусках букв, соответствующих смешениям, заменам и пропускам звуков в устной речи на момент обследования, а также устранивших ранее.

Для *дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания* характерны ошибки в виде замен букв, соответствующих фонетически близким звукам, замен гласных звуков, ошибки обозначения на письме мягкости согласных.

Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза выражается в пропусках согласных при их стечении, пропусках гласных, перестановках и добавлениях букв; пропусках, перестановках и добавлении слов; слитном и/или раздельном написании слов.

Аграмматическая дисграфия проявляется в искажениях морфемной структуры слов (неправильное написание приставок, суффиксов, падежных окончаний; нарушение предложных конструкций, изменение падежа местоимений, числа существительных; нарушение согласования) и нарушениях синтаксического оформления речи (трудности конструирования сложных предложений, пропуски членов предложения, нарушения последовательности слов в предложении, частей/сintагм текста).

Для *оптической дисграфии* характерны ошибки в виде замен графически сходных букв, зеркального написания букв, пропусков элементов букв и их неправильного расположения.

В своих работах Р. И. Лалаева выделяет следующие группы ошибок при дисграфии: искажённое написание букв; замена рукописных букв, имеющих графическое сходство, а также обозначающих фонетически сходные звуки; искажения звуко-буквенной структуры слова; искажения структуры предложения; аграмматизмы на письме. Рассматривается следующая типизация ошибок: смешения, замены и искажения графического образа букв, искажения звуко-вого и слогового состава слова, а также воспроизведения состава предложений, текста.

Выделяемые И. Н. Садовниковой три группы специфических ошибок не соотносятся с какими-либо видами дисграфии. Такая симптоматика отражает

возможные механизмы недостатков письма и условия их появления. Перечислим только те, которые не совпадают по характеру с ошибками, описанными выше.

Ошибки на уровне буквы и слога могут быть вызваны явлениями прогрессивной и регressiveвой ассоциации в устной и письменной речи, связанными со слабостью дифференцировочного торможения (персеверация — застывание на какой-либо букве, слоге, повторение в слове; антиципация — предвосхищение буквы или слога).

Ошибки на уровне слова могут возникать в связи с трудностями анализа и синтеза частей слов (морфемный аграмматизм в виде ошибок словообразования: неправильное использование приставок или суффиксов).

Ошибки на уровне предложения (они полностью совпадают с указанными выше ошибками) обусловлены недостаточностью языковых обобщений.

В работах А. Н. Корнева описывается несколько категорий дисграфических ошибок. Все ошибки звуко-буквенной символизации, графического моделирования фонематической структуры слова и большинство ошибок графического маркирования синтаксической структуры предложения (за исключением отсутствия точек в конце предложения) соответствуют тем, которые рассматриваются в исследованиях других авторов. Специфичность ошибок, по мнению автора, проявляется лишь в стойкости при дисграфии. Ошибки, отражающие в письме дефекты произношения, автор относит к дисграфическим лишь условно, так как они связаны с проблемами устной, а не письменной речи. В собственном варианте классификации дисграфии А. Н. Корнев характеризует типы ошибок, встречающихся при том или ином виде нарушения письма.

В логопедической литературе симптоматика дисграфии, как правило, ограничивается ошибками в письме, которые могут наблюдаться у детей, имеющих и не имеющих нарушения устной речи. Клинические (психопатологические) особенности детей с дисграфией не рассматриваются. Это объясняется тем, что в логопедии расстройства письма понимаются как специфические нарушения речевых (языковых) способностей. Неречевые нарушения представляют собой факторы патогенетического механизма возникновения расстройств письма, а не их симптоматику²⁹.

Современные исследования специалистов из других областей знаний свидетельствуют о том, что большинство детей с дисграфией отличаются от своих сверстников состоянием нервно-психического здоровья. Клинико-психологическими и нейропсихологическими исследованиями подтверждается, что дисграфия во многих случаях не является моносимптоматическим состоянием. Расстройства письма часто не только возникают на фоне недостаточности церебральных функций, но и сопровождаются когнитивными, неврозоподобными психоорганическими нарушениями.

²⁹ Лалаева Р. И. Нарушения письменной речи. — М.: Просвещение, 1989.

Отмечаются различные типы динамики дисграфии: регредиентная, прогредиентная и стационарная³⁰.

В работах Т. Г. Визель, Г. В. Чиркиной рассматривается вопрос о вторичной дисграфии. Эту патологию они связывают с плохой речеслуховой памятью, мешающей запомнить диктуемый текст и правильно его воспроизвести. Вторичные дисграфии возникают у младших школьников и в тех случаях, когда они сталкиваются с непосильным видом учебной деятельности. Так, Т. Г. Визель предлагает их обозначить как «цейтнотные» и считает причиной их возникновения скоростное письмо, принятое в современной школе. Данные случаи неправильного письма не рассматриваются как дисграфии.

К дисграфическим проявлениям не относят также нарушения письма, обусловленные расстройством элементарных функций (анализаторных), ошибки, имеющие вариативный характер и обусловленные педагогической запущенностью, нарушением внимания и контроля, дезорганизующих письмо как сложную речевую деятельность.

Эволюционную (или ложную) дисграфию выделяет И. Н. Садовникова. По мнению учёного, она является проявлением естественных затруднений детей в ходе начального обучения письму. Ошибки нестойкого характера выступают как признаки незрелого письма и могут быть объяснены трудностью распределения внимания между его техническими, орфографическими и мыслительными операциями: отсутствие обозначения границ предложений; слитное написание слов; нетвёрдое написание букв (особенно прописных); нехарактерные смешения; зеркальное написание букв; ошибки в буквенном обозначении йотированных гласных, ошибки в обозначении мягкости согласных в письме.

Таким образом, клинико-психологическое (медико-психологическое), психофизиологическое, нейропсихологическое, психолого-педагогическое и психолингвистическое рассмотрение дисграфии с позиции её природы (нарушения мозговых механизмов, нарушения формирования и развития высших психических функций, а также языковых операций) имеет определяющее значение для выяснения причин этого дефекта, его структуры и механизмов.

Нарушения сукцессивных и симультанных процессов у детей с ТНР

В 1916 году С. С. Мнухин одним из первых среди отечественных учёных отметил у детей с врождёнными алексиями и аграфиями, а также у их «интеллектуально полноценных» и сверходарённых сверстников ошибки структуро-

³⁰ Иншакова О. Б. Нарушения письма и чтения учащихся правшей и неправшей: Дисс. ... канд. пед. наук. — М.: Изд-во МПГУ, 1995.

образования речевого высказывания и двигательного акта³¹. Современные исследователи рассматривают недостатки «рядообразования» и «рядоговорения» у детей как нарушения сукцессивных процессов. По их мнению, среди всех недостаточно сформированных предпосылок развития интеллекта у школьников нарушения сукцессивных функций (различения, запоминания и воспроизведения временных последовательностей стимулов, действий или символов) чаще всего встречаются при избирательных нарушениях письма³².

В зарубежной литературе представлены разные точки зрения на данную проблему. Например, D. Bakker указывает, что сукцессивные операции страдают только на вербальном уровне, W. Gaddes, A. Н. Корнев и ряд отечественных учёных считают, что такие нарушения носят полимодальный характер. Так, трудности воспроизведения последовательности движений и графических ритмов связываются с невозможностью автоматизации ритма³³. Недостатки воспроизведения звуковых ритмов, по мнению А. Н. Корнева, обусловлены неполноценностью функционирования моторных систем (на этапе воспроизведения). Низкие результаты тестов на воспроизведение ритмического рисунка (невербальный тест) и субтеста на повторение слов, цифр (вербальный тест) объясняются слабостью удержания в кратковременной памяти ритмической организации серии ритмических сигналов, а также недостатками деятельности высших отделов слухового анализатора³⁴.

Существуют разные точки зрения на наличие у детей с нарушением письма способности к автоматизации речевых рядов (времена года, дни недели, месяцы). Одни авторы считают, что такая способность существует. По мнению других, школьники с аграфией и дисграфией ошибаются при перечислении по порядку дней недели, времён года, месяцев, букв алфавита, цифр, слов и т. д., хотя знают их и в беспорядочном виде воспроизводят. Ошибки сохраняются даже после многократного воспроизведения рядов детьми с ТНР.

В связи с недоразвитием сукцессивных процессов нарушается способность к удержанию в кратковременной памяти временной последовательности звуков. В результате у детей с ТНР часто отмечаются ошибки при выполнении простых и сложных видов фонематического анализа.

Считается, что успешность выполнения детьми с ТНР заданий зависит от степени участия в них речи. Гораздо лучше они выполняют невербальные задания, предполагающие практическую деятельность. Большие затруднения (по возрастающей) вызывают невербальные задания, результаты которых необходимо

³¹ Мнухин С. С. О резидуальных нервно-психических расстройствах у детей // Вопросы психического здоровья детей и подростков. — 2002 (2). — № 2. — С. 65—75.

³² Демьянов Ю. Г. Об онтогенетическом подходе к проблеме нарушений восприятия // XXIX Герценовские чтения: Дефектология. — Л.: Изд-во ЛГПИ, 1976. — С. 72—74; Демьянов Ю. Г., Ковшиков В. А. Исследование скорости восприятия и объём оперативной памяти у детей с затруднениями в усвоении навыков чтения, письма // XXIX Герценовские чтения: Дефектология. — Л.: Изд-во ЛГПИ, 1976. — С. 63—65.

³³ Лалаева Р. И. Нарушения письменной речи — М.: Просвещение, 1989.

³⁴ Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие. — СПб.: МиМ, 1997.

представить вербально, а также задания, основанные на вербальном материале. Это свидетельствует о более низком уровне развития понятийного (вербально-логического) мышления у детей с ТНР по сравнению с учащимися в норме, у которых данные мыслительные операции характеризуются симультанно-сукцессивной организацией.

Недоразвитие сукцессивно-симультаных процессов становится причиной того, что даже хорошо знакомые невербальные задания дети выполняют с трудом. Сопоставляя два изображения и более, они используют неадекватные сравнения, часто неверно обозначают выделенные признаки, акцентируют внимание на случайных, несодержательных, второстепенных признаках, не замечая существенных.

Ошибки в работе с невербальным материалом (например, подбор сюжетной картинки к незавершенной серии изображений) связаны с трудностями, возникающими при выделении этапов развития ситуации и при неверном установлении логических связей между ними. При этом при расположении в нужной (сукцессивно-симультанной) последовательности серии из двух сюжетных картинок ошибаются лишь некоторые учащиеся с ТНР, так как в картинном плане отражается начало и финал сюжета. Нарушения сукцессивного анализа и синтеза у детей с ТНР проявляются также в особенностях программирования и определения последовательности серии сюжетных картинок.

Недостатки симультанного анализа затрудняют выделение существенных признаков компонента(-ов) наглядной ситуации, установление их смысловых отношений в целостном образе. Нарушения симультанно-сукцессивных процессов у младших школьников с дисграфией приводят к деструктивности семантического построения высказывания, что выражается пропусками при воспроизведении образов главных героев или значимых событий сюжета.

При рассмотрении симультаных процессов зрительного восприятия у младших школьников с ТНР отмечают две группы нарушений: зрительные гностические (недостатки узнавания зрительных стимулов, нарушения произвольного внимания — концентрации, константности, предметности, распределения, переключения и др.) и зрительные моторные (нарушения движений глаз при зрительном слежении и др.). Поскольку все компоненты зрения в норме взаимосвязаны, их оценивают в единстве, то есть как дети воспринимают зрительный образ.

Изучение симультанного анализа и синтеза, проводимого в невербальной форме, свидетельствует о неоднородности выполнения заданий, а также позволяет выявить характерные трудности и ошибки³⁵.

³⁵ Лалаева Р. И., Гермаковска А. Формирование симультанного анализа и синтеза у младших школьников с общим недоразвитием речи: По данным сравнительного исследования зрительного восприятия у детей с речевой патологией / Принципы и методы коррекции нарушений речи: Межвузовский сборник научных трудов. — СПб.: Образование, 1997. — С. 113—121; Тараканова А. А. Особенности формирования мыслительных операций у младших школьников с дисграфией // V Царскосельские чтения: Научно-теоретическая межвузовская конференция с международным участием, 24—25 апреля 2001 г. — СПб.: Изд-во ЛГОУ, 2001. — Т. V. — С. 191—193.

Детям трудно одновременно учитывать величину и количество частей по отношению к целому, что отражает нарушения симультанного восприятия (например, при делении круга на части). Для них характерно сукцессивное восприятие или сукцессивно-симультанное (вместо симультанного). Для выполнения задания им требуется больше времени и большее количество фиксаций на элементах образца, по сравнению с их сверстниками без нарушений речи.

Дети с трудомдерживают в пределах оперативного внимания целостное изображение (например, сюжетную картинку), а также с трудом учитывают форму объекта и количество частей по отношению к целому. В редких случаях у школьников с ТНР отмечаются ошибки при подборе к сюжетной картинке предметных картинок, которые не соотносятся с изображаемым действием/событием. Чаще всего ученики отбирают картинки с изображением предметов/героев, которые могли бы потенциально участвовать в данной деятельности. Такие ошибки появляются в результате нарушений симультанных процессов, которые в норме позволяют структурировать неречевую ситуацию, устанавливать смысловые связи между отдельными компонентами ситуации, определять временные и причинно-следственные отношения в ходе развития сюжетной линии, изображённой на нескольких картинках.

Большие трудности школьники с ТНР испытывают, выполняя задания на верbalном материале, которые требуют симультанного анализа и синтеза. Эти трудности проявляются при узнавании предметов по заданным признакам (дети не могут удержать в памяти одновременно три указанных признака, ориентируясь либо на два, либо на один — первый из названных); при составлении предложений из данных слов; при договаривании предложений; при работе с деформированным текстом; при нахождении недостающих элементов букв. В отличие от сверстников без нарушения речевого статуса учащиеся с ТНР долго рассматривают предъявленные графические изображения, как правило, сопровождают свои действия словами, прибегают к помощи логопеда.

Для младших школьников с ТНР характерны трудности интериоризации процессов языкового уровня. Слоговой анализ они сопровождают отхлопыванием или отстукиванием, а фонематический анализ — загибанием пальцев рук и одновременным проговариванием³⁶. Дети практически не могут выполнять задания «про себя», что отражает замедленность интериоризации и, соответственно, автоматизации.

Таким образом, отмечается более низкий уровень выполнения тестов с использованием неверbalного и верbalного материала детьми с ТНР по сравнению с их сверстниками без патологии речи, особенно при выполнении заданий

³⁶ Лалаева Р. И. К вопросу об интериоризации речевых действий у детей с дисграфией // Актуальные вопросы коррекционной педагогики, специальной психологии и детской психиатрии: Международная научная конференция, 23–24 апреля 2008 г. / Под. общ. ред. В. Н. Скворцова. — СПб.: Изд-во ЛГОУ, 2008. — С. 386–391.

на вербальном материале³⁷. В исследованиях констатируется недостаточность, специфичность и неравномерность развития операций симультанного (преимущественно) и сукцессивного (в меньшей степени) анализа и синтеза в ходе практической и особенно речевой деятельности учеников с ТНР. Симультанные процессы находятся на стадии формирования.

Особенности сукцессивной и симультанной организации письма у детей с ТНР

Анализируя литературные данные, мы пришли к выводу о необходимости придерживаться междисциплинарного подхода, согласно которому разные виды письма и, соответственно, его нарушения у обучающихся с ТНР характеризуются сукцессивно-симультанной и/или симультанно-сукцессивной организацией³⁸. Так, сукцессивно-симультанные процессы обеспечивают написание детьми диктантов. Списывание, выполнение письменных упражнений конструктивного (работа с деформированным текстом), творческого (сочинение) характера основаны на симультанно-сукцессивных процессах. В то же время поэтапное изменение операционального состава умственных действий при письменном анализе текста определяет сукцессивно-симультанный характер их организации. Такая позиция в целом соотносится с психолого-педагогическими представлениями о латеральной (все виды, кроме аграмматической) и вербальной дисграфии, дисграфии на уровне текста (аграмматическая)³⁹. Не противоречит она и нейропсихологическому подходу к данному нарушению.

Нейропсихологические исследования связывают дисграфические ошибки (неправильное начертание букв; смешения, обусловленные кинетическим сходством букв; замены, вызванные акустико-артикуляторным сходством звуков; нарушения структуры слова, предложения и текста) с недостаточностью симультанно-сукцессивных процессов⁴⁰.

Недостаточная сформированность сукцессивно-симультаных и симультанно-сукцессивных операций определяет особенности письма у обучающихся с ТНР, которые выражаются в многочисленных ошибках. Так, неспособность удерживать в кратковременной памяти последовательность звуков приводит к пропускам

³⁷ Тараканова А. А. Особенности формирования мыслительных операций у младших школьников с дисграфией // V Царскосельские чтения: Научно-теоретическая межвузовская конференция с международным участием, 24–25 апреля 2001 г. — СПб.: Изд-во ЛГОУ, 2001. — Т. V. — С. 191–193.

³⁸ Ахутина Т. В. Нарушения письма: Диагностика и коррекция // Актуальные проблемы логопедической практики: Методические материалы научно-практической конференции «Центральные механизмы речи», посвящённой 100-летию профессора Н. Н. Трауготт / Отв. ред. М. Г. Храковская. — СПб.: Акционер и К°, 2004. — С. 225–247.

³⁹ Яковлев С. Б. Симптоматика аграмматической дисграфии у школьников с тяжёлыми нарушениями речи // Речевые и нервно-психические нарушения у детей и взрослых: Межвузовский сборник научных трудов. — Л.: Изд-во ЛГПИ, 1987. — С. 42–46.

⁴⁰ Ахутина Т. В. Нарушения письма: Диагностика и коррекция // Актуальные проблемы логопедической практики: Методические материалы научно-практической конференции «Центральные механизмы речи», посвящённой 100-летию профессора Н. Н. Трауготт / Отв. ред. М. Г. Храковская. — СПб.: Акционер и К°, 2004. — С. 225–247.

букв на письме. Ошибки «выбора» акустических/артикуляторных признаков звука ведут к смешению букв, обозначающих согласные звуки. Аналогичную мысль высказывала Р. Е. Левина, которая считала причиной персевераций недостатки фонематических операций и звуко-буквенного анализа⁴¹.

При слабости функций программирования и контроля (третьего блока, по А. Р. Лурии) нарушается обозначение границ предложения и текста, отмечается тенденция к оглушению парных согласных в сильной позиции слова, пропускаются элементы букв (*и/й*), упрощается/расширяется двигательная программа (*ж/х, н/м*), меняется «подпрограмма» написания буквы (*к/н*). Ошибки возникают из-за трудностей распределения произвольного внимания между технической стороной письма и необходимостью выделить законченную мысль и правильно её оформить на письме, а также из-за недостатков серийной организации речи. Замены букв (*т/п, д/б, т/к, т/н*) при приёме, хранении и переработке информации по левополушарному типу объясняются в том числе кинетическим сходством букв и звуков, несовершенством сукцессивно-симультаных операций⁴². В то же время при недостатках правополушарного типа хранения и переработки информации (недоразвитие симультанно-сукцессивной организации высших психических функций) отмечаются зрительно-пространственные искажения и дизметрии (*т/р*).

В работах, посвящённых нарушениям письма у детей, Р. Е. Левина отмечала большое количество ошибок графического характера. Сверстники в норме допускают их на начальных этапах овладения грамотой, впоследствии, по мере автоматизации графического навыка, они исчезают. По мнению Р. Е. Левиной, происходит задержка интериоризации отдельных операций и становления сукцессивно-симультанной организации письма при дисграфии. Автор приходит к выводу о достаточном уровне сформированности у детей графических умений, то есть технической стороны письма (первые две стадии), и деструктивности письма слов, предложений, текстов (смысловая стадия) из-за нарушения «всей системы языковой деятельности, одним из проявлений которой является письменная речь»⁴³. С точки зрения Р. Е. Левиной, дети с ТНР не владеют в достаточной степени умением распределять внимание между элементами и целым образом графемы.

Ошибки детей при списывании связываются с так называемым синдромом симультанной агнозии (неэффективности одновременной обработки «целого» и «части») в результате недостаточного взаимодействия работы коры левого и правого полушарий, когда правое полушарие доминирует и подавляет после-

⁴¹ Левина Р. Е. Нарушения речи и письма у детей: Избранные труды / Ред.-сост. Г. В. Чиркина, П. Б. Шошин. — М.: АРКТИ, 2005.

⁴² Ахутина Т. В. Нарушения письма: Диагностика и коррекция // Актуальные проблемы логопедической практики; Сумченко Г. М. Сопоставление буквенных замен при письме слов у учащихся массовой школы, школы для детей с тяжёлыми нарушениями речи и вспомогательной школы // Речевые и нервно-психические нарушения у детей и взрослых: Межвузовский сборник научных трудов. — Л.: Изд-во ЛГПИ, 1987. — С. 37–42.

⁴³ Левина Р. Е. Нарушения речи и письма у детей: Избранные труды / Ред.-сост. Г. В. Чиркина, П. Б. Шошин. — М.: АРКТИ, 2005. — С. 71.

довательную обработку частей текста. Особенности восприятия и узнавания не позволяют учащемуся удерживать в поле зрения целый текст/абзац и одновременно проводить его сегментацию на слова, буквы и распознавать смысл слов.

Недоразвитием симультанно-сукцессивных операций у учащихся с дисграфией обусловлены недостатки письменного анализа текста. Дети неправильно обозначают границы простых и сложных предложений. Чаще всего они определяют текст как набор тематически не связанных или тематически далёких предложений. При метафорическом переносе чаще используются слова по грамматической соотнесённости, содержание же дискурса не учитывается. Расширение текста осуществляется за счёт использования одних и тех же лексико-грамматических средств, которые не соединяют внутритекстовые элементы и нарушают фактическое содержание и причинно-следственные связи. Спонтанно и деструктивно проводится сжатие текста (слова просто вычеркиваются) и выделение слов (лексемы выписываются наугад/ошибочно), что нарушает цельность и связность изложения (по А. А. Леонтьеву).

К недостаткам смысловой структуры и языкового оформления текста у учащихся с ТНР относятся компрессии и декомпрессии информации, то есть способность к внутреннему планированию письменной речевой деятельности (по Н. И. Жинкину), к симультанно-сукцессивным операциям при работе с текстом (по Р. И. Лалаевой). Эти недостатки имеют разную степень выраженности.

У младших школьников с ТНР отмечаются трудности интериоризации операций языкового уровня, определяющих состав письма. Симультанно-сукцессивный процесс перевода языковых операций во внутренний план и их автоматизация характеризуются качественным своеобразием и протекают дольше, чем в норме. Так, письмо младших школьников с дисграфией сопровождается громким или тихим проговариванием. В редких случаях дети пишут молча (то есть проговаривают про себя).

Таким образом, особенности сукцессивно-симультанной и симультанно-сукцессивной организации письма у учеников с дисграфией обусловливают деструктивный характер усвоения школьниками всех уровней письма, что проявляется в разнообразных дисграфических ошибках (гностических, моторных, языковой обусловленности) и в их огромном количестве. Они отражают разноуровневый характер сформированности (организации, интериоризации, автоматизации) как отдельных операций, так и процесса письма в целом. В большинстве случаев дети такие ошибки не исправляют.

Вопросы и задания

1. Как связаны основные психические процессы с сукцессивными и симультаными процессами, с интериоризацией?
2. Какую роль играют сукцессивные и симультанные процессы в мышлении и речи?

3. Какое значение имеют сукцессивные и симультанные процессы для реализации разных уровней письма?
4. Перечислите причины возникновения дисграфии.
5. Дайте характеристику научных подходов к изучению дисграфии.
6. Перечислите и опишите виды дисграфических ошибок.
7. Охарактеризуйте классификации дисграфии, опишите соответствующие её виды.
8. Каковы критерии дифференциальной диагностики дисграфии и других недостатков усвоения письма?
9. Опишите особенности сукцессивных и симультанных процессов у детей с ТНР.
10. В чём проявляются особенности интериоризации у детей с речевой патологией?
11. Дайте характеристику особенностей сукцессивно-симультанной организации разных видов письма учащихся с ТНР.
12. Перечислите и опишите особенности симультанно-сукцессивной организации письма учащихся с ТНР.

Глава

2

**ДИАГНОСТИКА СУКЦЕССИВНЫХ
И СИМУЛЬТАННЫХ ПРОЦЕССОВ
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТНР**

Начинать работу по коррекции дисграфии у детей с ТНР необходимо с диагностического обследования, которое позволит определить состояние невербальных и вербальных сукцессивных и симультанных процессов, значимых для письма, выявить их своеобразие.

В процессе диагностики логопед решает ряд задач.

1. Определяет направления и содержание методики изучения невербальных и вербальных сукцессивных и симультанных процессов.
2. Выявляет качественные различия и уровни сформированности невербальных/вербальных сукцессивных и симультанных процессов.
3. Выявляет общие и специфические недостатки становления невербальных/вербальных сукцессивных и симультанных процессов.
4. Определяет технологии логопедической работы по коррекции невербальных/вербальных сукцессивных и симультанных процессов.
5. Составляет психолого-педагогическую характеристику детей и учитывает её при коррекционно-развивающем воздействии.

При диагностическом исследовании используются различные методы.

Организационный – сравнительный качественный и количественный анализ полученных результатов обследования вербальных и невербальных сукцессивных и симультанных процессов, а также устной и письменной речи, неречевых психических функций и моторной сферы (при традиционном изучении их состояния).

Эмпирический – психолого-педагогический эксперимент, беседа, анализ продуктов деятельности, наблюдение, биографический (анализ анамнестических данных проводится с согласия родителей).

Математико-статистический – метод кластеризации для распределения детей с ТНР по подгруппам с учётом сформированности невербальных/вербальных сукцессивных и симультанных процессов. Количественный анализ позволяет фиксировать число школьников, выполнивших задание на том или ином

уровне; ошибки, допущенные ребёнком в ходе диагностики; время, за которое ученик справлялся с предложенными ему заданиями, и др.

Интерпретационный — логический анализ, установление взаимосвязей.

Структурный подход к изучению невербальных и вербальных сукцессивных и симультанных процессов у обучающихся с дисграфией обусловлен теоретико-методическими положениями и принципами⁴⁴. Принимаются во внимание междисциплинарный подход к пониманию термина «структура» и его характеристики (устойчивость, целостность и тождественность, множественность описания при анализе результатов). Учитывается *теория структурной гармонии систем*, в частности категория универсальных закономерностей гармоничности развития⁴⁵. В связи с этим невербальные и вербальные сукцессивные и симультанные процессы рассматриваются как составляющие компоненты психической деятельности при отклоняющемся развитии. Деструктивность становления её сукцессивно-симультанной организации может стать причиной дисграфии.

Также учитываются современные представления о том, что *каждая психическая функция развивается от сукцессивных к симультанным формам*, её формирование обеспечивается структурными компонентами (например, процессами анализа, синтеза, классификации), сукцессивно и/или симультанно организованными. Согласно положению о взаимообусловленности психических процессов, развитие восприятия, внимания и памяти связано со становлением высшей ступени человеческого познания — мышления, развитие которого подчиняется тем же закономерностям, с анализом и синтезом, мыслительными процессами.

Положение о *системной организации высших психических функций* позволяет рассмотреть невербальные и вербальные процессы в системе всей психической сферы ребёнка, что является основой письма и когнитивного развития.

При изучении состояния названных выше процессов учитывается *принцип единства нормального и аномального развития*. Тем самым выявляются общие и специфические закономерности становления высших психических функций (по М. М. Семаго, Н. Я. Семаго).

Представления о единстве речевого и психического развития позволяют выяснить связь между деструктивностью разной степени выраженности невербальных и вербальных сукцессивных и симультанных процессов и видами дисграфии у детей с ТНР.

Учитываются данные психолого-педагогической характеристики учащихся.

⁴⁴ Блонский П. П. Психология младшего школьника. — М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997; Лалаева Р. И., Германовска А. Формирование симультанного анализа и синтеза у младших школьников с общим недоразвитием речи: По данным сравнительного исследования зрительного восприятия у детей с речевой патологией / Принципы и методы коррекции нарушений речи: Межвузовский сборник научных трудов. — СПб.: Образование, 1997. — С. 113—121; Лурия А. Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования: Учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии. — М.: Академия, 2002 и др.

⁴⁵ Белова-Давид Р. А. К вопросу систематизации речевых расстройств у детей / Нарушение речи у дошкольников / Сост. Р. А. Белова-Давид, Б. М. Гриншпун. — М.: Просвещение, 1969. — С. 11—47.

Многолетние наблюдения за учениками во внеурочное время и в ходе выполнения заданий показывают, что в большинстве случаев им необходима направляющая, стимулирующая или обучающая помошь взрослого. В случае затруднений дети отказываются от вербального общения или выполнения задания, что связано с их повышенной эмоциональной возбудимостью, неуверенностью в собственных силах, замкнутостью или заторможенностью. Наблюдаются определённые сложности адаптации к школе. Значительная часть детей с ТНР затрудняется в определении собственного местонахождения в классе/школе. Они не проявляют учебной мотивации, не могут сосредоточиться на выполнении задания, легко отвлекаются на посторонние стимулы, не завершая учебное действие, из-за незрелости свойств внимания.

Их слуховое восприятие неустойчиво: при общении взрослому/сверстнику нужно находиться в поле зрения ребёнка. У детей с ТНР отмечается недостаточная сформированность кратковременной памяти: они легко переходят от темы, заданной в начале разговора, к другой в связи с появлением внезапной ассоциации из прошлого опыта. Ученики забывают сложные инструкции (в отличие от нормально развивающихся сверстников).

Нередко школьникам с ТНР необходим наглядный стимул, они испытывают дискомфорт, если предлагаются задания с многозвеневой словесной инструкцией, требующей логического мышления. При интерпретации сюжетных изображений дети затрудняются при обобщении. Некоторое безразличие к результату работы, слабая рефлексия свидетельствуют о запаздывании процессов интериоризации и основ произвольной активности. Воображение малопродуктивно.

При затруднениях дети не проявляют волевых качеств для улучшения результата. В учебной деятельности учащиеся быстро утомляются, отвлекаются от выполнения заданий. У значительной части обучающихся с ТНР к третьему классу полностью преодолеваются недостатки звукопроизношения. У остальных детей проводится автоматизация аффрикат и сонорных ([л], [л'], [р], [р']) на уровне текста. Выявляется смазанность речи, недостатки её просодических компонентов, нарушения фонематических процессов и лексико-грамматического строя речи, навыков диалога и монолога. Большинство детей не усваивает программу по русскому языку.

Сверстники с нормальным речевым развитием активны в деятельности, адекватно и эмоционально реагируют, стараются удерживать внимание в ходе выполнения задания, проявляют волевые качества, терпение; пытаются контролировать действия с учётом внешних опор или благодаря поддержке со стороны педагога.

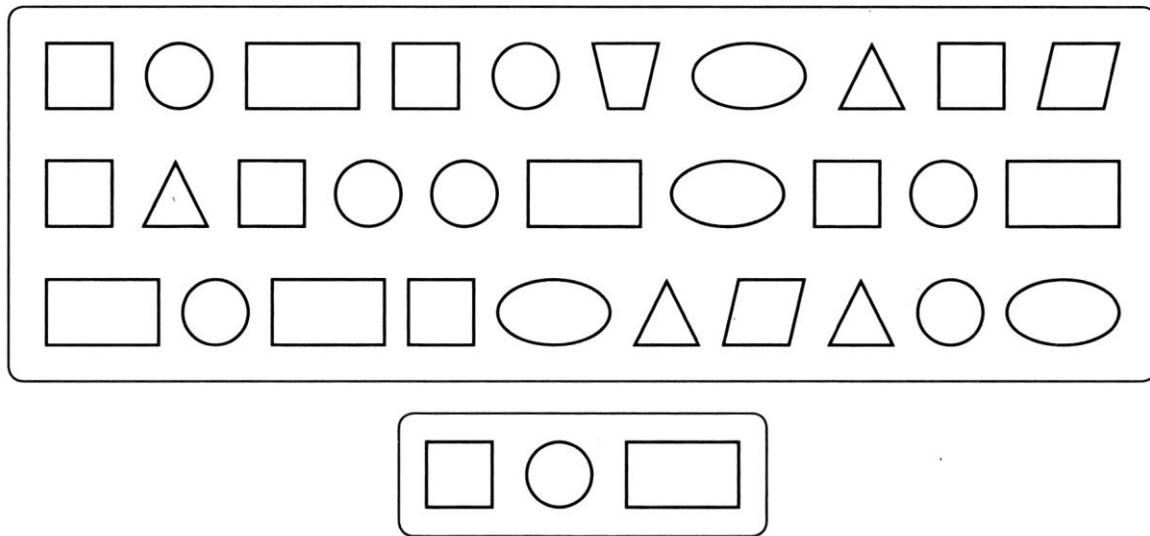
Для примера приводим методику диагностического изучения сформированности сукцессивных и симультанных процессов у младших школьников с ТНР.

Исследование сукцессивных процессов

Диагностика сукцессивных невербальных процессов

Кодирование⁴⁶

Стимульный материал: бланк⁴⁷ с изображением геометрических фигур (3 ряда по 10 фигур в каждом), карточка с изображением квадрата, круга и прямоугольника.



Процедура. Ребёнку предлагается внимательно рассмотреть фигуры и обвести карандашом те, которые расположены в заданной логопедом последовательности (например: квадрат, круг, прямоугольник).

Инструкция: «Найди фигуры, расположенные вот в такой последовательности (логопед показывает учащемуся карточку), и обведи их».

Оценка результатов (уровни выполнения задания):

высокий: ребёнок выполняет задание без ошибок и без помощи логопеда;

средний: допускает 1 ошибку (неправильно находит заданную последовательность/обводит лишнюю геометрическую фигуру/пропускает одну из них); находит и исправляет ошибку самостоятельно;

низкий: ребёнок ошибается 2 и более раза; задание выполняет методом проб и ошибок; 1–2 ошибки находит и исправляет только благодаря помощи логопеда⁴⁸.

⁴⁶ По С. С. Мнухину, А. Н. Корневу.

⁴⁷ Весь предложенный иллюстративный материал носит рекомендательный характер.

⁴⁸ При описании низкого уровня выполнения задания ошибки, допущенные учеником на среднем уровне, повторно не указываются. При описании низкого уровня выполнения задания в дальнейшем характер самопроверки аналогичен и дублироваться не будет.

Узнавание недостающих деталей предметов⁴⁹

Стимульный материал: картинки, на которых не хватает отдельных деталей: зубцов (у расчёски), ножки (у стола), рта (у девочки), усов (у кошки), верхнего плавника (у рыбы).



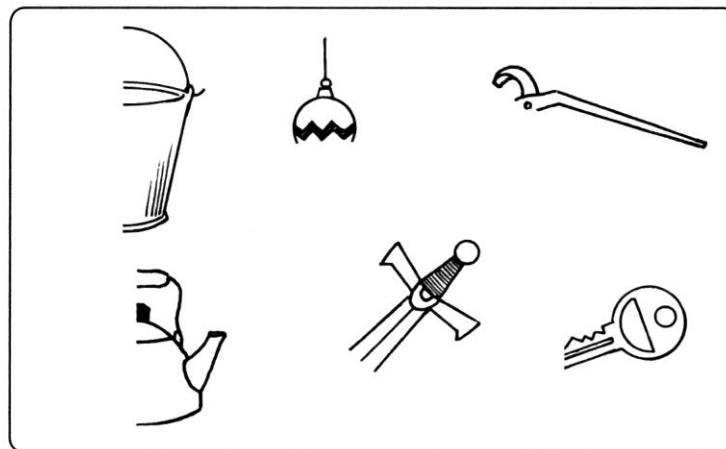
Процедура. Логопед поочерёдно демонстрирует ребёнку картинки, просит их рассмотреть и сказать, чего не хватает.

Инструкция: «Посмотри: какой детали/элемента не хватает на каждой картинке?»

Оценка результатов — см. «Дорисовывание до целого изображения предметов».

Дорисовывание до целого изображения предметов⁵⁰

Стимульный материал: картинки с неполным изображением предметов (половина ведра, половина ёлочной игрушки, половинка клещей, часть чайника, часть меча, часть ключа).



⁴⁹ По Д. Векслеру.

⁵⁰ По Д. Векслеру.

Процедура. Ребёнку предлагается рассмотреть каждую картинку и определить, у какого предмета что не дорисовано. Если он знает предмет, предлагается дорисовать недостающую деталь. В случае отрицательного ответа логопед демонстрирует предмет/его изображение/муляж и просит выполнить задание.

Инструкция: «Что художник забыл нарисовать на картинке? Дорисуй. Что получилось?»

Оценка результатов (уровни выполнения задания):

высокий: ребёнок безошибочно и достаточно быстро находит, дорисовывает недостающие детали и называет изображения;

средний: не находит, не дорисовывает 1 или 2 недостающие детали и не называет эти изображения, наводящий вопрос позволяет исправить ошибку(-и);

низкий: не находит, не дорисовывает 3 и более недостающих элемента/детали и не называет изображения; наводящие вопросы логопеда позволяют исправить лишь отдельные недочёты.

Воспроизведение последовательности ритмических сигналов по образцу

Стимульный материал: хлопки логопеда (3–6 ударов с разным интервалом).

X X X

X XX X

XX X

XX XX

XX X XX

X XXX XX

Процедура. Ребёнку предлагается внимательно прослушать и воспроизвести каждую серию хлопков.

Инструкция: «Отхлопай так же!»

Оценка результатов (уровни выполнения задания):

высокий: ребёнок безошибочно и самостоятельно имитирует последовательность ритмических хлопков;

средний: допускает 1–2 ошибки при имитации одной-двух серий, состоящих из 5 и/или 6 хлопков, ошибки находит и исправляет самостоятельно;

низкий: допускает 3 и более ошибки; отдельные недочёты удается исправить с помощью указания логопеда на наличие ошибки или при неоднократном воспроизведении стимульного материала, остальные ошибки остаются без внимания.

Воспроизведение двигательной программы ведущей рукой⁵¹

Стимульный материал: последовательность движений правой (ведущей) рукой: кулак — ребро — ладонь.

Процедура. Ребёнку предлагается посмотреть на выполнение последовательных движений логопедом и затем выполнить серию движений аналогично.

Инструкция: «Внимательно посмотри, как я выполняю движения правой (ведущей) рукой, а затем повтори так же».

Оценка результатов (уровни выполнения задания):

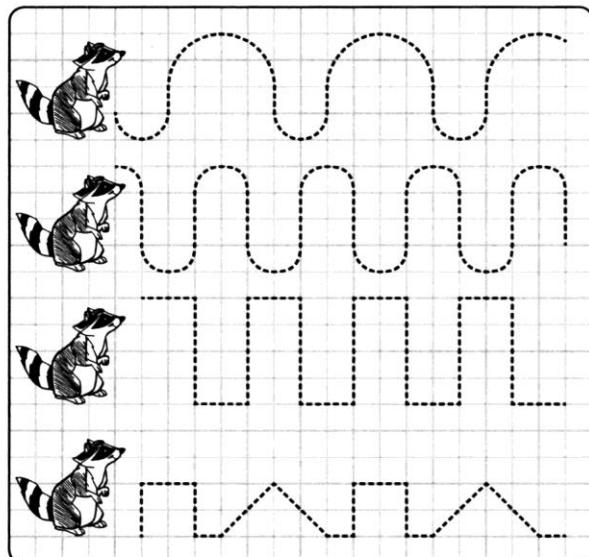
высокий: ребёнок правильно и самостоятельно воспроизводит серию движений;

средний: пропускает или повторяет 1—2 движения, нарушает последовательность, ритмическую и темповую организацию, точность отдельных движений (например, не до конца сжимает кулак);

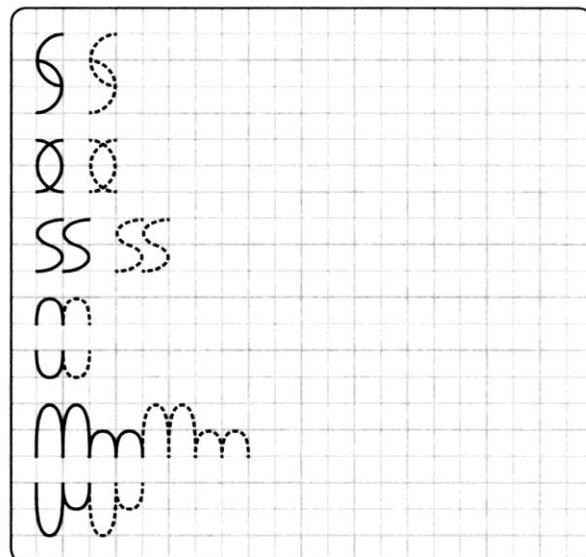
низкий: помимо указанных ошибок, допускает субдвижения (заменяет одно движение другим).

Воспроизведение графических ритмов (рисование бордюров по образцу)

Стимульный материал: изображения бордюров.



a



б

⁵¹ Проба «Кулак — ребро — ладонь» по А. Р. Лурии.

Процедура. Ребёнку предлагается внимательно и последовательно рассмотреть бордюры. В задании (а) следует обвести ряды, выполненные пунктиром; в задании (б) – обвести первые элементы и продолжить графический ряд.

Инструкция: «На первом листе обведи бордюры. На втором – обведи первые фигуры и продолжи бордюры».

Оценка результатов (уровни выполнения задания):

высокий: ребёнок выполняет задание безошибочно и самостоятельно;

средний: допускает 1–3 ошибки (помарки) в виде неправильно воспроизведённого элемента (пропуска, повтора), вносит дополнения и поправки в уже выполненный элемент; в отдельных случаях не соблюдает размер и пропорцию элементов; находит и исправляет ошибки самостоятельно;

низкий: ошибки допускает систематически, нарушает последовательность изображения всего бордюра (в виде замен и сбоев циклических движений), не придерживается единого темпа движений.

Результаты диагностики

Изучение состояния **сукцессивных невербальных процессов** показывает разный уровень их сформированности и качественное своеобразие у обучающихся с ТНР. Так, в ходе исследования навыков **кодирования** выявляются многочисленные недостатки константности зрительного восприятия: дети неправильно находят заданную последовательность (квадрат, круг, прямоугольник – *прямоугольник*, *овал*, *треугольник*), обводят лишнюю геометрическую фигуру или пропускают одну из геометрических фигур (чаще – последнюю). Незавершённость развития операций последовательного анализа, сопоставления и сравнения в двухмерном пространстве не обеспечивает умения различать разновидности форм геометрических фигур по величине и по другим свойствам и отношениям. Фигуры смешиваются по типу искажения прямого угла (трапеция – *квадрат*), степени кривизны дуги (*oval* – *круг*) в связи со своеобразной генерализацией данных свойств: малоизвестные свойства объектов приравниваются к усвоеннымэталонам. Ученики недерживают и не сохраняют в кратковременной зрительной памяти заданную последовательность изображений. Правильно выделяя первый элемент серии, обводят лишние или пропускают один из них (чаще – последний), не сопоставляют другие с образцом из-за незавершённости становления интегризации сукцессивных процессов зрительного восприятия. Выполнение действий методом проб и ошибок наглядно демонстрирует деструктивность программирования и операций распределения внимания (например, дети обводят лишнее изображение), несовершенство соответствующих сенсорных эталонов (смешивают зрительно несходные геометрические фигуры, например круг

и параллелограмм). На угасание внимания указывает большое количество ошибок в конце предъявленных рядов.

При **узнавании недостающих деталей предметов** дети проявляют разную стратегию прослеживающего анализа изображений. Недостатки анализа перспективы изображения не позволяют им найти, например, отсутствие задней ножки у стола. Учащиеся не находят отсутствующей детали в объекте или привносят дополнения к изображению (*на столе нет скатерти*), что отражает некоторую упрощённость уже сложившихся представлений. Ученики испытывают трудности зрительно-пространственного различения, восприятия пространственных отношений (перспективы изображения) из-за недостатков умения выделить специфичность предъявленных им изображений, поэлементного и направленного анализа фигуры и её частей.

Ошибки при **дорисовывании до целого изображения предметов** возникают из-за трудностей реализации перехода от недифференцированного восприятия (формы, контура, общих очертаний), то есть актуализации общего представления о предмете, к целостному образу предмета. Школьники не умеют последовательно выделять специфические особенности объектов и сопоставлять с образцом, поэтому ученики называют вслух/шёпотом только часть изображений (вместо «меч» — это не хватает ручки). Деструктивность сукцессивных процессов восприятия не позволяет им узнать и дорисовать, например, части ключа. В рисунках детей имеет место ярко выраженная асимметрия, грубое искажение формы, явное увеличение (чаще) или уменьшение (реже) площади дорисованной фигуры, а в отдельных случаях (редко) — несоответствие заданному изображению.

Дети затрудняются при **воспроизведении последовательности ритмических сигналов по образцу**, неправильно передают акцентологический рисунок. Пропуски (с сохранением пауз), наличие «пробных движений» отражают недостатки организации сигналов во времени (соответствующей программы в виде слышимых хлопков), трудности кодирования, сохранения объёма восприятия, опознавания, членения, удержания сукцессивного образа звуковых эталонов в виде соответствующей программы и трудности её обозначения, сбой её сукцессивного воспроизведения. Уменьшение количества хлопков с увеличением акцентов при сохранении пауз (Х XX Х — Х XX Х Х), уменьшение количества хлопков (чаще — в середине серии), добавление количества хлопков при сохранении пауз (Х XXX ХХ — Х XXX ХХ Х), добавление количества хлопков при искажении воспроизведения пауз (Х XX Х — Х Х Х Х) вызываются не только вышеописанными механизмами, но и недостатками программирования сукцессивных процессов, запоминания и воспроизведения (развёртывания) программы, концентрации и устойчивости восприятия.

Ошибкаочно используются разные по силе удары (своеобразное «ударение»), то есть вместо равных (слабых) по силе хлопков дети имитируют звуки средней и большей громкости, сохраняя (ХХ ХХ — хХ ХХ) или не сохраняя ритмический рисунок (ХХ ХХ — х X Х Х). Это указывает на привнесение нового параметра

в исходную программу и отражает деструктивность вышеуказанных операций, недостатки умения выделять общие признаки образца, а также несовершенство моторной организации двигательной сферы детей, которое рассматривается в качестве вторичного механизма с учётом психологической организации сенсорно-перцептивных и моторных действий (по А. И. Подольскому).

Ритм нарушается реже, что отражает определённую задержку формирования перцептивно-моторных операций. Недостатки усвоения ритмических структур (повтор, чередование), структурных элементов ритма (темп, мелодическая организация), а также просодических ключей (способность перерабатывать сукцессивные звуковые стимулы) приводят к тому, что у сукцессивных процессов отсутствуют характеристики пространственно-временного упорядочивания.

Ошибки при *воспроизведении двигательной программы ведущей рукой*: сокращение количества движений в серии (чаще — среднего звена, реже — последнего), повтор статического образца (чаще — «ребра», реже — «ладони»), нарушение последовательности серии двигательных элементов (кулак — ребро — ладонь — кулак — ладонь — ребро), её ритмической организованности (остановки на одном элементе, чаще — на среднем, реже — на последнем). Они отражают трудности выделения и запоминания информативных элементов (последовательности движений) заданной программы и нарушения формирования «идеального действия». Добавление лишних движений (сжимают большой и безымянный пальцы, мизинец и разжимают указательный и средний пальцы), внезапное прекращение движений отражают недостатки ориентировочной деятельности, образа программы, отчуждение смены предметного содержания действия (по А. И. Подольскому), а также трудности усвоения их динамических и ритмических параметров, угасание внимания.

Воспроизведение графических ритмов проводится школьниками с ТНР менее успешно по сравнению с повторением двигательного ритма ведущей рукой. При обводке они выходят за пунктирную линию; не соблюдают высоту фигур; «сглаживают» прямые и острые углы; не дорисовывают конечные линии в элементах, нарушают заданную в рисунке последовательность, что объясняется недостатками концентрации, устойчивости и распределения внимания при реализации заданной программы. Ученики пропускают или дублируют элементы; искажают отдельные части элементов (например, искажают кривизну дуги в полуовале или меняют градус угла), вносят дополнения и поправки в уже выполненные элементы; в отдельных случаях не соблюдают размер и пропорцию элементов (чаще — при наличии параллельных вертикальных осевых кривых, при чередовании направлений движения вверх-вниз), чертят вне строки. Эти недостатки связаны с особенностями анализа, хранения, реализации программы.

У значительной части детей с ТНР такие ошибки носят выраженный и систематический характер: вместо обводки бордюров ученики обводят изображения или к заданным образцам дорисовывают линии, которые превращают их в изображения цветов или животных, что отражает деструктивность ориентировочной

части сукцессивных действий и слабость слуховой и зрительной памяти. Случаи, когда они начинают обводить не с первого элемента, не заканчивают обводку, грубо нарушают последовательность изображения всего «бордюра» (в виде замен и сбоев циклических движений), объясняются деструктивностью «идеальных» действий (когда не усваиваются детали, по А. И. Подольскому) и связаны они с ограничением обзора перцептивного поля, недостатками опознавательных процессов, представления/образа/схемы сукцессивного рисунка и графомоторной организации движений.

Диагностика сукцессивных вербальных процессов

Конструирование из элементов букв, названных логопедом

Стимульный материал:

- элементы печатных букв П, Т, Щ, Я, Ю, О, З, Ё, М, Ж;
- элементы рукописных строчных и заглавных букв *п, з, б, т, э, с, ш, н, ю, г; ІІ, І, ІІІ, ІІІ, Ф, Ӯ, В, Р, Д, Я.*

Процедура. Ребёнку предлагается внимательно рассмотреть элементы букв и составить из них названную логопедом букву.

Инструкция: «Рассмотри элементы букв, составь из них букву ... (логопед называет соответствующую букву)».

Оценка результатов (уровни выполнения задания):

высокий: ребёнок безошибочно и без затруднений выполняет задание, предъявляя максимальное количество вариантов сконструированных букв; использует сформированные конструктивные действия, мануальные действия выполняет без речевого сопровождения, достаточно быстро, самостоятельно и до конца;

средний: после прослушивания инструкции просит карандаш или ручку для графического изображения букв; из 2–4 элементов воссоздаёт преимущественно печатные и реже рукописные заглавные буквы; допускает 3–5 ошибок при расположении элементов относительно вертикальной оси (например, при конструировании печатной буквы Ж) и/или горизонтальной оси (например, при конструировании заглавной рукописной буквы Т); неправильно воспроизводит вертикально и параллельно расположенные друг к другу элементы; не соблюдает единого расстояния между ними; не владеет самоконтролем; переключается на другие виды деятельности; недостатки исправляет только при указании на их наличие логопедом;

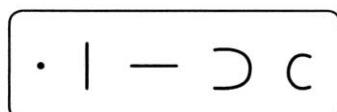
низкий: располагает дидактический материал хаотично (явления краудинг-эффекта — «столпланиния» предъявляемого материала), преимущественно в левой

или правой половине стола (верхней или нижней); допускает 6 и более ошибок в печатных и строчных рукописных буквах, состоящих из 2–3 элементов, недостатки самостоятельно не находит и не исправляет; имеет место случайный выбор элемента для построения определённой буквы.

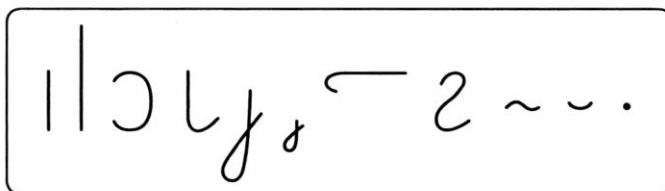
Конструирование букв из элементов по представлению

Стимульный материал:

а) элементы печатных букв алфавита



б) элементы рукописных строчных и заглавных букв алфавита



Процедура. Ребёнку предлагается вспомнить начертание печатных (рукописных) букв алфавита, внимательно рассмотреть элементы букв и составить из них по 8 букв, не повторяя уже сконструированных. Даётся по нескольку одинаковых элементов.

Инструкция: «Перед тобой элементы печатных, рукописных строчных и заглавных букв. Сложи из них 8 букв, но следи, чтобы буквы не повторялись. Возьми столько элементов, сколько нужно для конструирования каждой буквы».

Оценка результатов (уровни выполнения задания):

высокий: ребёнок безошибочно и без затруднений выполняет задание, предъявляя максимальное количество вариантов сконструированных букв; использует сформированные конструктивные действия, мануальные действия выполняет без речевого сопровождения, достаточно быстро, самостоятельно и до конца;

средний: из 2–4 элементов воссоздаёт преимущественно печатные и реже рукописные заглавные буквы; допускает 3–5 ошибок при расположении элементов относительно вертикальной оси (например, при конструировании печатной буквы Ж) и/или горизонтальной линии с закруглением (например, при конструировании заглавной рукописной буквы Т); неправильно воспроизводит вертикально и параллельно расположенные к друг другу элементы; не соблюдает единого расстояния между ними; не владеет самоконтролем; переключается на другие виды деятельности; недостатки исправляет только при указании на их наличие логопедом;

низкий: располагает дидактический материал хаотично (явление краудинг-эффекта — «столпление» предъявляемого материала), допускает 6 и более ошибок в печатных и строчных рукописных буквах, состоящих из 2–3 элементов, недостатки самостоятельно не находит и не исправляет; имеет место случайный выбор элемента для построения определённой буквы.

Повторение слов⁵²

Стимульный материал — слова:

- а) имена существительные: *слон, сумма, дерево, земля, прогулка, бант, парты, мысли, трамвай;*
- б) глаголы: *ехать, красить, спать, думать, дышать, бегать, учить, работать, лечить;*
- в) имена прилагательные: *вкусный, красная, земляной, медвежий, зелёная, деревянный, мамин, круглое, простое;*
- г) слова разных частей речи: *компьютер, фотография, прибежать, волчье, пирожное, рыбий, столовая, пальма, писать.*

Процедура. Ребёнку предлагается внимательно послушать, запомнить и по просьбе логопеда воспроизвести слова.

Инструкция: «Внимательно послушай, запомни слова и повтори их по моей команде».

Оценка результатов — см. «Воспроизведение слов (автоматизированных рядов)».

Воспроизведение слов (автоматизированных рядов)

Стимульный материал — слова:

- а) названия времён года: *зима, весна, лето, осень;*
- б) названия дней недели: *понедельник, вторник, среда, четверг, пятница, суббота, воскресенье;*
- в) названия месяцев: *январь, февраль, март, апрель, май, июнь, июль, август, сентябрь, октябрь, ноябрь, декабрь.*

Процедура. Ребёнку предлагается вспомнить и последовательно назвать времена года, дни недели, месяцы.

Инструкция: «Вспомни и назови по порядку времена года, дни недели, месяцы».

⁵² По Corcin S., Riehie D., Aten J.

Оценка результатов (уровни выполнения задания):

высокий: ребёнок выполняет задание без ошибок, соблюдает одинаковый темп воспроизведения набора слов и речевого эталона (автоматизированного ряда);

средний: пропускает/переставляет местами 1 или 2 слова при повторении и воспроизведении слов в начале и/или в конце ряда; ошибки находит и исправляет самостоятельно; допускает паузы между словами;

низкий: помимо вышеуказанных ошибок ошибается при воспроизведении 3 и более слов при их повторении и воспроизведении ряда, искажает словоформы, заменяет их другими частями речи, словами из других тематических групп, по ложной ассоциации или из предыдущей серии, повторяет, добавляет слова.

Воспроизведение названий букв алфавита (в прямом порядке, от определённой буквы)

Стимульный материал — названия букв алфавита:

а, бэ, вэ, гэ, дэ, е, ё, жэ, зэ, и

и краткое, ка, эль, эм, эн, о, пэ, эр, эс, тэ

у, эф, ха, цэ, че, ша, ща, твёрдый знак, ы, мягкий знак

э, ю, я

Процедура. Ребёнку предлагается вспомнить алфавит, названия букв и от названной логопедом буквы назвать последующие 9 букв.

Инструкция: «Вспомни названия букв алфавита. Я называю букву ... (логопед называет соответствующую букву). Повтори её и называй буквы, следующие за ней, пока я не скажу „стоп“».

Оценка результатов (уровни выполнения задания):

высокий: ребёнок выполняет задание без ошибок, соблюдает одинаковый темп воспроизведения речевого эталона (автоматизированного ряда букв);

средний: пропускает/переставляет местами 1 или 2 названия в начале и/или в конце буквенного ряда; заменяет названия 1–2 букв; ошибки находит и исправляет самостоятельно или после уточняющего вопроса логопеда;

низкий: вышеуказанные ошибки допускает в 4 и более случаях; вставляет «лишние» буквы; повторяет уже названные буквы.

Результаты диагностики

Изучение состояния **сукцессивных вербальных процессов** показало, что у значительного количества школьников с ТНР **конструирование из элементов букв, названных логопедом**, вызывает значительные затруднения и приводит к ошибкам: хаотичному расположению дидактического материала (явление

краудинг-эффекта — «столпление» предъявляемого материала), а также преимущественно в левой или правой половине стола (верхней или нижней), к случайному выбору элемента для построения определённой буквы.

При **конструировании букв из элементов по представлению** школьники из 2–4 элементов воссоздают чаще печатные и реже рукописные строчные буквы, долго ищут, неоднократно перекладывают с места на место 3–4 элемента, входящие в состав букв; ошибаются при расположении элементов относительно вертикальной оси (например, при конструировании печатной буквы **Ж**) и/или горизонтальной линии с закруглением (например, при конструировании заглавной рукописной буквы **Т**). При этом ученики неправильно воспроизводят вертикально и параллельно расположенные по отношению друг к другу элементы, не соблюдают единое расстояние между ними. Это объясняется неустойчивостью представлений об основных и дополнительных элементах букв, об их количестве и пространственном расположении, неумением соотнести элементы и сконструированные буквы с целостным мысленным образом графемы.

Повторение слов разных частей речи вызывает наибольшее количество ошибок по сравнению с повторением имён существительных, глаголов и имён прилагательных.

Ошибки по мере их убывания распределяются таким образом: пропуск/перестановка местами одного или двух слов в начале (реже) и/или в конце (чаще) воспроизведённого логопедом ряда (соответственно: компьютер, фотография, прибежать, волчье, пирожное, рыбий, столовая, пальма, писать — **компьютер, фотография, прибежать, волчье, пирожное, рыбий, столовая, пальма**; вкусный, красная, земляной, медвежий, зелёная, деревянный, мамин, круглое, простое — **вкусный, красная, земляной, медвежий, зелёная, деревянный, простое, мамин, круглое**), что отражает недостатки умения выделять и удерживать в памяти категориальные признаки частей речи, сохранять последовательность и объём сукцессивного словесного ряда. Использование же опоры на двигательный компонент (проговаривание/загибание пальцев) при воспроизведении словесных рядов отражают особенности интериоризации вербальных сукцессивных процессов.

Только дети с ТНР (в отличие от сверстников с нормальной речью)искажают словоформы (чаще — в конце/середине ряда: ехать, красить, спать, думать, дышать, бегать, учить, работать, лечить — **ехать, красить, спать, думать, дышать, бегать, учат, работают, лечат**); заменяют их другими частями речи (прогулка — гулять, красить — краска, простое — просто), словами на основе видовых признаков объектов (дерево — куст), по звуковому сходству (случайной) ассоциации (сумма — сумка) или из предыдущей серии (вместо первого слова называют последнее слово предыдущей серии: ехать — трамвай); повторяют, добавляют слова, чаще близкие по ситуации и по звуковому сходству (красить — красить краской). Это объясняется неумением удерживать в памяти серию слов разных частей речи, учитывать конкретный/абстрактный характер их значения, воспроизводить слова низкочастотной лексики.

Опыт работы показывает, что хуже **воспроизводятся слова (автоматизированные ряды)**, относящиеся к временам года, по сравнению с называнием месяцев и дней недели.

Отмечаются такие ошибки, как пропуск (январь, февраль, март, апрель, май, июнь, июль, август, сентябрь, октябрь, ноябрь, декабрь – *январь, февраль, март, июнь, июль, август, сентябрь, октябрь, ноябрь, декабрь*; пропущено *апрель, май*), перестановка местами одного или двух слов в середине (...апрель, май, июнь, июль... – ...май, апрель, июнь...), в конце (...октябрь, ноябрь, декабрь – ...октябрь, ноябрь) и/или в начале автоматизированного ряда (январь, февраль, март, апрель... – *февраль, март, апрель...*), что связано с недостатками концентрации, распределения внимания между сукцессивно организованными речевыми единицами и памяти, а также ослабленным самоконтролем.

На фоне многочисленных ошибок дети с ТНРискажают и словоформы (апрель – *апрельский*); заменяют их другими частями речи (зима – *зимний*), словами из других тематических групп (лето – *цветок*), ассоциациями на основе звукового сходства (май – *мой*); повторяют (зима, весна, лето, осень – *зима, весна, весна, лето, осень*), добавляют слова (зима, весна, лето, осень – *зима, весна, солнце, лето, осень*). Таким образом, отмечаются деструктивность выделения и удержания последовательности, объема единиц сукцессивного автоматизированного ряда и внимания, а также недостатки инфразологических операций (операций мысленного вращения).

При **воспроизведении букв алфавита** (в прямом порядке от определённой буквы) выявляются пропуски в середине (а, бэ, вэ, гэ, дэ, е, ё, жэ, зэ, и – *а, бэ, вэ, дэ, е, жэ, зэ, и*), в конце ряда (и краткое, ка, эл (эль), эм, эн, о, пэ, эр, эс, тэ – *и краткое, ка, эль, эм, эн, о, пэ, эр*) и перестановки местами одного или двух названий букв в середине (а, бэ, вэ, гэ, дэ, е, ё, жэ, зэ, и – *а, бэ, вэ, е, жэ, дэ, зэ, и*), в конце (э, ю, я – *э, я, ю*) и/или начале автоматизированного ряда (и краткое, ка, эль, эм, эн, о, пэ, эр, эс, тэ – *эль, и краткое, ка, эм, эн, о, пэ, эр, эс, тэ*); длительные паузы между названиями букв. Данные затруднения вызываются сбоем алгоритма воспроизведения компонентов сукцессивных рядов, недостаточностью удержания последовательности (преимущественно) и количества (в меньшей степени) заданных единиц, концентрации и устойчивости внимания. Использование вместе с воспроизведением нужных серий произвольных движений (движения головой или «волнообразные» движения карандашом и т. п.) отражает недостатки их интериоризации и автоматизации, то есть содержательного компонента сукцессивных процессов. Реже встречаются повторы названий букв (мягкий знак, ы, твёрдый знак, ща, ша, че, цэ, ха, эф, у – *мягкий знак, ы, твёрдый знак, ща, ща, ша, че, цэ, ха, эф, у*), их наличие связано с деструктивностью умения выделять в единицах ведущие и второстепенные признаки, неосвоенностью элементов схемы и ориентированной основы сукцессивного процесса. Встречается большее количество неправильных ответов, допущенные ошибки аналогичны тем, которые отмечались при воспроизведении слов.

Исследование симультанных процессов

Диагностика симультанных невербальных процессов

Ориентировка в пространстве⁵³

Стимульный материал: предметы обстановки логопедического кабинета, картинки с изображением этих предметов.

Процедура. Ребёнку предлагается выслушать инструкцию и показать изображение (картинку) предмета, о котором в ней говорилось.

Инструкция: «Внимательно посмотри вокруг себя. Покажи ту картинку, которая соответствует тому, что находится перед тобой. Что находится сзади тебя? Справа? Слева? Над головой? Выше люстры? Под ногами? Что стоит между шкафом и партой? Перед зеркалом? За партой? Между партами? Под учительским столом?»

Оценка результатов (уровни выполнения задания):

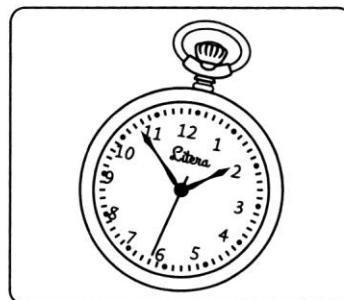
высокий: ребёнок показывает соответствующие предметы безошибочно, уверенно и самостоятельно;

средний: ошибается при нахождении одного-двух предметов, расположенных выше/ниже/справа/слева от него; самостоятельно находит и исправляет недочёты;

низкий: учащийся допускает более 3 ошибок; помимо уже указанных, неправильно соотносит картинки с предметами, расположенными впереди/сзади/между/под/над/за ним; перебирает их; ошибки не находит; постоянно переключается на другие виды заданий; опирается на помощь логопеда.

Восприятие расположения стрелок на циферблате⁵⁴

Стимульный материал: расположение стрелок на циферблате карманных часов.



⁵³ По А. Р. Лурии.

⁵⁴ По А. Р. Лурии.

Процедура. В ходе беседы уточняется знание о временных отрезках (часы, минуты, секунды, четверть, половина, полдень, полночь), отображаемых на циферблате карманных часов. Логопед называет время, а ребёнок показывает, где при этом должны располагаться стрелки часов.

Инструкция. «Я назову время, а ты покажи, где должны быть стрелки часов в это время».

- а) 9 часов; 3 часа 5 минут 5 секунд; 12 часов; 10 часов 10 минут 10 секунд;
- б) 21 час; 15 часов 36 секунд; 24 часа 37 минут; 22 часа 30 минут 44 секунды.

Оценка результатов (уровни выполнения задания):

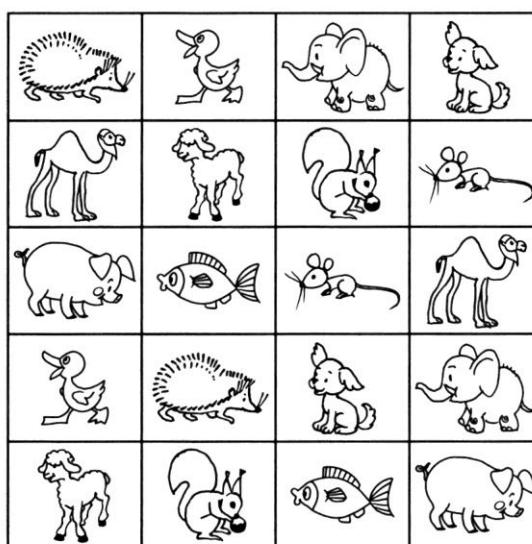
высокий: ребёнок показывает время безошибочно, уверенно и самостоятельно;

средний: ошибается от 1 до 3 раз при расположении стрелок, показывающих количество минут; самостоятельно находит и исправляет недочёты;

низкий: допускает более 3 ошибок; помимо уже указанных, неправильно указывает на часах секунды; обучающая помощь логопеда позволяет найти и исправить отдельные ошибки.

Подбор парных карточек⁵⁵

Стимульный материал: парные картинки (10 пар), указка.



Процедура. Ребёнку предлагается рассмотреть картинки, подобрать к каждой «свою» пару (найти 10 пар) и показать указкой.

Инструкция: «Найди и покажи одинаковых животных».

⁵⁵ По Р. И. Лалаевой, А. Гермаковска.

Оценка результатов (уровни выполнения задания):

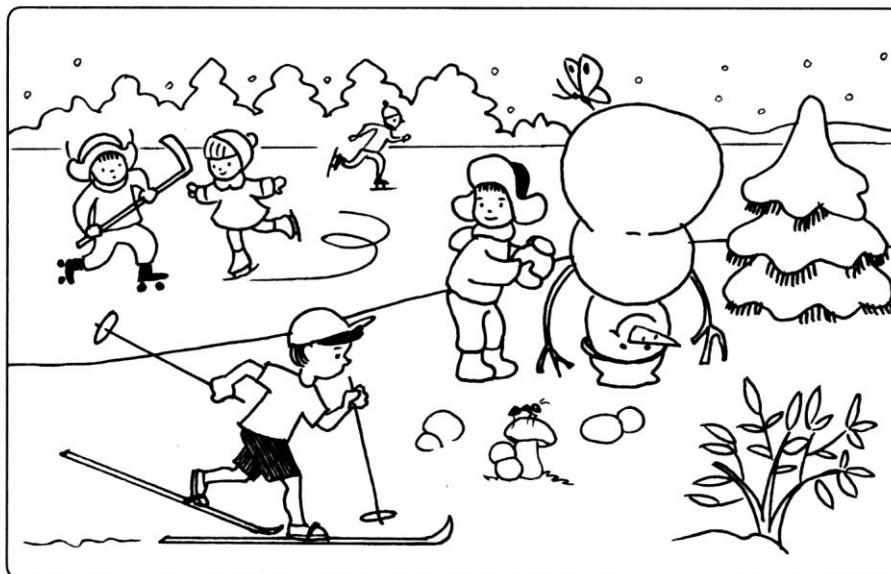
высокий: ребёнок отбирает парные картинки последовательно, в рамках одной стратегии; выполняет задание точно, безошибочно, самостоятельно; работает в пределах всего листа; из всех видов контроля использует зрительный контроль;

средний: допускает 1–2 ошибки; неправильно указывает (повторяет, пропускает исходную) нужную картинку; постоянно меняет стратегию выбора нужного изображения к исходной картинке; преимущественно работает в одной части листа, в разном темпе; самостоятельно находит и исправляет ошибки;

низкий: допускает 3 и более ошибки; выбирает парную картинку на основе внешнего сходства изображений; не придерживается определённой стратегии выполнения задания; поиск парного изображения ограничивается центральной частью листа; выбор парного изображения может носить случайный характер.

Анализ картинки с нелепым сюжетом

Стимульный материал: картинка с нелепым сюжетом.



Процедура. Ребёнку предлагается рассмотреть картинку, показать указкой 6 нелепиц и обосновать свой ответ.

Инструкция: «Внимательно рассмотри картинку. Найди и покажи указкой на изображения, которые не соответствуют действительности. Объясни свой выбор».

Оценка результатов (уровни выполнения задания):

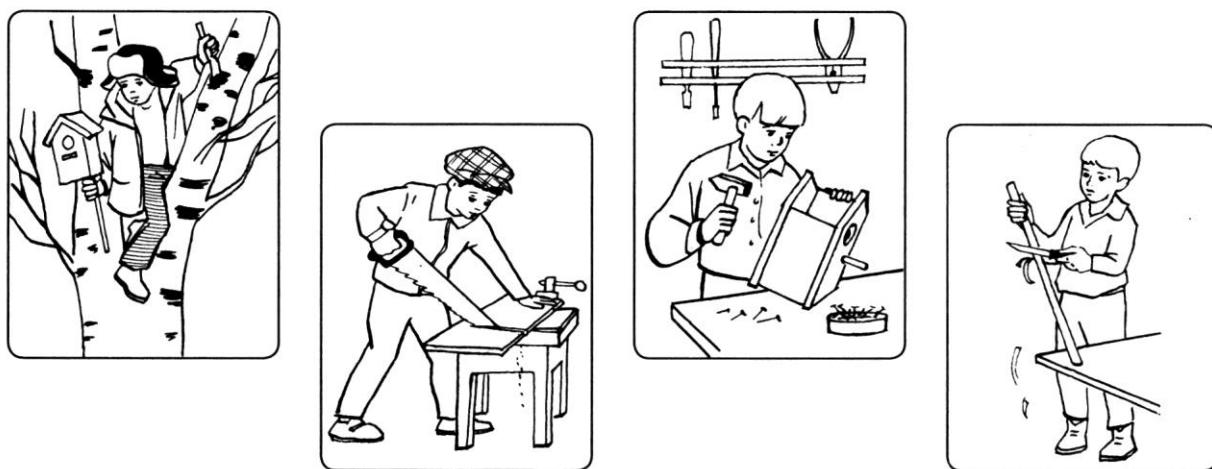
высокий: ребёнок находит 6 нелепиц безошибочно и аргументированно, достаточно быстро и самостоятельно;

средний: выделяет сказочный характер изображения, при этом не находит 1–2 нелепицы; ошибку(-и) самостоятельно и аргументированно обнаруживает и исправляет; уточняет содержание инструкции, в том числе и количество нелепиц;

низкий: не отмечает сказочный характер изображения; не находит 3 и более нелепицы; не аргументирует их правильный/неправильный выбор; демонстрирует случайное и ошибочное указание на нелепицы; переключается на другие виды деятельности.

Расположение сюжетных картинок в определённой последовательности⁵⁶

Стимульный материал: серия из 4 сюжетных картинок.



Процедура. Ребёнку предлагается рассмотреть картинки, при расположении которых нарушена сюжетная линия, разложить их в логической последовательности.

Инструкция: «Рассмотри и разложи картинки в нужной последовательности».

Оценка результатов (уровни выполнения задания):

высокий: ребёнок внимательно рассматривает изображения; справляется с заданием безошибочно и самостоятельно.

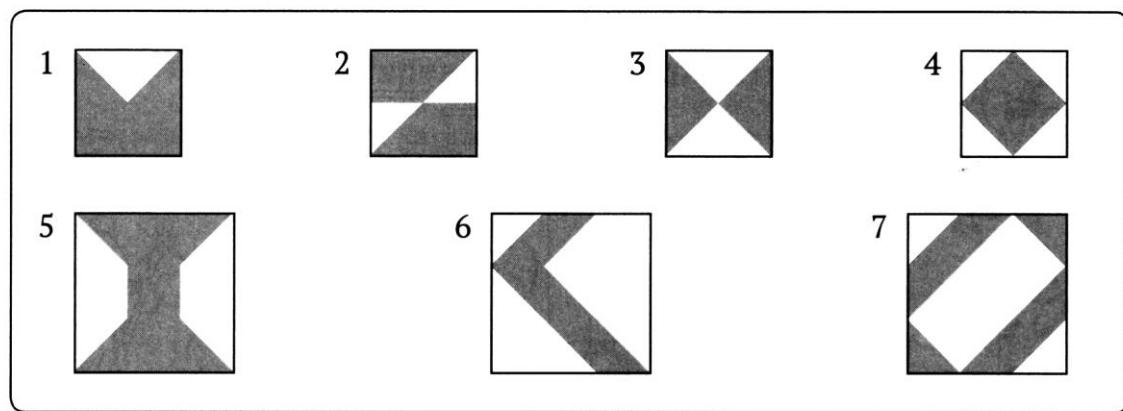
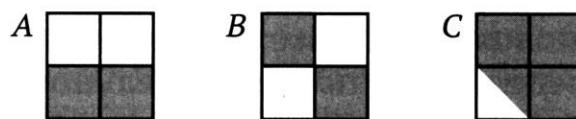
средний: приступает к выполнению задания сразу, без предварительного и последовательного анализа изображений; первой отбирает картинку, находящуюся в начале предъявленной последовательности; допускает 1 ошибку при расположении второй (третьей, четвёртой) картинки в середине (конце) серии; ошибку(-и) самостоятельно находит и исправляет;

⁵⁶ По Е. Ф. Соботович.

низкий: делает 2 и более ошибки, среди которых помимо названных есть пропуск одного изображения; подбор отдельных картинок носит случайный характер; ошибки не находит и не исправляет.

Конструирование из кубиков С. Коса⁵⁷

Стимульный материал: 10 кубиков С. Коса, образец (рисунок или макет).



Процедура. Ребёнку предлагается внимательно последовательно рассмотреть возможные сочетания граней кубиков (A, B, C) и сконструировать из собственного набора аналогичные узоры (1–7).

Инструкция: «Сложи из кубиков такой узор, как показано на рисунке».

Оценка результатов (уровни выполнения задания):

высокий: ребёнок выполняет задание без ошибок; конструирует по памяти самостоятельно и относительно быстро;

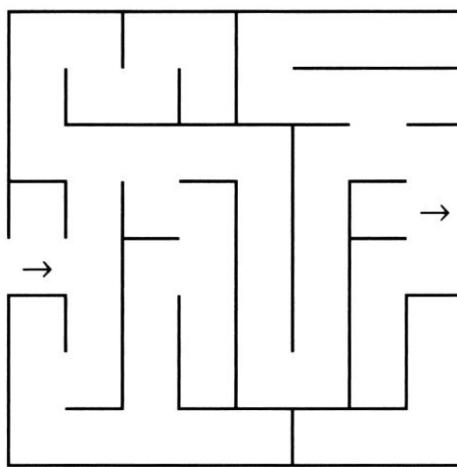
средний: допускает 1–2 ошибки; ошибается при воспроизведении количества и/или расположения элементов рисунка/макета в двух- или в трёхмерном пространстве; опирается на приём слияния; недостатки находит и исправляет самостоятельно или после подсказки логопеда;

низкий: делает 3 и более ошибки, одну из которых исправляет самостоятельно или с направляющей помощью логопеда; осуществляет хаотичные комбинаторные действия с кубиками; использует приём подкладывания для выбора нужной грани.

⁵⁷ По А. Н. Корневу, Р. И. Лалаевой, А. Гермаковска.

Лабиринт⁵⁸

Стимульный материал: изображение лабиринта, карандаш.



Процедура. После обучающей процедуры ребёнку предлагается пройти лабиринт от начала до конца за определённое время, соблюдая условия: не отрывать карандаш от бумаги, не пересекать стенки лабиринта, не заходить в тупик.

Инструкция: «Попробуй выбраться из лабиринта за 2 минуты, не отрывая карандаша от бумаги, не пересекая линию и не заходя в тупик».

Оценка результатов (уровни выполнения задания):

высокий: ребёнок не допускает ни одной ошибки, самостоятельно ориентируется в лабиринте, соглашается (кивок головой) с возможным выходом из него до начертания линии, выполняет задание за отведённое время;

средний: перед началом выполнения задания (до начертания линии) задаёт уточняющие вопросы, неуверенно даёт знать о нахождении выхода из лабиринта; делает 1–3 ошибки, пересекая стенки лабиринта; отрывает карандаш от бумаги или попадает в тупик; ошибки исправляет после уточняющих вопросов логопеда; превышает лимит времени (на 15–20 секунд);

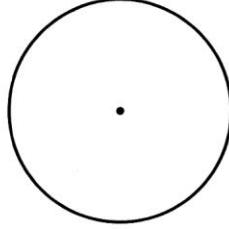
низкий: до начала выполнения задания не задаёт уточняющих вопросов и не информирует о нахождении выхода из лабиринта; допускает 4 и более ошибки, даёт ответы угадывающего характера; обучающая помощь логопеда помогает выполнить задание до конца; прекращает выполнять задание до отведённого времени.

Примечание. При каждом отрыве карандаша от бумаги логопед напоминает: «Не отрывай карандаш». При пересечении линии или заходе в тупик замечание делается только 1 раз.

⁵⁸ По методике Д. Векслера, А. А. Таракановой.

Деление круга на 5 частей⁵⁹

Стимульный материал: изображение круга с точкой в центре.



Процедура. Ребёнку предлагается рассмотреть круг с точкой и разделить его на 5 равных частей. Принцип деления не объясняется. В случае неправильного выполнения задания логопед показывает ребёнку принцип деления рисунка на одинаковые сегменты.

Инструкция: «Раздели круг на 5 равных частей».

Оценка результатов (уровни выполнения задания):

высокий: ребёнок выполняет задание практически без ошибок и самостоятельно, разделяя изображение на сектора приблизительно одного размера; использует самокоррекцию (проведение одной-двух линий), что позволяет устранить отдельные недочёты;

средний: допускает 1–2 ошибки при выборе способа действий; использует приём сличения (рисование горизонтальных, вертикальных, наклонных линий); сминает бумагу; делит круг на большее или меньшее количество частей; неправильно выделяет размер сектора(ов); самостоятельно убеждается в ошибочном алгоритме действий; задание выполняет с помощью подсказки логопеда о радиальном членении круга;

низкий: допускает 3 и более ошибки, не переносит принцип деления круга (радиальное), о котором сообщает логопед, в практическую деятельность; графически или, сгибая бумагу, неправильно определяет размер и количество секторов; неудачи приводят к отказу от самостоятельного выполнения задания; опирается на подсказку логопеда (образец сектора); оставшуюся часть круга делит небрежно или ошибочно.

Результаты диагностики

При исследовании состояния **симультанных невербальных процессов** у детей с ТНР отмечаются качественные особенности умения **ориентироваться в пространстве** (в логопедическом кабинете) и разный уровень сформированности

⁵⁹ По Р. И. Лалаевой, А. Германовска.

этого умения. Часть детей неправильно выбирает одну-две картинки, которые соответствуют тому, что находится справа/слева от них (например, вместо картинки со шкафом предъявляется изображение парты), а также изображения, отражающие местонахождение одного предмета по отношению к другому предмету (вместо потолка показывают люстру, вместо корзины — журнал). В задании картинка служит знаком реального предмета, и такая опосредованность затрудняет выделение последнего (элемента) из образа кабинета (целого). Таким образом, навыки кодирования и умение ориентироваться в пространстве у этих детей недостаточно сформированы.

Некоторые дети неправильно обозначают предметы, расположенные впереди/сзади/под/над/за себя (вместо потолка показывают изображение стола и т. п.); перебирают картинки в результате недостаточно развитой способности удерживать в кратковременной памяти симультанный образ кабинета и сукцессивно анализировать, соотносить с эталонами (предметами), кодировать. Это отражает недоразвитие «динамической интуиции пространства» (по А. Валлону), умения устанавливать пространственные отношения, выполнять моделирующие действия и символические операции по их обозначению. Свои ошибки, как правило, ученики не находят, постоянно переключаются на другие виды заданий, опираются на помощь логопеда.

Результаты теста на **«восприятие расположения стрелок на циферблате** у детей с ТНР показали более низкий уровень по сравнению с предыдущим тестом. Ученики пропускают обозначение части временного отрезка (час/минута/секунда) при совпадении секундной стрелки с делением (15 часов 36 секунд — 15 часов 30 секунд); не обозначают один из временных отрезков, когда количество часов/минут/секунд не совпадает с цифрами на часах; не учитывают чистовое выражение часов во второй половине суток, количество минут в часе, секунд — в минуте (22 часа 30 минут 44 секунды — 2 часа 30 минут 44 секунды); пропускают отдельные временные показатели (3 часа 5 минут 5 секунд — 3 часа 5 секунд, то есть минутная стрелка остаётся на цифре 12, как в предыдущей части задания). Это объясняется недостатками симультанности образа отрезка времени, сукцессивного анализа по выделению временных отрезков, а также инфразологических операций, позволяющих осуществлять мысленное вращение соответствующих элементов во времени и пространстве. Дети не удерживают количества временных показателей, ошибаются при реализации сукцессивных действий при выборе и соотнесении временного отрезка и цифры/деления на циферблате.

Отдельные ученики с ТНР знают расположение циферблата и по отдельности показывают каждый час, минуту, секунду. Трудности вызывает демонстрация двух временных отрезков (чаще минут и секунд) в тех случаях, когда имеется опора на цифры и когда её нет.

Отмечаются: пропуск обозначения двух временных показателей (10 часов 10 минут 10 секунд — 10 часов); неправильное определение двух временных

показателей (22 часа 30 минут 44 секунды – 22 часа 15 минут 40 секунд); нарушение последовательности предъявления на циферблате часов/минут/секунд (3 часа 5 минут 5 секунд – 5 часов 3 минуты 5 секунд) в связи с недостатками сформированности целостного представления об отрезке времени, его симультанного анализа и синтеза, сукцессивных процессов по сегментации его временных составляющих и соотнесения временного отрезка с графическим обозначением, слабостью зрительного внимания и кратковременной памяти.

Подбор парных карточек безошибочно осуществляется лишь единицами учеников с ТНР. Концентрация и распределение зрительного внимания помогает школьникам симультанно удерживать в поле зрения группу изображений, попарно выделять и соотносить их на основе внешних признаков и видовой принадлежности животных. Дети придерживаются одной стратегии: перед ответом делают паузу, рассматривают все изображения и реже уточняют, сколько картинок нужно найти. Затем последовательно и точно показывают указкой на все 10 пар (ёжик – ёжик, утёнок – утёнок и т. д.), демонстрируя умение симультанно анализировать и объединять изображения с учётом самостоятельно выделенных критериев отбора среди других картинок. Отсутствие опоры на проговаривание демонстрирует автоматизированность данных процессов.

Преобладающее большинство учащихся неправильно показывают (повторяют или пропускают исходную) нужную картинку из-за недостатков константности зрительного внимания; смешивают изображения по внешнему сходству (слон – поросёнок) или по цвету (утёнок – верблюд) в связи с недостатками распределения внимания; постоянно меняют стратегию выбора следующей пары (за «исходную» принимают картинку не в этом, а в ниже расположеннном ряду), не запоминают признаков сравниваемых объектов; преимущественно работают в одной части листа (в верхнем левом/в центре), в разном темпе; опираются на материализацию действий (указкой удерживают исходную/отбираемую картинку); выбирают парную картинку на основе сходной детали в двух изображениях (например, уши мыши и слона) или несущественных признаков (например, по цвету: овца – рыба), не выделяя видовой принадлежности животных.

При **анализе картинки с нелепым сюжетом** дети, как правило, выделяют её сказочный характер на основе симультанного анализа и синтеза целого изображения и его отдельных фрагментов (например, летящую бабочку на фоне зимнего пейзажа). Трудности симультанного соотнесения отдельных изображений с реальностью (лыжник в летней одежде и др.) приводят к смешению времён года, сезонной одежды по внешним признакам и объясняются недостатками познавательного опыта и логических процессов. Ученики не находят 1–2 нелепицы, так как не умеют одновременно сличать детали в отдельных композициях (роликовые коньки у хоккеиста и коньки других катящихся детей).

Представительная часть школьников не отмечают вымышленного характера картинки; не находят 3 и более нелепицы, ошибочно определяют нелепицы (**заснеженная ёлка**) в связи с деструктивностью симультанных аналитико-син-

тетических процессов по выделению и соотнесению целого изображения и его частей, соотнесения их с реальной ситуацией.

Умение *располагать сюжетные картинки в определённой последовательности* у младших школьников с ТНР сформировано в меньшей степени, чем у сверстников без речевой патологии. Лишь единицы учащихся с ТНР перед раскладыванием изображений внимательно их рассматривают, что позволяет целостно охватить последовательность действий героя (мальчика). Безошибочное и достаточно быстрое выполнение задания свидетельствует о сокращённых способах зрительного обследования серии картинок в целях её опознавания и восприятия.

Большинство детей приступает к выполнению задания сразу, без предварительного и последовательного анализа изображений. Учащиеся отбирают первой ту картинку, которая находится в начале предъявленной последовательности и передаёт связь события. На ней действия мальчика не связаны с происходящим на следующей картинке. Тем самым недостатки планирования и упреждающего синтеза ведут к искажению зерна сюжетной линии. Называние деталей картинок (не предусмотренных инструкцией) указывает на «неинформационную фиксацию» при восприятии объектов (по А. И. Подольскому). Ошибки при расположении второй/третьей/четвёртой картинки в середине/конце серии возникают в связи с нарушением программы развёртывания событий.

У части детей отмечаются ещё более низкие результаты. Они пропускают одно сюжетное изображение (чаще последнее или предпоследнее, реже — второе и первое), отбирают отдельные картинки хаотично. В целостном образе (картинка) сукцессивно не выделяются отдельные события (ситуация). Неумение выделять причины, следствия действий героя (мальчик мастерит скворечник и прикрепляет его к берёзе) связаны со снижением способности учащихся симultanно анализировать и синтезировать в единую структуру 4 изображения, упорядочивать и воспроизводить (раскладывать) картинки. Дети не используют моделирование в качестве способа анализа и прогнозирования (предугадывания порядка и соотношения) элементов целостной ситуации. Искажённость симултального образа и механический характер идентификации последовательности и причинности событий усугубляется рассеянностью внимания.

Безошибочно *сконструировать кубики С. Коса* удаётся лишь единицам детей с ТНР на основе усвоения механизма визуальной сегментации, то есть умения одновременно видеть целое и части в нём (по А. И. Подольскому). При этом ученики сначала рассматривают образец, мысленно сравнивая кубик с образцом, а затем правильно ставят кубик в нужное место. Школьники используют действия как исполнительные, решают задачу в уме. Ориентировочные же действия свёрнуты и интериоризованы.

Преобладающее большинство учащихся ошибаются при воспроизведении количества и/или расположения элементов рисунка в двухмерном пространстве; опираются на приём сличения, последовательно и по элементам сравнивают

один из кубиков с частями образца, что указывает на недостатки кратковременной зрительной памяти. Дети воспринимают задачу общо, предварительно не выделяют её условия (приступают к заданию сразу, без обдумывания), поэтому осмысление её решения и предстоящих сукцессивных действий, адекватных этой задаче, являются нечёткими. Школьники опираются на проговаривание из-за незавершённости интериоризации ориентировочных умственных действий (*«Этот кубик похож, его надо положить сверху, этот — рядом, вот сюда»*).

Отмечаются и случаи, когда ученики ставят кубик на образец, сравнивают, подходит ли он, а затем перекладывают (оправданно/неоправданно) на другое место узора. Они выполняют хаотичные комбинаторные пробные действия с кубиками из-за недоразвития процессов различения зрительных стимулов, которые составляют целостное изображение. Ошибки вызываются ярко выраженным недостатками симультанного анализа, синтеза как умственных действий и наглядно-образного мышления в целом, неумением сопоставлять по элементам и целиком зрительный образ с моделью.

Задание **«Лабиринт»** является самым сложным в представленной серии тестов для диагностики состояния невербальных симультанных процессов. Лишь единицы школьников могут с ним справиться (в отличие от сверстников без нарушения речи). Дети самостоятельно, молча (то есть в интериоризированной форме) находят и чертят выход из лабиринта в отведённое время на основе симультанного узнавания целого и сукцессивного выделения его сегментов.

Другие учащиеся с ТНР пересекают линию(-ии) с границей(-ами) лабиринта; отрывают карандаш от бумаги; попадая в тупик, нарушают правила выхода из него из-за неуспешности реализации всей моторной программы действий и контролирующей функции движений глаз, подстройки к графическим «флуктуациям» (по А. Валлону), то есть колебаниям графической основы, дискоординации между прослеживанием глаз по «избранному маршруту» и выполнением рукой линии. Дети превышают отведённый лимит времени.

Как правило, они до начала выполнения задания не информируют о нахождении выхода из лабиринта, так как не умеют проводить оценку целостного изображения и определять значимость деталей (*«проход»* между параллельными линиями разной длины, расположенными под углом 90° по отношению к следующему *«тоннелю»*). Изображённые детьми прямые горизонтальные линии пересекают лабиринты, механически соединяют *«входы»* и *«выходы»*; ломаные линии нарушают 2 и более границы *«тоннеля»*; линии следуют нужному/обратному/ ошибочному направлению; ломаные/кривые линии огибают (справа/слева) контур лабиринта; из одной точки на *«входе»* в лабиринт линии составляют разноправленные лучи (как результат пробных, поисковых движений). Это отражает неумение удерживать в памяти (симультанно и сукцессивно) целостный образ структуры лабиринта; сукцессивно выделять сегменты целого, соотносить их с другими; ориентироваться в их пространственном расположении и переключать внимание; фиксировать взор на значимых признаках изображения, переходить

от фрагментов к целостному восприятию, следовать выбранному направлению к выходу из лабиринта, реализовывать программу графических действий. Школьники прекращают выполнять задание до отведённого времени (не проходят весь «путь») из-за неустойчивости внимания.

При **делении круга на 5 частей** лишь немногие школьники с ТНР выполняют задание практически без ошибок. Предварительно дети самостоятельно обдумывают ход выполнения задания. Это позволяет им в умственном (внутреннем) плане создать определённую программу. Дальнейшие действия осуществляют во внешнем плане. Школьники помещают карандаш над рисунком или «чертят» в воздухе «разделительные линии», тем самым определяют сектора круга, меняют предварительную стратегию. Это позволяет затем максимально точно графически разделить изображение на одинаковые по площади и форме сектора, использовать самокоррекцию, устранить отдельные недочёты.

Другая часть обследуемых учащихся ошибается при выборе способа действий (сминают пополам лист; загибают его углы; разрывают бумагу, в том числе и не на площади рисунка; кладут на круг карандаш и проводят линии по его граням); используют приём сличения (прижимают карандаш, то есть «делят» поверхность изображения на части) из-за неумения соотнести условие решения задачи (графически изобразить) и самостоятельно определить алгоритм на основе составленной программы эвристического моделирования. Они правильно используют точку в круге для выделения секторов, но неверно соотносят их размеры; делят круг на большее (6) или меньшее (4) количество частей из-за слабости процессов сличения составленной (правильно/неправильно) программы и реализующих действий по делению целого с учётом количества и площади частей.

Ученики ошибаются и в связи с неумением определить и понять принцип выполнения задания о радиальном членении круга, поэтому графически (начинают рисовать разделительные линии вне круга) и мануально (сминая, складывая/разрывая бумагу на две части) неправильно вычисляют количество секторов (7 и более) и их площадь. Дети с трудом учитывают 1 и/или 2 критерия выполнения задания. Они не всегда успешно создают и реализуют программу в двухмерном пространстве (на листе бумаги) по эвристическому и практическому моделированию с единицами целого объекта. Недостатки симультанных неверbalных процессов усугубляет слабость речеслуховой кратковременной памяти.

Диагностика симультанных вербальных процессов

Осмысление сложных логико-грамматических конструкций

1. Понимание инвертированных конструкций творительного падежа

Стимульный материал: словесные инструкции, соответствующие предметы из обстановки логопедического кабинета.

Процедура. Ребёнку предлагается выполнить соответствующие действия.

Инструкция: «Покажи: ключ ручкой, ручку ключом, ручкой ключ, ключом ручку».

Оценка результатов (уровни выполнения задания):

высокий: ребёнок справляется с заданием безошибочно, самостоятельно и достаточно быстро выполняет действия, соответствующие прямому и обратному порядку слов в сложных логико-грамматических конструкциях;

средний: неправильно совершает одно действие, соответствующее предложению с обратным порядком слов; перед выполнением действия допускает паузу(-ы); старается выполнять действия в порядке следования слов; ошибку находит и исправляет;

низкий: 2 и более ошибки допускает при выполнении действий согласно инструкциям с прямым и обратным порядком слов; достаточно долго анализирует отношения, предложенные конструкцией; неоднократно повторяет конструкции; переключается на другие виды деятельности; ошибки не находит и не исправляет.

2. Понимание сравнительных конструкций

Стимульный материал: предложения и вопросы.

Процедура. Ребёнку предлагается прослушать предложения и ответить на вопросы.

Инструкция: «Внимательно прослушай предложения и ответь на вопросы».

Дедушка старше отца. Кто младше?

Дерево выше куста. Что ниже?

Оля светлее Кати, но темнее Сони. Кто самая светлая?

Вера выше, чем Лиза. Вера ниже, чем Катя. Кто ниже всех?

В корзине яблок меньше, чем в ведре. Где яблок больше?

Мальчик обижен девочкой. Кто кого обидел?

Оценка результатов (уровни выполнения задания):

высокий: ребёнок справляется с заданием безошибочно, самостоятельно и достаточно быстро отвечает на вопрос, основываясь на умении выделять в предложении: 1) объект/субъект сравнения; 2) стандарт сравнения; 3) признак сравнения;

средний: неправильно отвечает на 1–2 вопроса, так как не выделяет признак сравнения или признак и стандарт сравнения; перед ответом проговаривает вслух отдельные предложения, нарушает при этом его синтагматическую организацию; выделяет отдельные слова с помощью логического ударения; ошибку находит и исправляет;

низкий: отвечает наугад, объясняет выбранный ответ, не отражая пространственно-временной организации информации, или не объясняет его совсем, помощь логопеда приводит к пониманию наиболее простых оборотов.

3. Понимание пассивных конструкций

Стимульный материал: предложения и вопросы.

Процедура. Ребёнку предлагается прослушать предложения и ответить на вопросы.

Инструкция: «Прослушай предложения и ответь на вопросы».

Котёнком разлито молоко. Кто разлил молоко?

Кукла сломана девочкой. Кто сломал куклу?

Заяц съеден волком. Кто кого съел?

Муравьём спасён жук. Кто кого спас?

Петя нарисован Ваней. Кто кого нарисовал?

Книгой накрыта газета. Что чем накрыто?

Оценка результатов (уровни выполнения задания):

высокий: ребёнок справляется с заданием безошибочно, отвечает на вопросы точно, самостоятельно и практически сразу на основе сформированных средств морфологии и синтаксиса;

средний: допускает ошибку, выделяет психологическое подлежащее/семантический объект (вместо субъекта!) как смысловой центр высказывания; в отдельных случаях вместо ответа повторяет исходное предложение или его часть; при повторении нарушает синтагматическую/парадигматическую организацию конструкции; выделяет отдельные слова с помощью логического ударения; ошибку находит и исправляет;

низкий: допускает 2 и более ошибки аналогичного характера; делает длительную паузу перед ответом; повторяет и трансформирует конструкции, нарушая их синтагматическую и парадигматическую организацию; вместо ответа повторяет произнесённую логопедом фразу, включая в неё усиливательные частицы, определения; использует логическое ударение; задаёт уточняющие вопросы; ошибки не находит и не исправляет. Опирается на жестикулирование; отдельные ответы носят угадывающий характер, переключается на другие виды деятельности.

Установление смысловых связей между словами, обозначающими предметы и явления

Стимульный материал: бланк со словами.

лошадь жеребёнок	корова пастбище, рога, молоко, телёнок, бык
дождь зонтик	мороз палка, холод, сани, зима, шуба

яйцо скорлупа	картофель курица, огород, капуста, суп, шелуха
собака шерсть	щука овица, ловкость, рыба, удочка, чешуя
ложка каша	вилка масло, нож, тарелка, мясо, посуда
коньки зима	лодка лёд, каток, весло, лето, река
песня глухой	картина хромой, слепой, художник, рисунок, больной

Процедура. Ребёнку предлагается прослушать слова, ответить на вопрос и выполнить задание.

Инструкция: «Внимательно прослушай слова: *лошадь, жеребёнок*. Как связаны эти слова? Найди такую же связь между словом *корова* и другими словами: *пастбище, рога, молоко, телёнок, бык*».

Оценка результатов (уровни выполнения задания):

высокий: ребёнок правильно устанавливает связи между объектами, аргументированно объясняет свой выбор, возможны единичные неточности в выборе ответов, проявляет самостоятельность при осмыслиении;

средний: делает 1–2 ошибки, неправильно определяя ситуативно связанные отношения вещества и орудия (*ложка – каша*), орудия действия и объекта (*коньки – зима*), отношения объекта и признака, определяющего невозможность восприятия этого объекта (*песня – глухой*); комментирует выбор ответа; эффективно использует помощь в виде наводящих вопросов и пояснений;

низкий: затрудняется в установлении ситуативной связи (*дождь – зонтик*), отношения «часть–целое» (*яйцо – скорлупа, собака – шерсть*), делая при этом 3 и более ошибки; хаотично подбирает слова; не объясняет ответ.

Реконструирование букв

Стимульный материал: изображения печатных, рукописных строчных и заглавных букв.

Процедура. Ребёнку предлагается рассмотреть и реконструировать одну букву в другую, изменяя расположение её элементов, добавляя, переставляя или заменяя элементы:

а) печатные буквы: **Ш из Щ, С из О, Р из Ф, К из Ж, Л из А, Г из Т;**

- б) рукописные строчные буквы: *и* из *н*, *и* из *ш*, *с* из *о*, *о* из *ф*, *и* из *и*,
и из *щ*;
- в) рукописные заглавные буквы: *П* из *П*, *Х* из *Ж*, *Л* из *А*, *Ш* из *Щ*,
С из *О*, *С* из *Э*.

Инструкция: «Переделай одну букву в другую».

Оценка результатов (уровни выполнения задания):

высокий: ребёнок безошибочно и самостоятельно выполняет задание на основе сформированности симультанного анализа и синтеза, операций зрительной памяти, графического образа буквы, зрительно-моторной координации (координация, переключение движений, отсутствие поисковых движений); мануальные действия выполняет без речевого сопровождения;

средний: допускает 1–3 ошибки при реконструировании низкочастотных рукописных строчных/заглавных букв, сходных оптически или кинетически, состоящих из трёх и более элементов, а также при расположении элементов относительно горизонтальной оси (например, при конструировании заглавной буквы Т); неправильно располагает вертикально и параллельно расположенные к друг другу элементы; не соблюдает единого расстояния между ними; неоднократно перекладывает элементы с места на место; воссоздаёт преимущественно рукописные строчные буквы; ведущей рукой осуществляет поисковые движения, громко (тихо) «оречевляет» выполняемые действия; находит и исправляет недостатки самостоятельно;

низкий: допускает 3 и более ошибки при воспроизведении печатных и рукописных букв, одну из которых исправляет благодаря обучающей помощи логопеда; в работе имеют место явления краудинг-эффекта («столпления» предъявляемого материала); затрудняется при расположении элементов относительно вертикальной оси; довольно часто отказывается от выполнения задания; обучающая и стимулирующая помощь неэффективна.

Диктант текста

Стимульный материал: текст диктанта.

ЛОСЬ.

Лось живёт в чаще леса. Это очень большое и красивое животное. У него ветвистые рога. Он быстро бегает. У лося чуткий нюх. Он хорошо слышит. Лось выносливый и сильный.

(30 слов)⁶⁰

⁶⁰ Крутенская В. А. 200 диктантов по русскому языку. 1–4 классы. – СПб.: Издательский Дом «Литера», 2013. – С. 50.

Процедура. Диктант проводится согласно традиционной методике проведения слухового диктанта. По его окончании логопед просит проверить написанное и исправить ошибки.

Инструкция: «Прослушай весь текст. Всё ли тебе в нём понятно? Записывай каждое предложение, которое я тебе продиктую. Проверь работу, найди и исправь ошибки (если они есть)».

Оценка результатов (уровни выполнения задания):

высокий: ребёнок безошибочно пишет диктант; соблюдает правила передачи звуков буквами, а также семантической и синтаксической межфразовой связи;

средний: допускает 1–4 ошибки, в том числе пропускает/заменяет слово, обозначающее начало/конец предложений(-я); повторяет/заменяет слова/смешивает отдельные буквы; нарушает синтаксические связи между словами предложения/межфразовые дистантные связи между предложениями текста; ошибки находит и исправляет самостоятельно или после указания логопедом на наличие ошибки;

низкий: допускает и не исправляет 5 и более ошибок, нарушает единство смысловой программы на уровне текста и предложения, искажает последовательность и достоверность изложения фактов, композиционную структуру предложений, а также способы межфразовой связи (контактная, дистантная); исправляет отдельные ошибки с помощью уточняющих вопросов логопеда.

Результаты диагностики

Изучение **симультанных вербальных процессов** показывает, что осмысление сложных логико-грамматических конструкций, в частности **понимание инвертированных конструкций творительного падежа**, доступно лишь небольшому количеству сверстников с ТНР по сравнению со школьниками без речевой патологии. Они быстро и безошибочно показывают ключ ручкой, ручку ключом, ручкой ключ, ключом ручку. Выполнение действий, соответствующих прямому и обратному порядку слов в инструментальных конструкциях, основывается на умении симультанно анализировать и синтезировать содержание высказывания (ситуации), выделять и устанавливать отношения между объектом и направленным на него орудием действия. Дети понимают тот факт, что функция объекта и орудия действия определяется грамматической конструкцией и порядком слов в предложениях.

Напротив, большинство учащихся с ТНР неправильно показывает по картинке(-ам), соответствующей(-им) предложению(-ям) с обратным порядком слов. Деструктивность ориентировочной основы проявляется в том, что перед выполнением действий дети делают длительную паузу для определения «участников ситуации». Дополнительно используют компенсаторную основу в виде эхолалического повторения отдельных инструкций. На фоне усвоения лекси-

ческого значения слов дефицит понимания конструкций проявляется и в том, что дети вместо нужного действия поочерёдно касаются предметов с учётом порядка следования соответствующих слов в предложении (например, отдельно показывают ручку, затем — ключ в случае, когда нужно показать ручкой ключ).

Ярко выраженные затруднения при симультанном анализе и синтезе единиц во фразах приводят к тому, что перед выполнением (чаще неправильным) действия они приспосабливают грамматическую структуру предложения к задачам коммуникации, а именно: проводят развёрнутый поиск объекта и орудия действия, тихо (чаще)/громко (реже) повторяя (преимущественно неправильно) конструкции (*Покажи ключ ручкой.* — *Покажи ключом ручкой.*); задают вопросы к выделяемому голосом слову (*Покажи ручку ключом.* — *Покажи какую ручку? Ключом каким?*).

Понимание сравнительных конструкций у детей сформировано лучше по сравнению с пониманием инвертированных конструкций творительного падежа, так как контекст большинства предложений делает более прозрачным семантику грамматических связей. Школьники справляются с заданием безошибочно и практически сразу отвечают логопеду, основываясь на умении выделять в предложениях объект/субъект сравнения (*Оля светлее Кати, но темнее Сони. Кто самая светлая?* — *Самая светлая девочка — Соня.*), стандарт сравнения (например, цвет волос: ...*волосы* ... *ну такого цвета...*), признак сравнения (например, оттенки чёрного цвета волос: ...*волосы ближе к белому...*, *а у неё — почти чёрные...*).

При этом большинство детей не выделяет признак сравнения (*Светлая — Оля. Оля гуляет днём...*) или признак и стандарт сравнения (*Оля, Катя и Соня — подруги.*), что мешает им соотносить структурную связность компонентов предложения со смыслом. Перед ответом на вопрос дети проговаривают вслух отдельные предложения, нарушают их синтагматическую организацию (*В корзине яблок меньше, чем в ведре.* — *В корзину яблок меньше, чем в ведро.*), недерживают в памяти языковое оформление высказывания. Выделение отдельных слов с помощью логического ударения и указательных местоимений служит средством развёрнутого поиска смысловых элементов, выраженных словами (*В корзине яблок меньше, чем в ведре.* — *В той корзине яблок меньше, чем в этом ведре.*).

Дети с трудом устанавливают (генерализуют) грамматические отношения в предложениях. Они ошибаются при выделении субъекта сравнения, так как не объединяют слова и предложения в одну динамическую систему⁶¹ (*Вера выше, чем Лиза. Вера ниже, чем Катя. Кто ниже всех?* — *Вера.*). Повтор отдельных предложений с включением в них усиительных частиц (*Дедушка старше отца. Кто младше?* — *Даже дедушка старше отца. Ведь дедушка младше.*), вопросы уточняющего характера (*Дерево выше куста. Что ниже?* — *Сказать, что длиннее или что шире?*), использование вспомогательных средств (например, письменных принадлежностей) и материализованные действия (моделирование анализи-

⁶¹ По Е. Ф. Соботович.

руемой ситуации) возникают из-за невозможности найти правильный ответ в умственном плане. Отдельные ответы носят угадывающий характер (Мальчик обижен девочкой. Кто кого обидел? — *Мальчик. Этот. Девочкой. Кто.*), что отражает неумение выделить «конфликт между глубинной схемой мысли и её выражением в словесной форме» (по Е. Ф. Соботович).

Затруднения понимания и декодирования *инвертированных конструкций творительного падежа*, выражают квазипространственные отношения, понимания сравнильных конструкций вызываются недостатками симультанного анализа и синтеза высказывания (как единого смыслового целого), декодирования семантических отношений на основе анализа грамматических маркеров (в том числе структурной связанности компонентов, окончаний и др.), нечёткости представлений о свойствах объектов/субъектов.

Понимание *пассивных конструкций* детьми с ТНР и нормальным речевым развитием значительно отличается по количественной и качественной характеристикам. Лишь единицы учащихся с ТНР отвечают на вопросы точно и практически сразу на основе умения симультанно анализировать и синтезировать в смысловом целом (предложении) средства морфологии и синтаксиса. Они допускают лишь одну ошибку, называя вместо субъекта (грамматическое подлежащее) психологическое подлежащее (семантический объект) — смысловой центр высказывания с обратным порядком слов (*Кукла сломана девочкой. Кто сломал куклу? — Кукла.*) и с прямым порядком слов (*Книгой накрыта газета. Что чем накрыто? — Газетой накрыли книгу.*). При этом ученики не выделяют в семантически целом (пассивная конструкция) того, что объект/субъект (подлежащее) не производит действия, действие производят над ним. Трудности определения объекта/субъекта (в творительном падеже) со сниженным смысловым рангом проявляются в привлечении компенсаторной опоры в виде неоднократного повтора исходного предложения или его части, а также в нарушении синтагматической/парадигматической организации конструкции (*Петя нарисован Ваней. Кто кого нарисовал? — Петя нарисовал Ваню.*). Для ответа на вопрос дети выделяют отдельные слова с помощью логического ударения (*Заяц съеден волком. Кто кого съел? — Заяц съеден ВОЛКОМ./ЗАЯЦ съеден волком./Заяц СЪЕЛ.*), указательных местоимений (*Кукла сломана девочкой. Кто сломал куклу? — Эта кукла сломана вон той девочкой. Сломала кукла.*).

Другие ученики для определения смысловых единиц перед ответом делают неоправданно длительную паузу. Затем они повторяют, но при этом трансформируют конструкции, нарушая их синтагматическую и парадигматическую организацию в связи с недостатками кратковременной слуховой памяти (*Котёнком разлито молоко. — Молоком полили котёнка.*); включают в конструкции усиительные частицы (*Кукла сломана девочкой. — Ведь кукла сломана девочкой.*) в связи с неумением различать объект и субъект действия. Дети задают уточняющие вопросы к выделяемому голосом слову и нарушают грамматическую структуру (*Петя нарисован Ваней. — Где ПЕТЯ нарисовал Ваню?*); не учитывают

в семантическом целом (предложение с обратным порядком слов) усиление смыслового ранга объекта в именительном падеже как психологического подлежащего (Петя) и его снижение у производителя действия в творительном падеже (Ваней — грамматическое подлежащее), неправильно определяя роль последнего (Кто кого нарисовал? — Петя нарисовал Ваню.). Трудности проведения данных операций проявляются и в опоре на материализацию речемыслительных процессов (жестикулирование при проговаривании).

Устанавливать смысловые связи между словами, обозначающими предметы и явления, удаётся лишь отдельным школьникам с ТНР. Они правильно, осмысленно и аргументированно сначала обнаруживают семантическую связь между парой слов, представляющую собой образец, а затем подбирают к данным в задании словам пару из предложенного списка. При этом допущенные единичные неточности дети исправляют самостоятельно (*Слова « песня » и « глухой » связаны тем, что глухой не слышит песню. « Картина » и « художник » связаны, потому что картину рисует художник.* — Ты установил между словом « картина » и словами « хромой », « слепой », « художник », « рисунок », « больной » такую же связь? — *Нет, тогда « картина » и « слепой ». Слепой не видит картину.*).

Преобладающая часть школьников допускает больше ошибок и смешивает ситуативно связанные отношения: орудия и вещества (ложка — каша) и двух орудий (ложка — вилка, из списка « вилка, масло, нож, тарелка, мясо, посуда »); орудия действия и объекта (коньки — зима), и орудия и его части (лодка — весло, из списка « лёд, каток, весло, лето, река »); отношения объекта и признака, определяющего невозможность восприятия этого объекта (песня — глухой), и отношения объекта с несущественным для него признаком (*картина — больной*, из списка « хромой, слепой, художник, рисунок, больной »). Комментирование выбора ответа отражает неумение целостно проводить анализ и различать все отношения в словах предъявленного ряда (*« Ложка » и « каша » связаны, как « ложка » и « тарелка ».*).

Учащиеся с ТНР с трудом устанавливают ситуативную связь между двумя предложенными словами (дождь — зонтик), неверно соотнося её с синонимической парой (*мороз — холод*, из списка « палка, холод, сани, зима, шуба »); не выделяют отношение « часть — целое » в паре слов (яйцо — скорлупа) и неверно отождествляют её с отношением « объект — локатив » (*картофель — огород*, из списка « курица, огород, капуста, суп, шелуха »); смешивают межсловную связь, выражющую отношения объекта и признака, определяющего невозможность восприятия этого объекта (песня — глухой), со связью между словами, основанной на внешнем сходстве предметов (*картина — рисунок*, из списка « хромой, слепой, художник, рисунок, больной »); не аргументируют ответ или используют приём « прикидки » слова (по Н. И. Жинкину), поочерёдно перечисляя слова из списка.

Ошибки отражают неумение учащихся симultanно анализировать и различать лексические значения слов, выражают ситуативные отношения и/или

логические связи между субъектами/объектами, и по аналогии отбирать пары слов из списка предложенных.

Реконструирование букв сформировано лишь у немногих учащихся с ТНР, что позволяет им без ошибок выполнить задание на основе симультанного анализа и синтеза, операций зрительной памяти, графических образов букв, предметно-перцептивного моделирования и зрительно-моторной координации (координация, переключение движений, отсутствие поисковых движений). Мануальные действия совершаются без речевого сопровождения.

Значительная часть школьников чаще ошибается при реконструировании низкочастотных рукописных строчных букв (*щ/щ*), рукописных заглавных букв, сходных оптически (*О/Э*) или кинетически (*П/П*), состоящих из трёх и более элементов, а также при расположении элементов относительно горизонтальной оси (заглавной буквы *П*); неправильно располагают вертикально и параллельно расположенные друг к другу элементы (*П*), не соблюдают единое расстояние между ними в связи с несовершенством механизма сличения симультанного анализа и синтеза образа буквы с воспроизведением модели. Недостатки реконструирования выражаются в неоднократном перекладывании элементов с места на место, в воссоздании преимущественно рукописных строчных букв, в поисковых движениях ведущей руки, в громком/тихом оречевлении выполняемых действий.

Дети затрудняются координировать симультанные аналитико-синтетические процессы удержания в памяти образа букв с их реконструированием. В работе имеют место явления краудинг-эффекта («столпления» предъявляемого материала), трудности при расположении элементов относительно вертикальной оси, преимущественное реконструирование букв по образцу.

Диктант текста вызывает у детей самые большие затруднения. Они связаны с несоблюдением правил обозначения звуков буквами. Недостатки симультанного анализа и синтеза не позволяют реализовывать в письме программы высказываний с учётом смысловой и структурной цельности текста, предложений, словосочетаний (по Е. Н. Российской). В отдельных текстах и их составляющих, как правило, не отмечается единства смысловой программы, последовательности (чаще) и достоверности (реже) изложения фактов, то есть смыслового тождества с исходным образцом. В редких случаях отсутствует начало или конец предложений или текста. Изменяется количество предложений/слов по сравнению с образцом диктанта, имеются замены/смещения лексем. Недостатки механизма «формальной связности» (по Е. А. Реферовской) не обеспечивают завершённости мысли, установления семантических и синтаксических связей между словами предложения/предложениями текста, применения способов межфразовой связи (контактная и дистантная).

Учащиеся с ТНР пропускают или заменяют слова, обозначающие конец предложения (Лось живёт в чаще леса. — *Лось живёт в чаще./Лось живёт в чаще рощи.*); повторяют или смешивают (например, по звуковому сходству) отдельные

слова (*Лось выносливый и сильный. — Лось выносливый и сильный, и сильный./Лось выносливый и пыльный.*), а также вставляют буквы (Он быстро бегает. — Он бысОтро бегаеИт.), смешивают оптически или кинетически сходные буквы (Он быстро бегает. — Он быстро беПаеП.); нарушают синтаксические связи между словами предложения (У лося чуткий нюх. — На лося чуткий нюх.) или предложениями текста, стоящими рядом⁶² (У лося чуткий нюх. Он хорошо слышит. — У лося чуткий нюх. Тот хорошо слышит.), что отражает трудности линеаризации единиц текста (по С. Б. Яковлеву). Ошибки учащиеся находят и исправляют самостоятельно или после указания логопедом на наличие ошибки.

Школьники нарушают единство смысловой программы на уровне абзаца текста (сверхфразовое единство/микротема) и предложения, искажают последовательность и достоверность изложения фактов⁶³ (Он хорошо слышит. — Он хороший.), композиционную структуру текста, пропуская, например, зачин, отдельные предложения, а также искажают способы межфразовой связи (не только контактной, но и дистантной, то есть между несмежными предложениями), например пропуская местоимения в последующих предложениях (*Лось живёт в чаще леса. Это очень большое и красивое животное. У него ветвистые рога. — Лось живёт в чаще леса. Это очень большое и красивое животное. И ветвистые рога.*). Ошибки («смысловые скважины», по Н. И. Жинкину, неполная актуализация компонентов текста) вызываются недостатками симультанного анализа, синтеза текста и его составляющих, развёртывания и сохранения смысловой программы, а также усвоения закономерностей языкового оформления.

Обобщённые выводы по результатам диагностики

Таким образом, крайне неоднородное и ярко выраженное недоразвитие сукцессивных и симультанных невербальных и вербальных психических процессов у школьников с ТНР проявляется в следующем.

Процесс кодирования отличается недостатками удержания последовательности и количества объектов анализа, генерализации их отдельных свойств (углы, фигура и кривизна хорды), а также интериоризации сукцессивных процессов зрительного восприятия.

При узнавании недостающих деталей предметов не выделяется и не используется сукцессивно-симультанный или симультанно-сукцессивный способ анализа изображения, отмечаются трудности восприятия и различия пространственных отношений.

Ошибки при дорисовывании до целого изображения предметов обусловлены синкетичностью и недостатками константности, предметности и структурности

⁶² Контактная межфразовая связь.

⁶³ Деструктивное «приращение смыслов», по Н. И. Жинкину.

восприятия, а также неумением выделять в изображениях главное и второстепенное и — на этой основе — узнавать их целостные образы; бедностью, инертностью и недифференцированностью зрительных представлений.

Трудности при *воспроизведении последовательности ритмических сигналов по образцу* и правильной передаче акцентологического рисунка отражают трудности кодирования, сохранения объёма предъявленного материала, сбой при его воспроизведении, задержку формирования перцептивно-моторных операций. Сукцессивные процессы не приобретают характеристик пространственно-временного упорядочивания.

Затруднения при *воспроизведении двигательной программы ведущей рукой* свидетельствуют о трудностях удержания в памяти последовательности движений, дефицитарности их динамических и ритмических параметров.

Недостатки при *воспроизведении графических ритмов* вызваны ограниченным обзором перцептивного поля, недостатками опознавания и представлений/образов/схем сукцессивного рисунка и (вторично) графомоторной организации движений.

Ошибки при *конструировании из элементов букв* связаны с трудностями удержания в памяти ведущих и второстепенных элементов букв, их количества и пространственного расположения, соотнесения элементов и сконструированных букв с целостным мысленным образом графемы.

Повторение слов разных частей речи вызывает самые большие затруднения, по сравнению с повторением имён существительных, глаголов и имён прилагательных, из-за неумения удерживать в памяти серию слов разной катёgorиальной принадлежности, учитывать характер лексического значения слов (конкретного/абстрактного значения), актуализировать низкочастотные лексемы.

На успешность *воспроизведения слов (автоматизированных рядов)* влияют недостатки выделения, удержания в кратковременной памяти их лексического значения и последовательности в автоматизированных рядах, частота употребления в речевой практике. Предоставление информации в виде кода определяется деструктивностью усвоения правила сопоставления его единиц хранения и автоматического воспроизведения.

Воспроизведение названий букв алфавита (в прямом порядке, от определённой буквы) осложняется недостатками удержания заданной серии слов, зависит от местоположения единицы в ней (начало и конец дети актуализируют успешнее) и от частоты их использования.

Недостатки *ориентировки в пространстве* вызываются снижением «интуиции пространства», что связано с особенностями симультанного анализа и синтеза зоны кабинета, находящихся в нём физического лица и предметов, кодирования их пространственных взаимоотношений.

На *восприятие расположения стрелок на циферблате* влияет недоразвитие схемы пространственной организации его составляющих, симультаных операций анализа, синтеза, сегментации, отождествления, выбора и соотнесения

временных отрезков с цифровыми и другими обозначениями, представлений о временных отрезках.

Ошибки при *подборе парных карточек* обусловлены недостатками концентрации, распределения, константности зрительного внимания, симультанного опознавания, сопоставления и выбора диад объектов с учётом самостоятельно выделенных признаков.

Успешность *анализа картинки с нелепым сюжетом* зависит от умения симультанно анализировать и синтезировать целое изображение и его отдельные фрагменты на уровне перцептивных и логических процессов опознавания, выделения, сопоставления, дифференциации, классификации и обобщения.

Недостатки умения *располагать сюжетные картинки в определённой последовательности* связаны со снижением способности симультанно анализировать и синтезировать в единую структуру 4 изображения, упорядочивать и воспроизводить (раскладывать) картинки. Моделирование не становится способом анализа и прогнозирования (предугадывания порядка и соотношения) элементов целостной ситуации.

Недостатки *конструирования из кубиков С. Коса* в виде непродуктивного способа деятельности возникают из-за незавершённости интериоризации ориентировочных умственных действий по симультанному анализу, синтезу, сопоставлению по элементам и целиком зрительного образа с физической (предметной) моделью.

Особенности выполнения задания «Лабиринт» отражают недостатки обработки зрительного объекта и его деталей (частей), анализа их пространственных свойств, оценки их значимости для реализации поставленной цели, составления латентной и реализуемой программы движений, динамической интуиции пространственных отношений.

Деление круга на 5 частей вызывает многочисленные затруднения из-за недостатков ориентировочных и реализующих процессов, из-за неумения одновременно учитывать и соотносить с воображаемым/готовым эталоном величину и количество частей в целом, проводить симультанный анализ и синтез.

Дети с трудом понимают как *инвертированные конструкции творительного падежа*, выражающие квазипространственные отношения, так и *сравнительные конструкции*, из-за недостатков симультанного анализа и синтеза высказывания (как единого смыслового целого). Школьники не умеют декодировать семантические отношения на основе анализа грамматических маркеров (в том числе структурной связности компонентов, окончаний и др.), так как опираются на имеющиеся у них нечёткие представления о свойствах объектов/субъектов.

Особенности *понимания пассивных конструкций* вызваны несовершенством симультанного анализа и синтеза смыслового целого, неумением дифференцировать смысловой центр (грамматическое подлежащее) и логический центр (психологическое подлежащее) в связи с уменьшением/усилением их смысловых рангов и местоположением в грамматической структуре соответственно.

Характер умения *устанавливать смысловые связи между словами, обозначающими предметы и явления*, отражает неспособность симультанно анализировать и различать лексические значения слов, выражающих ситуативные отношения и/или логические связи между субъектами/объектами, и по аналогии отбирать пары слов из списка предложенных.

Недостатки при реконструировании букв вызваны несовершенством механизма симультанного анализа и синтеза, зрительного сличения образа буквы с её воспроизведённой моделью.

Результаты анализа ошибок в диктанте отражают недостатки анализа структурно-семантической организации текста (в том числе и входящих в его состав единиц), операций выделения, линеаризации и сохранения, установления контактной и дистантной межфразовой связи при его/их воспроизведении.

На основании анализа результатов диагностики выбираются направления, методы и способы коррекционно-обучающей работы с детьми с дисграфией.

Вопросы и задания

1. Какие задачи решаются в ходе диагностики состояния сукцессивных и симультанных невербальных и вербальных процессов у младших школьников с ТНР?
2. Охарактеризуйте приёмы изучения невербальных и вербальных сукцессивных и симультанных процессов.
3. На каких принципах строится диагностика состояния сукцессивных и симультанных невербальных и вербальных процессов у младших школьников с ТНР?
4. Какие задания позволяют определить особенности невербальных сукцессивных/симультанных процессов у учащихся с ТНР?
5. Назовите приёмы определения особенностей вербальных сукцессивных/симультанных процессов у детей с ТНР.
6. Приведите одно из заданий, направленных на изучение состояния вербальных сукцессивных/симультанных процессов. Назовите критерии оценки результатов его выполнения учениками с ТНР.
7. Какие особенности невербальных и вербальных сукцессивных и симультанных процессов отмечаются при разных видах дисграфии?

Глава

3

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ СУКЦЕССИВНЫХ И СИМУЛЬТАННЫХ ПРОЦЕССОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТНР

Цель, задачи, организация логопедической работы

Цель коррекционного обучения — на основе данных, полученных после проведения диагностики, определить принципы, направления, содержание, технологии и эффективность логопедической работы по формированию сукцессивных и симультанных процессов у детей с ТНР с дисграфией.

Для достижения цели необходимо решить следующие задачи.

1. Определить этапы, направления и содержание дифференцированной логопедической работы по формированию невербальных и вербальных процессов, чтобы обеспечить их переход от сукцессивного к симультанному опознаванию, выбору, применению, интериоризации, интеграции в разные виды деятельности. Наметить и реализовать направления и содержание коррекции дисграфии, отобрать соответствующий дидактический арсенал.

2. Сформировать сукцессивные и симультанные процессы на основе гностических (выделения, узнавания, сопоставления, восприятия неречевого материала) и сенсомоторных операций (единичных и серий), семантической и смысловой переработки верbalной информации; закрепить сенсорно-перцептивные, моторные алгоритмы, графические эталоны и языковые операции (дифференцированно-семантические, интерпретационные и верификационные). Осуществить дифференциированную коррекцию смешанной дисграфии в репродуктивных и конструктивных упражнениях.

3. Провести работу по автоматизации и интериоризации невербальных и вербальных сукцессивных и симультанных процессов, научить детей использовать их в разных видах деятельности, анализируя её содержание и состав операций, прогнозируя её результат. Закрепить навыки письма в репродуктивных и конструктивных видах заданий. Устраниить или минимизировать дисграфию в творческих упражнениях.

4. Оценить результативность проведённой работы.

Учитывая дифференцированный подход к логопедической работе в группах учащихся с ТНР, а также онтогенетическую последовательность формирования невербальных и вербальных процессов, рекомендуется проводить коррекционную работу с учётом выделенных в ходе диагностического исследования закономерностей проявления недостатков изучаемых процессов и видов дисграфии, а также опыта организации и результативности проведённого воздействия.

Уже с первых уроков у детей с ТНР формируется чувственная и речемыслительная основа представлений и соответствующих сукцессивных и симультанных невербальных и вербальных процессов, а также произвольные *ориентировочные* и *исполнительные* действия (на основе алгоритмов решения поисковых задач); развивается умение называть стимульный материал и обосновывать свой выбор, восполняя тем самым пробелы в становлении невербальных и вербальных сукцессивных и симультанных процессов с учётом их качественного своеобразия у школьников с ТНР. Задания, которые выполняют ученики, позволяют уточнить операционный состав и содержание данных процессов, автоматизировать и использовать их в разных видах деятельности.

Логопедическая работа проводится с учётом онтогенетических закономерностей и последовательности формирования невербальных и вербальных процессов в норме. Совершенствуются ориентировочные и исполнительные процессы, развиваются умения проводить дифференцированный сукцессивный и/или симультанный анализ и синтез признаков анализируемого содержания и контролировать анализ и синтез (на основе их развёрнутости/свёрнутости, обобщённости и освоенности), словесно аргументировать процессы ориентировки и исполнения, произвольно выбирать сукцессивно-симультанный/симультанный способ выполнения действий. Используются словесные приёмы, графические изображения, практическое и компьютерное моделирование.

Затем логопедическое воздействие направляется на закрепление и автоматизацию невербальных и вербальных сукцессивных и симультанных процессов, а также на интеграцию их в разные виды учебной деятельности. Детей учат выполнять все задания в умственном плане (про себя) и при необходимости аргументировать отдельные действия, делать умозаключения и выводы.

Работа проводится параллельно с коррекцией разных видов *дисграфии*⁶⁴. В *Приложении* представлены методические рекомендации, которые включают традиционные и инновационные приёмы и задания по её преодолению.

Опыт работы показывает, что в одних подгруппах учащихся с ТНР на начальных этапах приоритет отдаётся формированию сукцессивных невербальных и вербальных процессов. Соответственно, развитие симультанных невербальных и вербальных процессов осуществляется позже, с обязательным закреплением и совершенствованием усвоенных ранее знаний и умений. Данная коррекция проводится параллельно с преодолением смешанной патологии с ведущей дис-

⁶⁴ Направления, технологии, приёмы и отдельный стимульный материал представлены в *Приложении*.

графией на почве нарушения языкового анализа и синтеза с элементами акустической (на основе нарушений фонемного распознавания) и артикуляторно-акустической дисграфии.

Логопедическая работа по развитию симультанных невербальных и вербальных процессов, а затем — сукцессивных невербальных и вербальных процессов (с закреплением и автоматизацией усвоенных ранее симультанных процессов) осуществляется параллельно с коррекцией *аграмматической дисграфии с элементами оптической дисграфии*.

Детям предлагается система заданий, направленных на формирование *сукцессивных невербальных процессов*: кодирование, узнавание недостающих деталей предметов, дорисовывание до целого (предметов и символов), воспроизведение последовательности ритмических сигналов (из 3–6 ударов с разным интервалом) по образцу и по словесной инструкции, оценка ритмов (графическое изображение ритмов, которые были воспроизведены логопедом, по Д. Векслеру), воспроизведение двигательной программы в процессе выполнения последовательных движений ведущей рукой, воспроизведение графических ритмов (рисование бордюров по образцу, по словесной инструкции).

Сукцессивные вербальные процессы развиваются на основе следующих заданий: конструирование букв (названных логопедом и по представлению), повторение слов (имён существительных, глаголов, имён прилагательных, слов разных частей речи), воспроизведение слов (автоматизированных рядов: названий времён года, названий букв алфавита — в прямом порядке, от определённой буквы). Дети выполняют задания с применением графических опор, используя громкое и тихое проговаривание и т. д.

Симультанные невербальные процессы у школьников формируются при выполнении следующих заданий: ориентировка в пространстве, восприятие расположения стрелок на циферблате часов, умение располагать сюжетные картинки в определённой последовательности, восприятие расположения условных изображений на карте, задание на комбинаторику, определение сходства и различия (двух и четырёх последовательных картинок), анализ картинки с нелепым сюжетом, конструирование из модулей, подбор парных картинок, ориентировка в лабиринте, деление квадрата на 4 части, срисовывание серий, составленных из полукругов и стрелок.

Учащиеся усваивают ряд умений, в основе которых лежат *симультанные вербальные процессы*: осмысление сложных логико-грамматических конструкций (инвертированных конструкций творительного падежа, активных инвертированных конструкций родительного падежа — с опорой на картинку и без опоры на картинку, сравнительных конструкций, пассивных конструкций, свободных конструкций с притяжательными именами прилагательными, фразеологизмов с притяжательными именами прилагательными); установление смысловых связей между словами, обозначающими предметы и явления; реконструирование букв; письмо диктанта (словарного, зрительного, слухового).

Содержание логопедической работы по формированию сукцессивных и симультанных процессов в коррекции дисграфии у младших школьников с ТНР

Изучение и анализ лингвопедагогической и психолого-педагогической литературы, многолетний педагогический опыт позволили определить и рекомендовать логопедам-практикам принципы и закономерности, направления и содержание логопедической работы по формированию сукцессивных и симультанных процессов в коррекции дисграфии у учащихся с ТНР.

Следует учитывать историческую концепцию психики⁶⁵, которая позволяет рассматривать формирование сукцессивных и симультанных процессов в качестве средств произвольной деятельности, в том числе письма. Формирование невербальных и вербальных сукцессивных процессов обеспечивает оптимальность коррекции смешанной дисграфии и становления познавательных процессов.

Положение о взаимосвязи когнитивного и речевого развития⁶⁶ становится основой логопедической работы, направленной на формирование речевого мышления и установление реальных отношений между предметами и явлениями, в результате чего формируется соответствующая семантическая модель внеязыковых отношений и её последующее кодирование в речи. Для осмыслиения невербальных и вербальных процессов и обоснования соответствующих действий большое значение имеют операции сравнения, сопоставления, анализа, синтеза, обобщения, абстрагирования, а также аналогии, суждения, умозаключения. Их реализация, в зависимости от учебной задачи, осуществляется сукцессивно и/или симультанно на практическом, затем — на речевом уровнях.

Представления о зоне ближайшего развития⁶⁷, возраст и образовательная ступень (уровень ближайшего развития), а также выявленные в ходе диагностического изучения детей с ТНР особенности сформированности сукцессивных и симультанных невербальных и вербальных процессов (уровень актуального развития) учитываются при постановке цели, определении направлений и содержания логопедической работы.

Многоуровневый подход к рассмотрению структуры невербальных и вербальных сукцессивных и симультанных процессов (элементарных, например гностических, и более высокого порядка, например классификации) обеспечивает эффективность их формирования, координации и интеграции в разные виды деятельности⁶⁸.

⁶⁵ Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. — М.: Изд-во АПН, 1960; Гальперин П. Я. Формирование знаний и умений на основе поэтапного усвоения умственных действий. — М.: Изд-во МГУ, 1968; Леонтьев А. Н. Развитие высших форм запоминания / Избранные психологические произведения. — В 2 т. — Т. 1. — М.: Педагогика, 1983 и др.

⁶⁶ Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. — М.: Изд-во АПН, 1960; Леонтьев А. Н. Развитие высших форм запоминания / Избранные психологические произведения. — В 2 т. — Т. 1. — М.: Педагогика, 1983.

⁶⁷ Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. — М.: Изд-во АПН, 1960; Выготский Л. С. Основы дефектологии / Собр. соч.: В 6 т. — Т. 5. — М.: Педагогика, 1983.

⁶⁸ Грановская Р. М. Восприятие и модели памяти. — Л.: Наука, 1974; Подольский А. И. Формирование симультанного опознавания. — М.: Изд-во МГУ, 1978.

Детей учат произвольно узнавать, аргументированно выделять, называть, выполнять действия в материализованной форме. При проговаривании (громком, тихом, про себя), в практической и символической деятельности, формируются механизм управления оптимальным последовательным действием, а также процессы «симультизации» и систематического воспроизведения. Закрепляется содержание стимульной информации⁶⁹.

Логопедическая работа строится с учётом закономерностей интегризации человеческих действий и их орудийно-опосредованного характера на начальных этапах становления. Поэтому при формировании сокращённых способов разномодального обследования ребёнком объектов для их опознавания первоцентровые действия становятся ведущими, а моторные действия — второстепенными⁷⁰.

Коррекционно-развивающая деятельность осуществляется учителем-логопедом (воспитателем группы продлённого дня или родителями) во внеурочное время. Групповая/подгрупповая/индивидуальная работа по коррекции лёгкой или средней степени выраженности дисграфии ведётся в течение 6 месяцев или всего учебного года. При тяжёлых формах дисграфии такая помощь детям с ТНР продлевается.

На каждом логопедическом занятии по коррекции смешанной дисграфии с ведущей дисграфией на почве нарушения языкового анализа и синтеза с элементами дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания, а также артикуляторно-акустической дисграфии ученики в разных видах деятельности уточняют операционный состав и содержание сукцессивных невербальных процессов (например, вычёркивая из предложенного ряда изображений определённые фигуры). Для становления сукцессивных вербальных процессов в устной и письменной форме детям предлагаются задания, развивающие языковой, слоговой, фонематический анализ и синтез. Работа над развитием фонематического восприятия проходит с опорой на различные анализаторы (зрительный, двигательный, слуховой) и разные виды моделирования. Выполняя задания, ученики подробно комментируют и обосновывают учебные действия. Сначала прорабатывается каждый смешиваемый звук, затем смешиваемые звуки дифференцируются на слух и в произношении. Звуки соотносятся с определёнными печатными, а также строчными и заглавными рукописными буквами. Успешности коррекционного воздействия способствуют традиционные упражнения с нашими модификациями и авторские упражнения, формирующие в дальнейшем симультанные невербальные и вербальные процессы.

⁶⁹ Гальперин П. Я. Формирование знаний и умений на основе поэтапного усвоения умственных действий. — М.: Изд-во МГУ, 1968; Подольский А. И. Формирование симультанного опознавания. — М.: Изд-во МГУ, 1978.

⁷⁰ Венгер Л. А. Восприятие и обучение. — М.: Просвещение, 1969; Гальперин П. Я. Формирование знаний и умений на основе поэтапного усвоения умственных действий. — М.: Изд-во МГУ, 1968; Запорожец А. В., Венгер Л. А., Зинченко В. П., Рузская А. Г. Восприятие и действие. — М.: Просвещение, 1967; Зинченко В. П., Ломов Б. О. О функциях движений руки и глаза в процессе восприятия // Вопросы психологии. — 1969. — № 1; Подольский А. И. Формирование симультанного опознавания. — М.: Изд-во МГУ, 1978.

Коррекция элементов артикуляторно-акустической дисграфии предполагает формирование и закрепление произносительных навыков, умений проводить простые и сложные формы фонематического анализа и синтеза (в том числе и на основе представлений). Становление сукцессивных невербальных и вербальных процессов позволяет школьникам овладевать симультанными процессами и оперировать фонемно-графемным составом слова.

В процессе коррекции аграмматической дисграфии с элементами оптической дисграфии и формирования симультанных невербальных процессов, зрительного восприятия, памяти, пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза при работе с неречевым и буквенным материалом учащиеся усваивают ряд умений, в основе которых лежат симультанные вербальные процессы: учатся понимать сложные логико-грамматические конструкции, фиксировать в них смысловое целое, соотносить семантику каждого элемента, устанавливать смысловые связи между словами, обозначающими предметы и явления, сличать элементы букв с их образами, выделять структурно-семантическую организацию текста диктанта.

Далее для развития сукцессивных невербальных процессов детей учат символизации, они овладевают гностическими операциями (например, учатся узнавать буквы и предметы, изображённые точками/пунктирными линиями), воссоздают зрительный образ предметов и символических изображений (например, перечёркнутых), воспроизводят ритмический рисунок и двигательную программу.

У школьников формируются морфологические и синтаксические обобщения, представления о морфемном составе слова, о структуре двусоставного предложения. Уточняются знания и умения определять его структуру, изменять формы слов и образовывать новые, проводить морфемный анализ, подбирать родственные слова.

Опыт логопедической работы по формированию и развитию у третьеклассников с ТНР сукцессивных и симультанных невербальных и вербальных процессов при коррекции дисграфии в течение первого полугодия показывает существенное улучшение их качественных характеристик. Однако за это время отдельные показатели не достигают нормы. Наиболее существенная динамика отмечается при кодировании, узнавании недостающих деталей предметов и воспроизведении графических ритмов по инструкции, при конструировании букв из элементов по представлению, при повторении слов разных частей речи, при написании слухового диктанта и выполнении задания «Выход».

Меньшая результативность фиксируется при воспроизведении последовательности ритмических сигналов, оценке ритмов, назывании букв алфавита в обратном порядке, конструировании букв из элементов, понимании пассивных конструкций. Согласно результатам математической статистики (критерий Хи-квадрат Пирсона), показатели школьников с ТНР после обучения статистически достоверно выше, чем у детей до обучения (асимптотическая значимость $p \leq 0,001$).

Таким образом, в ходе дифференцированной логопедической работы активизируются, структурируются и закрепляются (в определённой степени) невербальные и вербальные сукцессивные и симультанные процессы, обеспечивающие письмо и активизирующие речемыслительные процессы.

Методика формирования сукцессивных и симультанных процессов при коррекции дисграфии у младших школьников с ТНР

В методике логопедической работы по формированию сукцессивных и симультанных процессов используются приёмы и задания, описанные в работах Д. Векслера, А. Гермаковска, А. Н. Корнева, Р. И. Лалаевой, А. Р. Лурии, С. С. Мнухина, Ж. Пиаже, Е. Ф. Соботович, А. А. Таракановой, S. Corcin, S. Ganster с нашими модификациями.

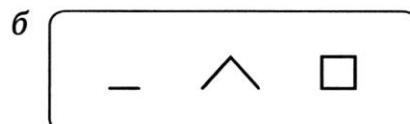
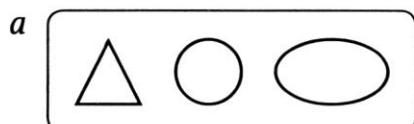
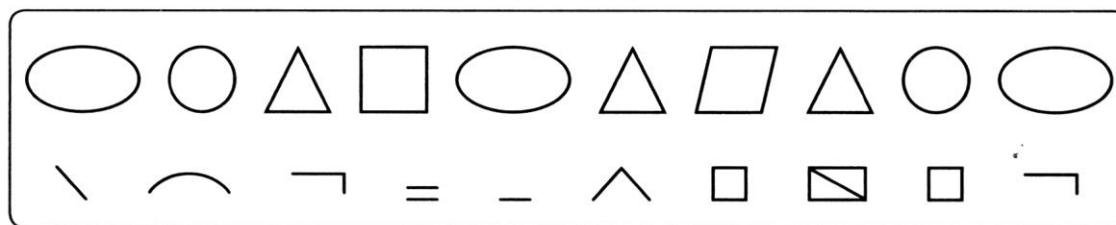
Формирование сукцессивных процессов

Примеры игр и заданий на формирование сукцессивных невербальных процессов

★ Шифровальщик

Цель: учить кодировать графические изображения.

Стимульный материал: бланк с изображением геометрических фигур и графических элементов (2 ряда по 10 фигур/элементов в каждом), 2 карточки: а) изображения треугольника, круга, овала; б) изображения графических элементов для обозначения звонких согласных, суффикса и окончания.



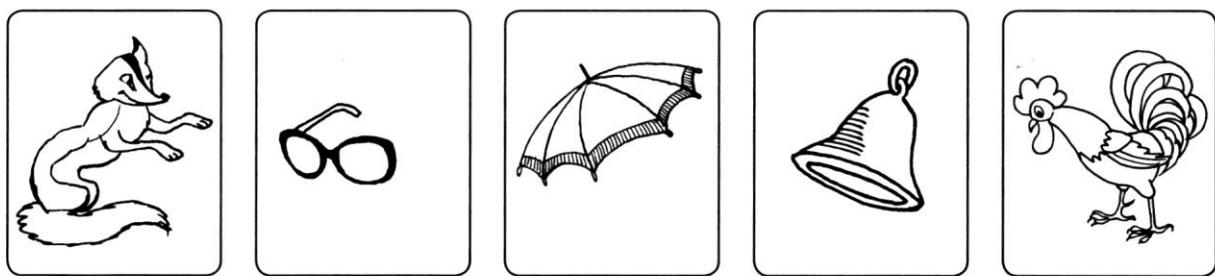
Процедура. Ребёнку предлагается внимательно рассмотреть фигуры и обвести карандашом те, которые расположены в заданной логопедом последовательности: а) треугольник, круг, овал; б) графические элементы для обозначения звонких согласных, суффикса и окончания.

Инструкция: «Найди фигуры, расположенные вот в такой последовательности (логопед показывает ребёнку соответствующую карточку), и обведи их».

★ Самый внимательный

Цель: развивать умение узнавать недостающие детали предметов.

Стимульный материал — картинки, на которых не хватает отдельных деталей: лиса (ухо), очки (дужка), зонт (ручка), колокольчик (язычок), петух (шпора на левой лапке).



Процедура. Логопед поочерёдно демонстрирует ребёнку картинки, просит внимательно их рассмотреть и сказать, чего не хватает на каждой картинке.

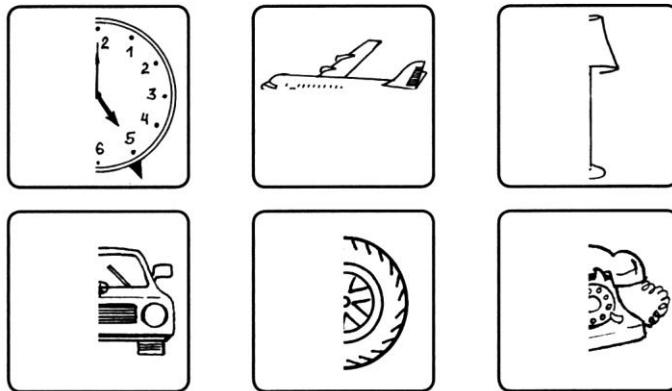
Инструкция: «Посмотри: какой детали/элемента не хватает на каждой картинке?»

★ Не ошибись!

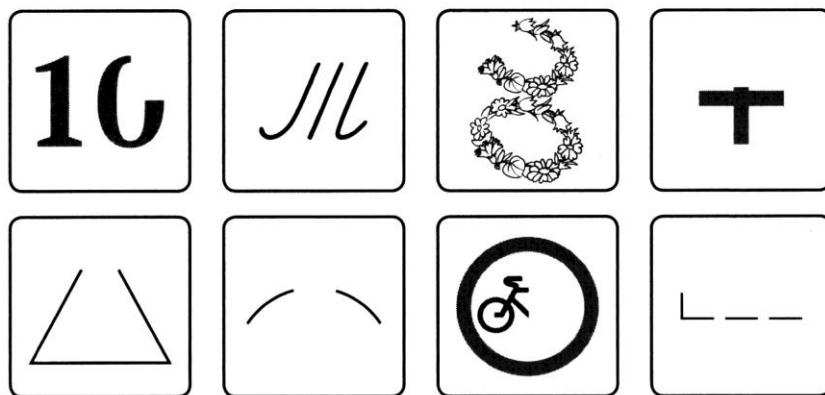
Цель: научить дорисовывать до целого изображения предметов и символов.

Стимульный материал: а) неполные изображения предметов (половина циферблата часов, самолёта, торшера, автомобиля, колеса, телефонного аппарата); б) неполные изображения символов (у цифры 10 отсутствует часть нуля, у рисунок заглавной буквы \mathcal{M} нет верхней горизонтальной линии, у «восьмёрки» из цветов — части верхнего элемента, у знака «плюс» — части вертикальной палочки, у треугольника — вершины, у знака «корень слова» — среднего звена дугообразной линии, на дорожном знаке «Движение на велосипедах запрещено» — части велосипеда, на схеме предложения — точки в конце).

a



б



Процедура. Ребёнку предлагается рассмотреть каждую картинку и сказать, что не дорисовано на каждой из них. Если он узнал предмет/символ, ему предлагается дорисовать недостающую деталь. В случае отрицательного ответа логопед демонстрирует предмет/его изображение/муляж и просит выполнить задание снова.

Инструкция: «Что забыл нарисовать художник на картинке? Дорисуй. Что получилось?»

★ Радист

Цель: формировать умение воспроизводить последовательность ритмических сигналов (из 3–6 ударов с разным интервалом).

а) по образцу

Стимульный материал: хлопки логопеда.

X X X

XX X

XX X XX

X XX X

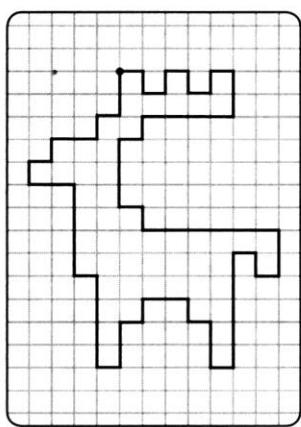
XX XX

X XXX XX

б) по словесной инструкции (графический диктант)

Стимульный материал: словесная инструкция.

Процедура. Логопед предлагает ребёнку начертить фигуру по словесной инструкции.



Инструкция: «Отступи от левого края листа 5 клеточек вправо, поставь точку. Начинай рисовать: 1 клеточка вправо, 1 — вниз, 1 — вправо, 1 — вверх, 1 — вправо, 1 — вниз, 1 — вправо, 1 — вверх, 1 — вправо, 2 — вниз, 4 — влево, 1 — вниз, 1 — влево, 3 — вниз, 1 — вправо, 1 — вниз, 6 — вправо, 2 — вниз, 1 — влево, 1 — вверх, 1 — влево, 5 — вниз, 1 — влево, 2 — вверх, 1 — влево, 1 — вверх, 2 — влево, 1 — вниз, 1 — влево, 2 — вниз, 1 — влево, 4 — вверх, 1 — влево, 4 — вверх, 2 — влево, 1 — вверх, 1 — вправо, 1 — вверх, 2 — вправо, 1 — вверх, 1 — вправо, 2 — вверх».

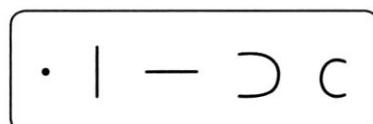
Примеры игр и заданий на формирование сукцессивных вербальных процессов

Сборщик

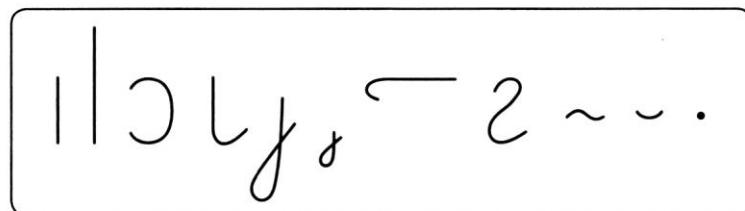
Цель: развивать умение конструировать из элементов буквы: а) названные логопедом; б) по представлению.

Стимульный материал:

- элементы печатных букв алфавита



- элементы рукописных строчных и заглавных букв алфавита



Процедура. Учащемуся предлагается: а) составить печатные буквы (А, И, Ш, К, Д, Ё), рукописные строчные буквы (*у, э, к, г, б, ж*) и рукописные заглавные буквы (*҆, Г, Ч, О, Х, Р*); б) вспомнить начертание печатных, рукописных строчных и заглавных букв, внимательно рассмотреть элементы букв и составить из них по 6 букв, не повторяя уже сконструированных. Даётся по нескольку одинаковых элементов.

Инструкция: «Перед тобой элементы печатных, рукописных строчных и заглавных букв: а) сложи из них названные мной буквы; б) вспомни печатные, рукописные строчные и заглавные буквы и сложи их из элементов. Следи, чтобы буквы не повторялись. Возьми столько элементов, сколько нужно для конструирования каждой буквы».

★ Эхо

Цель: учить повторять ряды слов.

Стимульный материал — слова: а) имена существительные: *муха, произведение, куст, хвост, дверь, слух, небо, коробка, живопись*; б) глаголы: *сидеть, мазать, лежать, держать, слышать, прыгать, веселиться, творить, радоваться*; в) имена прилагательные: *сладкий, синий, морской, заячий, розовая, оловянный, дедушкин, прямоугольное, сложное*; г) слова разных частей речи: *ноутбук, картина, прикатить, лисье, мороженое, птичий, читать, баобаб, библиотека*.

Процедура. Ребёнку предлагается поочерёдно прослушать и повторить: а) имена существительные; б) глаголы; в) имена прилагательные; г) слова разных частей речи.

Инструкция: «Внимательно прослушай ряд слов и повтори».

★ Суфлёр

Цель: развивать навык воспроизведения слов (автоматизированных рядов).

а) названий времён года

Стимульный материал — слова: *зима, весна, лето, осень*.

Процедура. Ребёнку предлагается вспомнить и последовательно назвать времена года.

Инструкция: «Вспомни и назови по порядку времена года».

б) названий букв алфавита (в прямом порядке, от определённой буквы)

Стимульный материал — названия букв:

*а, бэ, вэ, гэ, дэ, е, ё, жэ, зэ, и
и краткое, ка, эль, эм, эн, о, пэ, эр, эс, тэ*

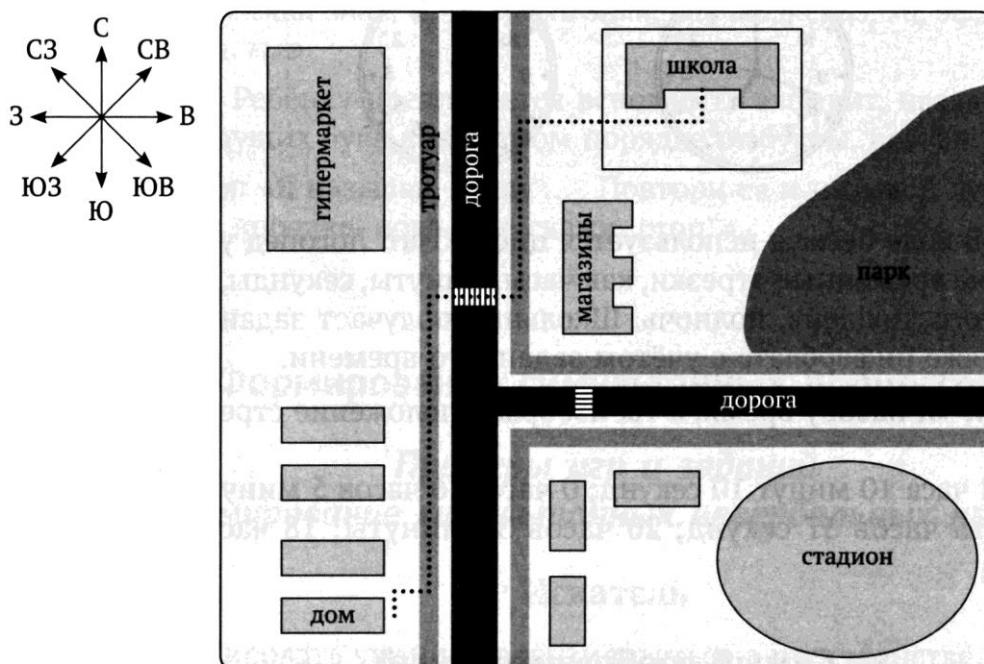
Процедура. Ребёнку предлагается рассмотреть картинки, при расположении которых нарушена сюжетная линия, разложить их в логической последовательности и объяснить своё решение.

Инструкция: «Рассмотри и разложи картинки в нужной последовательности. Объясни своё решение».

★ Топограф

Цель: учить определять расположение условных изображений на карте.

Стимульный материал: топографическая карта микрорайона, в котором находится школа; схема с изображением сторон света.



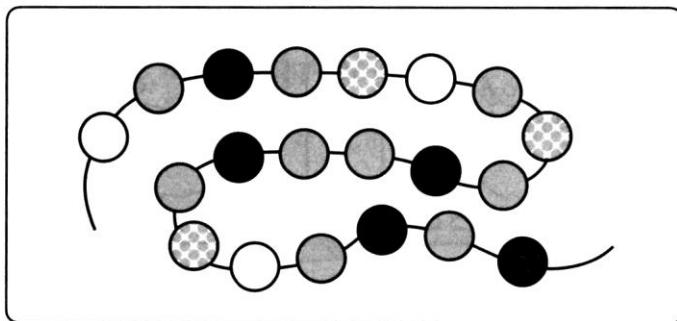
Процедура. Ребёнку предлагается рассмотреть карту, соотнести её со схемой сторон света и выполнить задания.

Инструкция: «Рассмотри схему и карту, соотнеси эти два изображения. Покажи на схеме: а) в какой части света находится на карте школа; б) в каком направлении ты двигаешься утром, когда идёшь в школу; в) в какой части карты (относительно сторон света) находится твой дом. Покажи, что располагается в восточной части карты. Покажи, что находится в юго-восточной части карты. Покажи, что нарисовано в центральной части карты. Покажи здания, которые находятся западнее стадиона. Покажи на схеме, в какой части расположен гипермаркет».

★ Исправь ошибки

Цель: развивать логические операции комбинаторики.

Стимульный материал: а) картинка с изображением бус (из бусин четырёх цветов); бусины (тех же цветов, что и на картинке)



б) картинка с изображением шеренги детей (разных по росту); кружки с цифрами (от 1 до 5)



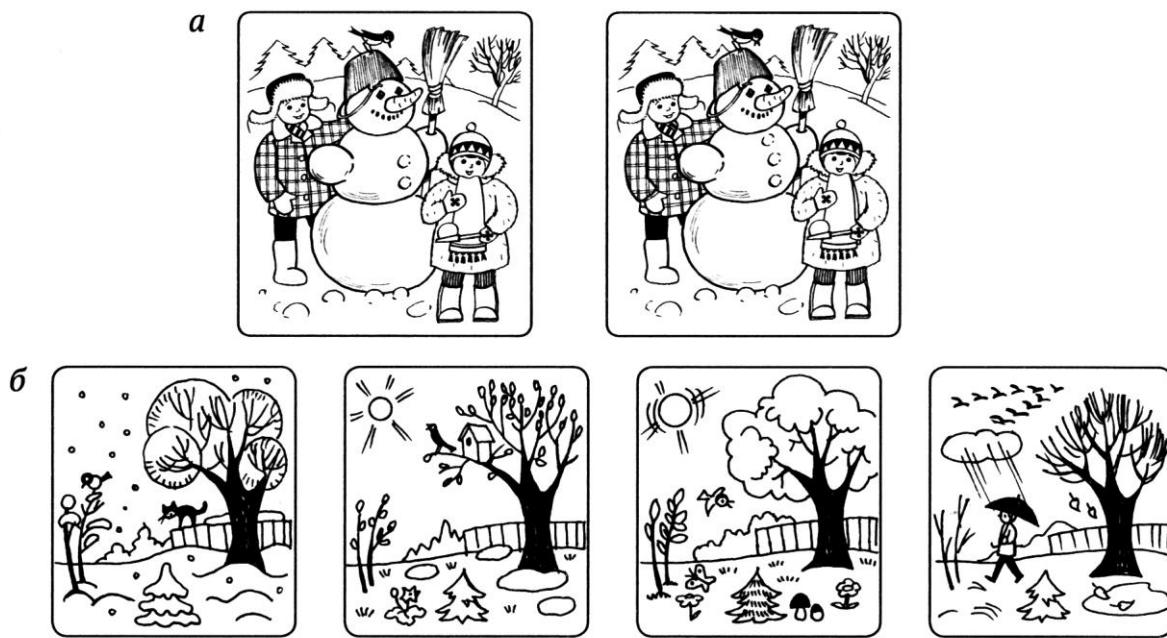
Процедура. Ребёнку предлагается внимательно рассмотреть картинки, определить закономерность в последовательности расположения предметов/объектов, найти и исправить «ошибки художника»: а) положить бусины на соответствующие места на картинке; б) изменить на одежде детей порядковые номера (в соответствии с ростом), закрыв их соответствующими кружками с цифрами.

Инструкция: «Догадайся, какую закономерность хотел изобразить художник на каждой картинке. Найди и исправь ошибки. Положи правильно: а) бусины; б) кружки с цифрами».

★ Самый наблюдательный

Цель: развивать умение находить сходства и различия при сравнении: а) двух картинок; б) четырёх картинок.

Стимульный материал: а) 2 картинки с одинаковым сюжетом, различающиеся деталями; б) 4 картинки, изображающие один и тот же пейзаж в разное время года (зима, весна, лето, осень).



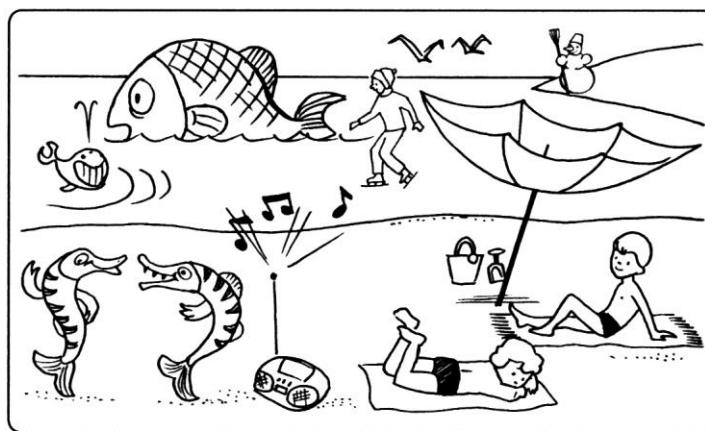
Процедура. Ребёнку предлагается рассмотреть картинки и найти сходства и различия: а) сравнив 2 картинки; б) сравнив 4 картинки.

Инструкция: «Найди и покажи сходства и различия на картинках».

★ Нелепица

Цель: формировать навык анализа картинки с нелепым сюжетом.

Стимульный материал: картинка с нелепым сюжетом.



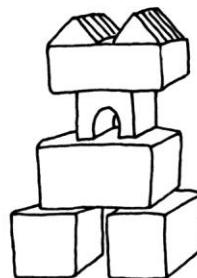
Процедура. Ребёнку предлагается рассмотреть картинку, найти 6 нелепиц, обосновать свой ответ.

Инструкция: «Внимательно рассмотри картинку. Найди и покажи на картинке то, чего не бывает на самом деле. Объясни свой ответ».

★ Конструктор

Цель: развивать умение конструировать.

Стимульный материал: башня, составленная из модулей (образец); модули для конструирования.



Процедура. Ребёнку предлагается рассмотреть башню и построить аналогичную из модулей.

Инструкция: «Построй башню по образцу».

★ Близнецы

Цель: формировать умение подбирать парные картинки.

Стимульный материал: парные картинки (9 пар).



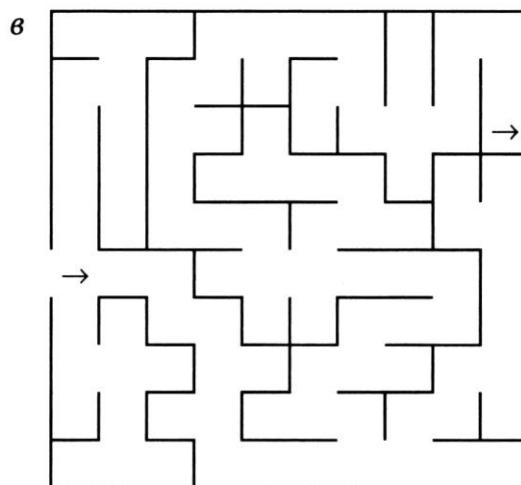
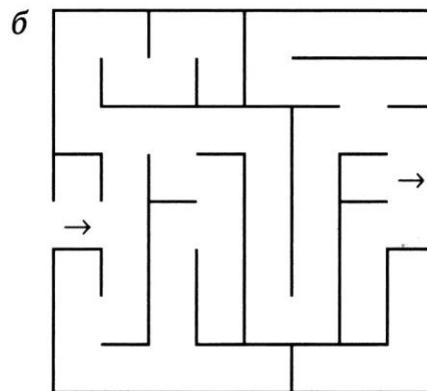
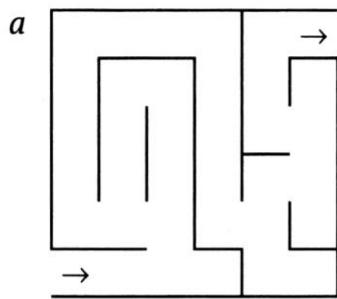
Процедура. Ребёнку предлагается рассмотреть картинки и подобрать для каждой пару.

Инструкция: «Рассмотри картинки. Выбери любую. Назови, что на ней изображено. Подбери к ней парную картинку».

★ **Выход**

Цель: учить находить выход из лабиринта.

Стимульный материал: изображения лабиринтов.



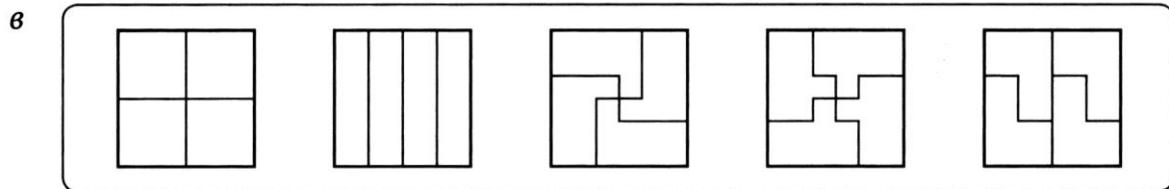
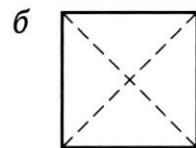
Процедура. Перед началом выполнения задания ребёнку демонстрируется образец его выполнения на примере лабиринта (а). Затем ему предлагается пройти лабиринт (а) за 30 секунд. При неудаче демонстрируется выход из лабиринта (а) и предлагается пройти лабиринт (б) за 1 минуту. При двух неудачах подряд выполнение задания прекращается. В случае самостоятельного исправления ошибок предлагается лабиринт (в).

Инструкция: «Я покажу, как можно пройти лабиринт (*а*) от начала до конца. Попробуй его пройти. Не отрывай карандаша от бумаги, не пересекай линии и не заходи в тупик. Если попадёшь в него, быстро рисуй путь назад, вот так (показать вход в тупик, выход из него и весь путь до конца). Начинай. Я включаю секундомер».

★ Чертёжник

Цель: развивать умение делить квадрат на 4 равные части.

Стимульный материал: изображение квадрата (*а*).



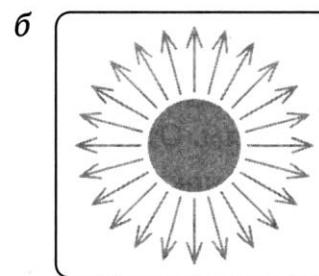
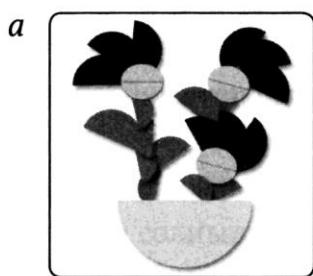
Процедура. Ребёнку предлагается рассмотреть квадрат и разделить его на 4 равные части (например, варианты из серии *в*). Принцип деления не объясняется. В случае неправильного выполнения задания логопед показывает ребёнку принцип деления квадрата на одинаковые сегменты (*б*).

Инструкция: «Раздели квадрат на 4 равные части».

★ Копировальщик

Цель: формировать умение срисовывать серии, составленные из полукругов и стрелок.

Стимульный материал: а) изображение, составленное из полукругов; б) изображение, составленное из стрелок.



Процедура. Ребёнку предлагается рассмотреть изображения и нарисовать такие же, сохраняя полукруги и стрелки.

Инструкция: «Перерисуй картинки».

**Примеры игр и заданий
на формирование симультанных вербальных процессов**

★ **Догадайся**

Цель: учить осмысливать сложные логико-грамматические конструкции.

1. Понимать инвертированные конструкции творительного падежа

Стимульный материал: словесные инструкции.

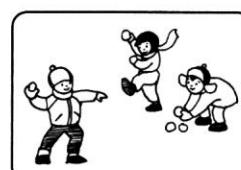
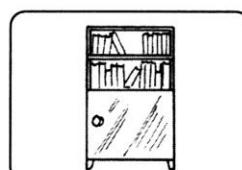
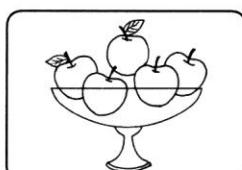
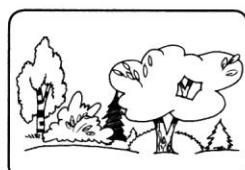
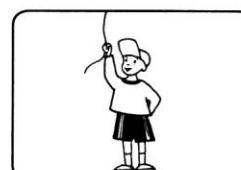
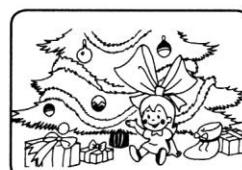
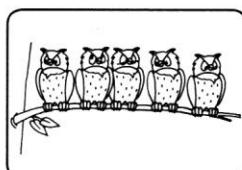
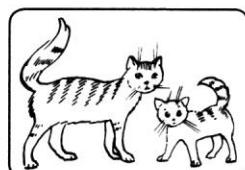
Процедура. Ребёнку предлагается выполнить соответствующие действия.

Инструкция: «Покажи: карандаш указкой, указку карандашом, карандашом указку, указкой карандаш».

2. Понимать активные инвертированные конструкции родительного падежа (с опорой на картинку)

Стимульный материал: предложения, картинки к предложениям, вопросы к предложениям.

Процедура. Ребёнку предлагается прослушать предложения, показать соответствующие картинки и ответить на вопросы.



Инструкция: «Прослушай предложения. Покажи картинки, которые соответствуют предложениям. Ответь на вопросы».

Возле кошки котёнок. Кто возле кошки?

На дереве много сов. Кого много на дереве?

Под ёлкой много подарков. Чего много под ёлкой?

Шарика нет у мальчика. У кого нет шарика?
В лесу много деревьев. Чего много в лесу?
В вазе много яблок. Чего много в вазе?
На полках много книг. Чего много на полках?
На картинке много детей. Кого много на картинке?

3. Понимать активные инвертированные конструкции родительного падежа (без опоры на картинку)

Стимульный материал: предложения, вопросы к предложениям.

Процедура. Ребёнку предлагается прослушать предложения и ответить на вопросы.

Инструкция: «Прослушай предложения и ответь на вопросы».

Вася ударил Петю. Кому больно?
Маша увидела Катю. На кого смотрели?
Дом строят возле мельницы. Что было построено раньше?
Канаву прорыли до ручья. Что возникло на поверхности раньше?
Возле фонтана отреставрировали памятник. Что не обновляли (не реставрировали)?

4. Понимать сравнительные конструкции

Стимульный материал: предложения, вопросы к предложениям.

Процедура. Ребёнку предлагается прослушать предложения и ответить на вопросы.

Инструкция: «Внимательно прослушай предложения и ответь на вопросы».

Бабушка старше матери. Кто младше?
Колокольня выше дома. Что ниже?
Шура светлее Даши, но темнее Марины. Кто самая светлая?
Дина выше, чем Маша. Настя ниже, чем Зоя. Настя выше, чем Маша. Кто ниже всех?
В ведре груш меньше, чем в корзине. Где груш больше?
Девочка веселее мальчика. У кого лучше настроение?

5. Понимать пассивные конструкции

Стимульный материал: предложения, вопросы к предложениям.

Процедура. Ребёнку предлагается прослушать предложения и ответить на вопросы.

Инструкция: «Прослушай предложения и ответь на вопросы».

Тучкой закрыто солнышко. Что чем закрыто?
Гномом спасён Мальчик с пальчик. Кто кем спасён?

Окно открыто ветром. Что открывало? (Что вызвало движение?)
Земля истоптана копытами. Что изменяло поверхность земли?
Собака укушена кошкой. Кто кусал?
Катя обрызгана Валей. Кто брызгался?

6. Понимать свободные синтаксические конструкции с притяжательными именами прилагательными

Стимульный материал: предложения, вопросы к предложениям.

Процедура. Ребёнку предлагается прослушать предложения и ответить на вопросы.

Инструкция: «Прослушай предложения и ответь на вопросы».

Папина папка лежит на мамином столе. Чья папка?

Я сломал дядин шкаф. Чей шкаф?

Дедов портфель лежал на стуле. Кому принадлежит портфель?

Сегодня день рождения Сашиной подруги. Кому куплен подарок?

У Маши Петин свитер. Кто остался без свитера?

Наташины ключи оказались в портфеле. Чьи ключи лежат в портфеле?

7. Понимать фразеологизмы с притяжательными именами прилагательными

Стимульный материал: предложения, вопросы к предложениям.

Процедура. Ребёнку предлагается прослушать предложения и ответить на вопросы.

Инструкция: «Прослушай предложения и ответь на вопросы».

Петя лил крокодиловы слёзы. Петя плакал искренне или фальшиво?

Это письмо оказалось филькиной грамотой. Такое письмо написано грамотно или безграмотно?

Лена своей подсказкой оказалась Марине медвежью услугу. Помогла Лена Марине или нет?

Логик

Цель: развивать умение устанавливать смысловые связи между словами, обозначающими предметы и явления.

Стимульный материал: бланк со словами.

коза козлёнок	овца баран, пастбище, рога, молоко, ягнёнок
дождь зонтик	жара веер, зной, велосипед, лето, панама

орех скорлупа	лук говядина, грядка, лук, суп, шелуха
окунь чешуя	соловей верблюд, быстрота, перья, лапы, лес
вилка рыба	ложка каша, ступка, блюдце, чашка, плита
ракетка лето	клюшка лёд, каток, снег, зима, озеро, сугробы
скульптура слепой	песня хромой, немой, певец, рисунок, больной

Процедура. Ребёнку предлагается прослушать речевой материал, ответить на вопрос и выполнить задание.

Инструкция: «Внимательно прослушай слова: *коза, козлёнок*. Как связаны эти слова? Найди такую же связь между словом *овца* и другими словами: *баран, пастбище, рога, молоко, ягнёнок*».

Зодчий

Цель: совершенствовать умение реконструировать буквы:

а) печатные: Ц из Щ, Г из П, Л из А, Н из П, Г из Н, Л из Х

б) рукописные строчные: н из т, и из и, о из ө, ң из р, ң из т, с из ж

в) рукописные заглавные: Гиз Ж, С из Ж, А из А, Ү из Ү, С из Ж, С из Э

Стимульный материал: изображение печатных, рукописных строчных и заглавных букв.

Процедура. Ребёнка просят рассмотреть и реконструировать одну букву в другую, изменяя расположение её элементов, добавляя, переставляя или заменяя элементы.

Инструкция: «На время игры я предлагаю тебе стать зодчим. Реконструируй одну букву в другую».

Знайка

Цель: формировать умение писать словарный диктант.

Стимульный материал — слова: а) аккорд, аккуратный, Алла, аллея, Анна, аппарат, аппетит, бассейн, ванна, ванная, вокзал, вперёд, гаммы, грамм; б) групп,

группа, дельфин, дрожжи, Жанна, жжёт, жужжит, иллюстрация, Инна, касса, килограмм, класс, Кирилл, коллектив; в) корреспондент, кросс, кроссворд, кроссовки, масса, миллиметр, орфограмма, пассажир, перрон, программа, профессия, Римма, ссора, сумма.

Процедура. Ребёнку предлагается последовательно прослушать словарные слова, вспомнить их написание, орфографически проговорить и записать под диктовку логопеда.

Инструкция: «Внимательно прослушай слова, вспомни, как они пишутся, произнеси орфографически и запиши под диктовку».

Отличник

Цель: формировать умение писать диктант.

а) зрительный диктант по памяти

Стимульный материал: слайд с текстом предложений диктанта.

1. Весело колосится густая рожь.
2. Из машины вышел Митрофан Фомич.
3. Мы читали интересный рассказ.
4. Учёный много и упорно работал.
5. Новые дома растут очень быстро.

Процедура. На одном слайде представлен диктант⁷¹, состоящий из 5 предложений, которые открываются по одному. На прочтение каждого предложения отводится определённое время (время, необходимое для запоминания). Школьник получает задание молча повторить предложение на слайде, закрыть глаза, представить, как оно записано, прочитать его про себя. Затем предложение исчезает. Ребёнок записывает его в тетрадь. В случае затруднения процедура повторяется до положительного результата.

Инструкция: «Прочитай предложение молча и постараися его запомнить. Закрой глаза, представь, как оно записано, повтори его про себя. После того как с экрана исчезнет предложение, запиши его в тетрадь».

⁷¹ Всего в ходе логопедической работы проводится более 20 диктантов, один из которых представлен в методике. Изображение текста каждого диктанта располагается на слайде. Затем поочерёдно предъявляется каждое предложение в виде отдельного изображения. Работа с индивидуальными карточками проводится аналогично.

б) слуховой диктант

Стимульный материал: текст диктанта.

ЁЖ.

У меня в доме жил ёж. Сначала он мирно пил молоко вместе с котом Данилой из одного блюдца. Но потом стал тихонечко теснить кота. Тогда я решил проучить ежа. Я поставил блюдце Данилы на небольшое возвышение. Данила мог легко пить молоко, а ежу никак не дотянуться. Ёж бегал вокруг, а Данила спокойно пил молоко. Он не обращал внимания на злого ежа.

(По Ю. Дмитриеву)

(62 слова)⁷²

Процедура. Ребёнку предлагается прослушать весь текст и сказать, всё ли понятно. Уточняется значение малознакомых и редко встречающихся слов. После окончания выполнения задания ученика просят проверить написанное и исправить ошибки.

Инструкция: «Прослушай весь текст. Всё ли тебе в нём понятно? Записывай каждое предложение, которое я тебе продиктую... Проверь работу, найди и исправь ошибки (если они есть)».

Вопросы и задания

1. Какие цели достигаются в ходе формирования сукцессивных и симультанных невербальных и вербальных процессов у младших школьников с ТНР?
2. Охарактеризуйте систему логопедической работы по развитию сукцессивных и симультанных невербальных и вербальных процессов у младших школьников с ТНР.
3. На каких принципах, положениях, закономерностях строится формирование сукцессивных и симультанных невербальных и вербальных процессов у школьников с ТНР?

⁷² Узорова О. В., Нefёдова Е. А. Диктанты по русскому языку: 1–4 классы. – М.: АСТ, 2018. – С. 62.

4. Какие задания позволяют определить особенности сукцессивных невербальных/вербальных процессов у учащихся с ТНР?
5. Перечислите приёмы/игры, с помощью которых развиваются сукцессивные невербальные/вербальные процессы у школьников с ТНР.
6. Назовите одно из заданий, направленных на развитие симультанных невербальных/вербальных процессов. Опишите методику его проведения с учащимися с ТНР.
7. В чём состоит дифференцированный характер логопедической работы по формированию сукцессивных и симультанных невербальных и вербальных процессов в коррекции дисграфии у младших школьников с ТНР?

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Современная школа предъявляет высокие требования к сформированности письма, которое имеет сукцессивно-симультанную/симультанно-сукцессивную организацию, метапредметный характер и социальную значимость.

В этой связи особую актуальность приобретает развитие данных процессов при коррекции дисграфии.

Согласно современным междисциплинарным исследованиям, сукцессивно-симультанные и симультанно-сукцессивные процессы играют значительную роль как в познавательной деятельности и в письме ребёнка вообще, так и в коррекции дисграфии в частности.

Анализ теоретических источников по проблеме и собственный опыт позволили рассмотреть процессы в качестве механизмов, обеспечивающих письмо. Представления о сформированности названных механизмов даёт диагностическое обследование детей, которое проводится в начале их коррекционного обучения и определяет направления и содержание логопедической работы.

У учащихся с ТНР отмечаются преимущественно недоразвитие сукцессивных невербальных и вербальных процессов на фоне смешанной дисграфии с ведущей дисграфией на почве нарушения языкового анализа и синтеза (с элементами дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания и артикуляторно-акустической дисграфии). Выявляются ярко выраженные и стойкие недостатки симультанных невербальных и вербальных процессов на фоне смешанной дисграфии с ведущей аграмматической и элементами оптической. Такая деструктивность психологической базы письма связана с недостатками комплексного (словесно-логического и наглядно-образного) мышления, а также сенсорно-перцептивной, моторной и речевой сфер ребёнка.

Систематическое коррекционно-обучающее воздействие позволяет достичь устойчивой положительной тенденции в формировании сукцессивных вербальных процессов у младших школьников с ТНР и менее выраженной — в формировании отдельных сукцессивных невербальных процессов. При этом лучше коррекции поддаётся воспроизведение лексических рядов, чем рядов абстрактных и рядов, объединённых грамматическими морфологическими признаками.

Формирование симультанных невербальных процессов осуществляется эффективнее при выполнении одних заданий (например, ориентировка в пространстве, расположение сюжетных картинок в определённой последовательности,

конструирование из кубиков С. Коса) и менее эффективно — при выполнении других (например, деление круга на 5 частей, подбор парных картинок).

Успешность коррекции обеспечивают традиционные и современные инновационные психолого-педагогические технологии и разнообразный наглядно-дидактический материал, включённый в учебно-практическую деятельность каждого ребёнка. Осознание и произвольность каждого действия помогает ему осознать и закрепить сенсорный/двигательный и/или символический образ, усвоить алгоритм действий, последовательно/одновременно их выполнить, запланировать и прогнозировать будущий результат. Работа с интересным и занимательным неречевым и речевым материалом становится произвольной, контролируемой и управляемой, обеспечивающей эффективность логопедического воздействия.

Результаты нашего обучения детей подтверждают обоснованность и эффективность психолого-педагогического подхода к формированию сукцессивных и симультанных невербальных и вербальных процессов. Дифференцированный характер их формирования и учёт особенностей проявления и структуры дефекта письма обеспечивают положительную динамику логопедического воздействия.

Приложение

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ К ПРОВЕДЕНИЮ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПРИ ДИСГРАФИИ

В практике логопедии сложился традиционный подход к преодолению дисграфии у младших школьников. Система логопедической работы предполагает преодоление всех имеющихся у ребёнка недостатков устной и письменной речи, а также нарушений психических функций (в том числе сукцессивных и симультанных невербальных и вербальных процессов), которые в норме составляют функциональный базис письма.

Использование различных анализаторов, психологических механизмов познавательной деятельности и письма позволяет сформировать необходимые операции и навыки «в обход» пострадавшего звена.

Закрепление таких навыков происходит в процессе систематического выполнения упражнений репродуктивного (по подобию, например, вставить пропущенные буквы в словах или работа с деформированным текстом) и творческого (подбор слов, составление предложений по предложенной схеме и др.) характера. Для развития восприятия проводятся визуальные, слуховые и кинестетические упражнения. Закреплению визуальной стимульной информации помогает сочетание слуховой и двигательной памяти. Используется предметная ситуация, где предмет/действие с ним совпадают с кинестетическим образом и графическими представлениями. В игровой форме предъявляются и закрепляются зрительные и слуховые стимулы. Логопедическая работа включает аудиовизуальные, информационные, наглядные средства коррекционно-развивающего обучения, кинезотерапию и мелотерапию. Речевой материал, устные и письменные упражнения отбираются с учётом школьной программы по русскому языку и пройденных или изучаемых в настоящее время грамматико-орфографических и лексических тем.

Большое значение уделяется организации и эмоциональному фону проведения занятий. Групповая форма работы и игротерапия обеспечивают формирование и закрепление коммуникативных возможностей каждого ребёнка. Индивидуальный коррекционный маршрут позволяет учитывать состояние и потенциальные силы каждого учащегося. Мультисенсорный подход позволяет

использовать не только слуховые, речевые и зрительные сферы, но и совершенствовать личность школьника в целом.

В ходе работы над ошибками развивается умение их найти, исправить, визуально зафиксировать правильные изображения. При взаимопроверке, поиске недочётов рекомендуется проводить сужение поля зрения, проверять текст с конца. В этом случае практически полностью исключается его чтение по памяти или смысловой догадке.

Приводим традиционные приёмы и упражнения, представленные в работах Н. Н. Волосковой, О. Б. Иншаковой, Р. И. Лалаевой, Е. Н. Российской, Л. Г. Парамоновой, Т. В. Тумановой, Т. Б. Филичевой, С. Н. Шаховской, Г. В. Чиркиной, С. Б. Яковлева и других исследователей, а также авторские задания.

Коррекция дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания

Логопедическую работу, направленную на развитие слуховой дифференциации фонем, простых и сложных форм фонематического анализа и синтеза, можно условно разделить на два этапа.

На *подготовительном этапе* ребёнок учится отождествлять звуки, которые он не дифференцирует, со звуками окружающей природы (звук [с] — с песенкой водички, звук [з] — с писком комара). При этом обращается внимание на то, что первый звук произносится без участия голосовых складок, а второй — с участием голоса. Ребёнка учат чувствовать вибрацию голосовых складок в момент произнесения звука [з] и её отсутствие при произнесении звука [с]. Для этого тыльная сторона ладошки ребёнка прикладывается сначала к передней части шеи логопеда, а затем — самого ребёнка. Данные ощущения закрепляются в ходе разнообразных игр и упражнений.

На *основном этапе* детей обучают дифференциации речевых звуков (например, [с] и [з]), которые соотносятся с соответствующими буквами. Навыки слуховой дифференциации каждой пары недифференцируемых звуков закрепляются в ходе выполнения устных и письменных упражнений, при работе со схемами, картинками, другим дидактическим материалом. Причём сначала ребёнок учится выделять и опознавать один звук на фоне других звуков, на фоне слов, слов, предложений, текста. Для формирования этих навыков детям предлагается серия заданий (или отводится 1–2 урока). Аналогично организуется работа и со вторым звуком. Затем звуки дифференцируются в той же последовательности при предъявлении речевого и неречевого материала.

Таким образом, коррекция данного вида дисграфии предполагает формирование умений дифференцировать звонкие и глухие, твёрдые и мягкие звуки, а также аффрикаты и входящие в их состав звуки.

В ходе коррекционной работы выполняются следующие задания:

1. Показать букву в ответ на произнесённый логопедом слог (слово) с соответствующим звуком.
2. Прослушать слог и преобразовать его, заменив один согласный на другой (*са — за*).
3. Назвать пропущенный в слове звук. Вместо нужного звука логопед хлопает в ладоши (*но..., ...умка, ка...трюля*). Назвать получившееся слово.
4. Показать цифру, соответствующую порядковому номеру определяемого на слух звука в слове. Сказать, какие звуки стоят до и после него.
5. После прослушивания слов записать слоги в две колонки с учётом имеющихся в них дифференцируемых звуков.
6. Отобрать предметные картинки, в названии которых имеется данный звук.
7. Определить значение слов, сравнить их по звучанию (*коса — коза*). Составить с данными словами предложения.
8. Самостоятельно подобрать слово(-а) на заданный(-ые) звук(-и).
9. Разложить под буквами картинки, в названии которых имеются соответствующие буквам звуки.
10. Прослушать слова и записать их в две колонки с учётом наличия того или иного звука, подчеркнуть соответствующие буквы.

Коррекция артикуляторно-акустической дисграфии

Логопедическая работа по коррекции артикуляторно-акустической дисграфии начинается с преодоления нарушений устной речи. На этапе автоматизации поставленных звуков рекомендуется исключать проговаривание во время письма. В случаях, когда звуковые замены при письме устраниены, но буквенные замены остались, детям предлагается выполнять больше упражнений в письменной форме.

Большое значение, наряду с формированием слуховой и слухопроизносительной дифференциации звуков, имеет работа по развитию простых и сложных форм фонематического анализа и синтеза.

На *подготовительном этапе* коррекционная работа с детьми предполагает: формирование навыков кинестетических ощущений и слухового восприятия; уточнение положения губ, языка, голосовых складок во время произнесения правильно артикулируемых гласных и согласных; определение функционирования речевых органов в момент произнесения звука. Затем артикуляция и звучание одного звука сравнивается с другим, артикуляторно и акустически далёким звуком, например: [а] и [у], [п] и [ш]. Речевые звуки сопоставляются по звучанию с неречевыми звуками. Эта работа имеет ту же направленность, что и при коррекции дисграфии, возникшей на основе нарушений фонемного распознавания.

На *первом этапе* коррекции артикуляторно-акустической дисграфии проводится работа с каждым из смешиваемых при письме звуком. При этом уточняются слуховой и произносительный образы каждого из них с опорой на различные анализаторы (зрительный, слуховой), на тактильно-вибрационные и кинестетические ощущения.

На данном этапе выполняются следующие виды заданий:

1. Определить наличие звука в произнесённых логопедом слогах (в отдельных словах и в словах в составе предложений). Определив звук, ребёнок должен поднять соответствующую букву.
2. Определить место звука в слове (начало, середина, конец) и поставить фишку на соответствующее место на схеме слова.
3. Показать цифру, которая соответствует месту звука в слове, назвать звуки, стоящие впереди и позади названного.
4. Прослушать небольшой текст и назвать все слова, в которых есть соответствующий звук.
5. Составить слова из звуков, данных в нарушенной последовательности.
6. Подобрать слова, в которых указанный звук стоял бы на определённом месте (предъявляется цифра).

Второй этап коррекционной работы посвящается дифференциации звуков, смешиваемых на слух и в произношении. Используется та же последовательность предъявления речевого материала, что и на предыдущем этапе. Однако при анализе каждой единицы речи (слога, слова и др.) учитываются наличие и артикуляторно-акустические характеристики не одного, а двух звуков. Для закрепления навыков слуховой и слухопроизносительной дифференциации проводится большое количество устных и письменных упражнений.

Коррекция дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза

Учитывая механизмы данного вида дисграфии, а также последовательность и закономерности формирования умения анализировать речевой поток, можно выделить 3 направления логопедической работы: со словами, со слогами, со звуками. Эта работа включает различные приёмы словесного, графического и предметного моделирования: устные и письменные упражнения, использование схем, фишек, большого количества наглядного и раздаточного материала.

При затруднении выделения слов в предложениях используется приём постановки вопросов, уточняющих смысл слов, а также грамматических вопросов к словам. Например, после чтения предложения «Выглянуло яркое солнышко»

ребёнку задают вопросы: «О чём говорится в предложении?»; «Что сделало солнышко?»; «Какое солнышко?»; «Итак, сколько слов в предложении?».

В соответствии с программными требованиями термин «предлог» может быть заменён понятием «маленькое слово», с помощью которого слова связываются между собой в предложении по смыслу. Однако для обоснования его раздельного написания детям объясняется, как отличить предлог от приставки: между предлогом и словом можно поставить вопрос или дополнительное слово, а между приставкой и остальной частью слова — нет.

Умение осуществлять языковой анализ и синтез формируется благодаря выполнению следующих заданий:

1. Прослушать предложение и определить количество слов в нём.
2. Сказать, каким по порядку стоит слово в предложении, назвать слова, стоящие до и после определяемого.
3. Определить последовательность слов в предложении.
4. Составить графическую схему предложения.
(Дети идут в школу. | — — — —.)
5. Дополнить предложение словом (словами).
6. Найти в тексте предложение, соответствующее заданной схеме.
7. Придумать предложение к схеме. (| — — — —.)

Формирование слогового анализа и синтеза осуществляется с учётом сложившихся в лингвистике теоретических представлений о слоге, а также изучаемых в начальной школе правил деления слов на слоги и переноса слов (Р. И. Аванесов, Д. Н. Богоявленский, Л. В. Бондарко, И. А. Бодуэн де Куртенэ, М. Р. Львов, Т. Г. Рамзаева и др.). При этом актуализируются знания младших школьников о делении звуков русского языка на гласные и согласные. Например, логопед предлагает детям поднять красный, синий или зелёный кружочек в ответ на прозвучавшие гласные, твёрдые и мягкие согласные звуки в слогах (а затем и в словах). Предлагаются следующие задания: назвать в слоге (слове) только гласные звуки (АЛ — [a], ХО — [o], ВСУ — [y]; арбуз — [a], [y]); подобрать слоги (слова) с заданными гласными звуками (слоги с [a] — ЛА, РА; слово на [y] — ухо, слово на [o] — облако); вспомнить и назвать слова, которые отвечали бы следующим графическим схемам: а , а, а.

Слогообразующая роль гласных закрепляется на основе особенностей их звучания и артикулирования, а также актуализации фонологического принципа, с которым дети знакомятся в первый год обучения в школе: сколько гласных в слове, столько и слогов.

Логопедическая работа по устранению нарушений языкового анализа и синтеза строится с учётом закономерностей формирования интеллектуальных действий, в том числе и речевых. Поэтому вначале дети выполняют задания с применением громкой речи, с привлечением большого количества вспомогательных средств и приёмов (отстукивания, отхлопывания, утрированного от-

крывания ребёнком рта и фиксации кистью руки движений нижней челюсти в момент деления слов на слоги).

Например, выполняются следующие устные и письменные задания:

1. Отхлопать и назвать количество слогов в слове (*мак, дай, утка, синий, машина, вертолёт, прошептал*).
2. Повторить за логопедом слово по слогам и назвать их количество.
3. Прослушать слово, определить количество слогов и показать соответствующую цифру.
4. Назвать первый слог в слове (*окунь, темно, проснулся*).
5. Составить графические схемы к словам (*актёр, много, набежали, катризны*).
6. Прослушать предложение и назвать слово с определённым количеством слогов.
7. Рассмотреть предметные картинки и разложить их под цифрами «2», «3» в соответствии с количеством слогов в названиях изображений.
8. Переставить слоги в слове так, чтобы получилось новое слово (*липа — пила, булка — Кабул*).
9. Разложить предметные картинки под слогами: А, ЛАМ, КНИ, УК, ЛЕЙ (*аист, лампа, книга, паук, троллейбус*).
10. Составить слова из слогов, данных вразбивку (КА, АР; Я, МИ, АР; ТА, ЧИ, ЕТ; ЛО, МА).
11. Подобрать и назвать слова с первым (последним, средним) слогом какого-либо слова (*радуга — ракета, гараж, думает*).
12. Прочитать слова с пропущенными слогами, подобрать слоги так, чтобы получились слова (пельсин, морков, зачал, мок).
13. Выделить первые слоги в произнесённых логопедом словах и составить из них новое слово (*картон, тихо, набежал: картина*).

Коррекционная работа по формированию фонематического анализа и синтеза строится с учётом онтогенетической последовательности становления звукового анализа и синтеза, артикуляторно-акустических характеристик звуков, их места в слове, структуры самого слова, его принадлежности к частям речи (А. Н. Гвоздев, Л. Е. Журова, В. К. Орфинская, Д. Б. Эльконин и др.). Кроме того, при определении последовательности развития фонематического анализа и синтеза учитываются методические рекомендации по формированию простых и сложных форм данных операций в устной речи и письме.

В работе по развитию фонематического восприятия младших школьников используются упражнения, аналогичные вышеописанным, но формирующие не слоговой, а звуковой анализ и синтез:

1. Прослушать серию звуков ([а], [у]; [о], [а], [и], [у], [э]; [а], [о], [э], [и], [у]) и назвать их (показать соответствующие буквы).

2. Прослушать серию слогов, назвать гласные и согласные, входящие в их состав, и составить соответствующие схемы (АЛ, НЫ, ЛОС, ПРА, БЛАШ, ВАЛК).
3. Определить количество звуков в слове и показать соответствующую цифру (*ох, наши, коса, весна, прыгал, мокрый*).
4. Вставить пропущенные буквы в слова (...ня, м..., ма...ка, сер...й, то...ить).
5. Определить последовательность звуков в словах (*ум, пила, морс, пробежал, темно*).
6. Определить звуки, стоящие до и после заданного звука. (Какой звук стоит перед л в слове *полка*? Какой после него?)
7. Составить слово из звуков, данных вразброс ([т], [к], [о]; [м], [т], [с], [о]; [м], [л], [п], [а], [а]).
8. Составить из данного слова новое, добавив один звук (*вас — квас, пар — парк, лата — лампа, Оля — Поля*).
9. Прослушать слова и определить, какого звука «не стало» во втором слове (*самка — сама, полка — пока, полк — пол*).
10. Заменить в слове один звук так, чтобы получилось новое слово (*нос — нас, Луша — лужа, вол — вёл, ров — рёв*).
11. Составить графическую схему слова, обозначив соответствующим цветом гласные, твёрдые и мягкие согласные звуки.
12. Переставить звуки в слове так, чтобы получилось новое слово (*кар — рак*).
13. Составить как можно больше слов, используя звуки заданного слова (*магазин — маг, газ, Зина, низ, за, на, мина, зам, гам*).
14. Рассмотреть предметную картинку и показать цифру, которая соответствует количеству звуков в названии изображённого объекта.
15. Прослушать предложение и назвать слово, которое состоит из определённого количества звуков.
16. Подобрать слова, в которых заданный звук был бы на первом, третьем, шестом месте (*сок, весна, ананас*).
17. Подобрать слово к графической схеме.
18. Разложить предметные картинки, названия которых соответствуют предъявленным схемам.

Устранение аграмматической дисграфии

Логопедическая работа по коррекции аграмматической дисграфии проводится на синтаксическом и морфологическом уровнях с целью формирования синтаксических и морфологических обобщений. В качестве речевого материала выступают текст, предложение, словосочетание. Кроме того, на занятиях с детьми отрабатывается морфемный состав слова (Р. И. Лалаева, Л. Г. Парамонова, Т. В. Туманова, С. Б. Яковлев, А. В. Ястребова и др.).

Онтогенетический подход в развитии грамматического строя речи определяет этапы формирования навыков словоизменения и словообразования, в частности усвоения продуктивных и непродуктивных словоформ. Данная работа тесно связана с обучением пониманию структуры словосочетания и предложения, закономерностей сочетаемости в них слов. Для предупреждения дизорфографии в логопедические занятия включаются грамматико-орфографические темы (например, состав слова, правописание проверяемых безударных гласных и др.). Задания могут быть репродуктивными (называние по образцу изображений на картинках) и творческими (конструирование, дополнение предложений). Упражнения выполняются в письменной и устной форме.

С целью реализации опережающего характера коррекционно-развивающего обучения с использованием графических схем структуры предложения графически обозначаются главные и второстепенные члены предложения, а также грамматические вопросы к ним. Причём терминология не даётся, с ней дети познакомятся на соответствующих этапах обучения в начальной школе. Таким образом, дети на практике знакомятся с грамматическими понятиями ещё до обозначения их терминами (определение, дополнение, обстоятельство). При этом закрепляется связь между их графическим обозначением и соответствующими грамматическими вопросами.

Примерное содержание работы на синтаксическом уровне:

1. Ответить на вопросы после чтения небольшого рассказа. (Тебе понравился рассказ? О ком он был? Что произошло с героем? Что произошло потом? Почему герой так поступил? Происходили с тобой или твоими друзьями подобные события?)
2. Выбрать из текста предложения к заданным схемам.
3. С помощью грамматических вопросов составить словосочетания из слов, написанных на доске, а затем из словосочетаний — предложения.
4. Придумать двусоставное предложение с опорой на сюжетную картинку.
5. Распространить с помощью грамматического(-их) вопроса(-ов) двусоставное предложение.
6. Вставить в предложение слова из скобок, поставив их в нужную форму.
7. Придумать предложение с учётом его схемы и грамматических вопросов: *кто?* *что делает?* *что?* (. *Мама готовит обед.*)
8. Распространить предложение с помощью слова, обозначающего признак предмета, с опорой на грамматические вопросы: *кто?* *что делает?* *какой?* *что?* (*Девочка рисует красивый цветок.*)
9. Сконструировать предложение по схеме.
10. Разделить сложное предложение на два простых.
11. Объединить два простых предложения в одно сложное, самостоятельно подбрав союз.
12. Составить распространённое предложение по сюжетной картинке и схеме предложения.

Формирование навыков словоизменения осуществляется с учётом последовательности появления соответствующих словоформ в онтогенезе. Выполняя устные и письменные упражнения, дети учатся изменять имена существительные по числам и падежам, употребляя соответствующие предлоги, согласовывать имена прилагательные и имена существительные, числительные и имена существительные, изменять глаголы прошедшего времени по числам и родам и др. Вначале усваиваются продуктивные формы, затем — менее продуктивные. Навыки словоизменения и словообразования отрабатываются параллельно с работой над словосочетанием и предложением, в тесной связи с правописанием гласных и согласных в корне слова, в приставках и суффиксах.

Навыки словоизменения отрабатываются в следующих упражнениях:

1. Рассмотреть картинки и сказать, что делают персонажи картинок (*девочка бежит — девочки бегут; рыба плывёт — рыбы плывут*).
2. Рассмотреть картинки и сказать, что на них нарисовано (*окно разбилось, чашка разбилась, телефон разбился*).
3. С опорой на вопросы сказать, что изображено на картинках (*синий свитер, памятник героям, кусок сыра, пишет ручкой, висит в шкафу*).
4. Вставить имена прилагательные в словосочетания (... *шарф, шапка, полотенце; красный, красная, красное*).
5. Назвать изображения на картинках (*один стол — два стола — много столов; один стул — два стула — много стульев*).
6. Поставить грамматический вопрос от подлежащего к сказуемому и вставить нужное окончание глагола в предложениях. (*Девочка написал(...) письмо. Наконец наступил(...) лето. На печке задремал(...) кот.*)
7. Рассмотреть картинку и сказать, где находится один предмет по отношению к другому (*кот на шкафу — под шкафом, перед шкафом, за шкафом, над шкафом, у шкафа*).

Логопедическая работа по формированию навыков словообразования учитывает все способы образования новых форм, свойственных различным частям речи. Обращается внимание на изменение состава слова, его лексического значения, которое приобретается за счёт новых морфем. По мнению специалистов в области детской речи, менее продуктивным является использование супплетивных форм всех частей речи (*овца — ягнёнок, иду — шёл и т. д.*). Развитие навыков словообразования тесно взаимосвязано с уточнением и обогащением словарного запаса детей, с их знакомством с антонимией, синонимией, многозначностью слов, с устойчивыми выражениями. В практику логопедии вошли следующие виды заданий:

1. Из каждой тройки слов исключить неродственное слово (*лес — лестница — лесничий; смешной — смешать — смешить; левый — лев — налево*).

Прежде всего дети выполняют задания и инструкции на неречевом уровне:

1. Определить, где находятся предметы по отношению к ребёнку.
2. Показать, какие предметы находятся справа, слева от ребёнка.
3. Определить, где находится один предмет (изображение на сюжетной картинке) по отношению к другому.
4. Положить предмет слева, справа, впереди, позади, около, под, на другой предмет (можно использовать ластик и пенал).
5. Нарисовать круг, внутри него — треугольник, под кругом начертить вертикальную черту (касающуюся круга). Сказать, на что похоже получившееся изображение (на дорожный знак).
6. Рассмотреть стилизованные изображения насекомых (животных, предметов) и сказать, на какую букву они похожи (жука — на букву Ж, быка или барабана — на букву Б).
7. Найти первую строчку на листе бумаги в широкую линейку. Нарисовать квадрат с красной строки, треугольник — слева от границы поля.
8. Отступить две строчки вниз. Поставить точку в центре строки. Написать гласные буквы справа от точки, согласные — слева от неё.
9. Рассмотреть картинку, отгадать загадку о букве (например, о букве П: «Подходящие ворота, проходи, кому охота»; на картинке изображены ворота).

Параллельно ведётся работа по формированию умений понимания и речевого обозначения пространственных отношений с помощью предложно-падежных конструкций, предлогов и наречий (*в, на, под, около, между, перед, за, из-под, над, с, по* и др.). При этом для обозначения пространственных отношений широко используются графические схемы. Параллельно формируются умения понимать пространственные отношения и обозначать их в речи с помощью предложно-падежных конструкций, предлогов и наречий (*в, на, под, около, между, перед, за, из-под, над, с, по* и др.).

В процессе работы с предложно-падежными конструкциями у детей закрепляется знание соответствующих предлогов и умение обозначать пространственные отношения (Р. п.: *с, из, до* — направление действия, *у* — местонахождение; Д. п.: *по* — местонахождение, *к* — направление действия; В. п.: *в, на, за, под* — направление действия; Тв. п.: *за, под, перед (пред)* — местонахождение; П. п.: *в, на* — местонахождение). В то же время проводится работа по дифференциации наречий, обозначающих местонахождение (*справа, слева, вверху, внизу*). Применяются графические схемы и модели.

Вопросы и задания

1. Перечислите виды заданий и упражнений для коррекции разных видов дисграфии. Обоснуйте свой ответ.
2. Какие онтогенетические закономерности необходимо учитывать при коррекции дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания?

3. Перечислите последовательность заданий при формировании слуховой дифференциации.
4. Приведите примеры заданий, направленных на коррекцию артикуляторно-акустической дисграфии, на каждом этапе логопедической работы.
5. Какие грамматические темы закрепляются в ходе коррекции дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза?
6. Приведите примеры устных/письменных заданий, позволяющих устранить дисграфию на почве нарушения языкового анализа и синтеза.
7. Перечислите упражнения по коррекции аграмматической дисграфии, проводимые на синтаксическом и морфологическом уровнях.
8. Приведите примеры заданий по коррекции оптической дисграфии: а) развивающие зрительное восприятие и узнавание; б) развивающие процессы зрительного анализа и синтеза; в) развивающие зрительно-пространственные представления и их речевое обозначение; г) направленные на расширение объёма зрительной памяти.

ЛИТЕРАТУРА

Аванесов Р. И. Заметки по теории русской орфографии / Восточнославянское и общее языкознание / Отв. ред. О. Н. Трубачёв. — М.: Наука, 1978. — С. 220—239.

Ананьев Б. Г. Психология чувственного познания. — М.: Наука, 2001.

Ананьев Б. Г., Рыбалко Е. Ф. Особенности восприятия пространства у детей. — М.: Просвещение, 1964.

Анохин П. К. Очерки по физиологии функциональных систем. — М.: Медицина, 1975.

Арана Л. Восприятие как вероятностный процесс // Вопросы психологии. — 1961. — № 5. — С. 47—62.

Астахова Т. В. Коррекция оптических и моторных нарушений письма у младших школьников с использованием изобразительных средств: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. — М.: Изд-во МГПУ, 2006.

Ахутина Т. В. Нарушения письма: Диагностика и коррекция // Актуальные проблемы логопедической практики: Методические материалы научно-практической конференции «Центральные механизмы речи», посвящённой 100-летию профессора Н. Н. Трауготт / Отв. ред. М. Г. Храковская. — СПб.: Акционер и К°, 2004. — С. 225—247.

Ахутина Т. В. Нейропсихологический подход к диагностике и коррекции трудностей обучения письму / Современные подходы к диагностике и коррекции речевых расстройств. — СПб.: Изд-во СПбГУ, 2001. — С. 195—213.

Ахутина Т. В. Порождение речи: Нейролингвистический анализ синтаксиса. — М.: Изд-во ЛКИ, 2007.

Безруких М. М. Проблемные дети. — М.: Изд-во УРАО, 2000.

Белова-Давид Р. А. К вопросу систематизации речевых расстройств у детей / Нарушение речи у дошкольников / Сост. Р. А. Белова-Давид, Б. М. Гриншпун. — М.: Просвещение, 1969. — С. 11—47.

Бенилова С. Ю., Давидович Л. Р. Логопедия. Системные нарушения речи у детей: Этиопатогенез, классификация, коррекция, профилактика. — М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2014.

Блонский П. П. Психология младшего школьника. — М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997.

Богоявленский Д. Н. Психология усвоения орфографии. — М.: Просвещение, 1966.

Бодуэн де Куртенэ И. А. Избранные работы по общему языкоznанию. — В 2 т. — Т. 1. — М.: Изд-во АН СССР, 1969. — С. 222—254.

Бокова Т. Н., Костюк Ю. В., Сорочинская О. Н. Коррекция оптико-пространственных нарушений письма младших школьников. Программа 3 / Преодоление нарушений письменной речи: Учебно-методическое пособие / Под ред. Н. Н. Яковлевой. — СПб.: КАРО, 2011. — С. 28—36.

Бонгард М. М. Проблема узнавания. — М.: Наука, 1967.

Бондарко Л. В., Вербицкая Л. А., Гордина М. В. Основы общей фонетики: Учебное пособие для студентов лингвистических и филологических специальностей. — М.: Академия; СПб.: Изд-во СПбГУ, 2004.

Брунер Дж. О познавательном развитии / Исследование развития познавательной деятельности / Под ред. Дж. Брунера, Р. Ольвера, П. Гринфилда. — М.: Педагогика, 1971. — С. 25—98.

Валлон А. От действия к мысли: Очерк сравнительной психологии. — М.: Иностранный литература, 1956.

Веккер Л. М. Восприятие и основы его моделирования. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1964.

Венгер Л. А. Восприятие и обучение. — М.: Просвещение, 1969.

Визель Т. Г. Основы нейропсихологии: Учебник для студентов вузов. — М.: Изд. В. Секачев, 2013.

Витюк М. А., Китаева Н. Н., Костырева А. А., Лутшева М. В., Степанова Л. В. Особенности развития вербально-логического мышления младших школьников с дисграфией // Материалы XI Международной научной конференции «Специальное образование», 22—23 апреля 2015 г. / Под общ. ред. В. Н. Скворцова, Л. М. Кобриной. — СПб.: Изд-во ЛГОУ, 2015. — Т. II. — С. 55—58.

Волоскова Н. Н. Формирование графомоторного компонента письма у учащихся начальных классов / Письмо и чтение: Трудности обучения и коррекции / Под общ. ред. О. Б. Иншаковой. — М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. — С. 193—199.

Выготский Л. С. Основы дефектологии / Собр. соч.: В 6 т. — Т. 5. — М.: Педагогика, 1983.

Выготский Л. С. Педология подростка: Задания 1—16. — М.: Бюро заочного обучения при Педфаке МГУ, 1929—1930.

Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. — М.: Изд-во АПН, 1960.

Гальперин П. Я. К проблеме внимания // Доклады АПН РСФСР. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. — № 3. — С. 33—38.

Гальперин П. Я. Формирование знаний и умений на основе поэтапного усвоения умственных действий. — М.: Изд-во МГУ, 1968.

Гальперин П. Я., Кабыльницкая С. Л. Экспериментальное формирование внимания. — М.: Изд-во МГУ, 1974.

Ганзен В. А. Восприятие целостных объектов. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1974.

Гвоздев А. Н. Основы русской орфографии. — М.: Учпедгиз, 1951.

Гермаковска А. Особенности восприятия и воспроизведения ритма у школьников с тяжёлыми нарушениями речи / Методы изучения и преодоления речевых расстройств: Межвузовский сборник научных трудов. — СПб.: Образование, 1994. — С. 80—86.

Гиппенрейтер Ю. Б. Движения человеческого глаза. — М.: Изд-во МГУ, 1978.

Глазер В. Д., Невская А. А. Опознание зрительных образов / Физиология сенсорных систем. — В 3 ч. — Ч. 1. — Л.: Наука, 1971. — С. 196—201.

Гончарова В. А. Особенности мыслительных операций младших школьников с дисграфией / Традиции и инновации специального образования: Сборник научно-методических трудов с международным участием. — СПб.: Изд-во РГПУ, 2010. — С. 82—84.

Грановская Р. М. Восприятие и модели памяти. — Л.: Наука, 1974.

Грановская Р. М., Березная И. Я. Запоминание и узнавание фигур. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1974.

Гурьянов Е. В. Развитие навыка письма у школьников. — М.: Учпедгиз, 1940.

Демьянов Ю. Г. Об онтогенетическом подходе к проблеме нарушений восприятия // XXIX Герценовские чтения: Дефектология. — Л.: Изд-во ЛГПИ, 1976. — С. 72—74.

Демьянов Ю. Г., Ковшиков В. А. Исследование скорости восприятия и объём оперативной памяти у детей с затруднениями в усвоении навыков чтения, письма, счёта // XXIX Герценовские чтения: Дефектология. — Л.: Изд-во ЛГПИ, 1976. — С. 63—65.

Дмитрова Е. Д. Значение нейропсихологической диагностики при определении стратегии коррекционной работы при различных видах дисграфий // Современные технологии диагностики, профилактики и коррекции нарушений развития: Научно-практическая конференция, посвящённая 10-летию МГПУ. — Т. II. — М.: Изд-во МГПУ, 2005. — С. 103—109.

Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии: Учебное пособие для студентов психологических специальностей и направлений / Под ред. Л. Ф. Обуховой, Г. В. Бурменской. — М.: Гардарики, 2001.

Жаренкова Г. И. Понимание грамматических отношений детьми с общим недоразвитием речи / Школа для детей с тяжёлыми нарушениями речи / Под ред. Р. Е. Левиной. — М.: Просвещение, 1961. — С. 103—111.

Жинкин Н. И. Развитие письменной речи учащихся III—VII классов // Психология усвоения грамматики, орфографии и развития письменной речи / Под ред. Д. Н. Богоявленского // Известия АПН РСФСР. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. — Вып. 78. — С. 141—250.

Журова Л. Е., Кузнецова М. И. Азбука для дошкольников: Играем со звуками и словами: Рабочая тетрадь для детей старшего дошкольного возраста. — М.: Вентана-Граф, 2016.

Запорожец А. В. Превращение перцептивных действий в интеллектуальные у детей дошкольного возраста // Материалы XIX Международного конгресса психологов. — М., 1969. — С. 3—10.

Запорожец А. В., Венгер Л. А., Зинченко В. П., Рузская А. Г. Восприятие и действие. — М.: Просвещение, 1967.

Зеeman М. Расстройство речи в детском возрасте. — М.: Медгиз, 1962.

Зинченко В. П. Восприятие как действие // Вопросы психологии. — 1967. — № 1. — С. 17—24.

Зинченко В. П., Ломов Б. О. О функциях движений руки и глаза в процессе восприятия // Вопросы психологии. — 1969. — № 1. — С. 29—41.

Иншакова О. Б. Нарушения письма и чтения учащихся правшей и неправшей: Дисс. ... канд. пед. наук. — М.: Изд-во МПГУ, 1995.

Иншакова О. Б., Левашов О. В., Русецкая М. Н. Стратегия обработки зрительной информации у детей с нарушениями письма и чтения / Актуальные проблемы логопатологии: Исследование и коррекция / Отв. ред. Г. А. Волкова. — СПб.: Ассоциация логопатологов Санкт-Петербурга и области, 2001. — С. 159—166.

Кабанова-Меллер Е. Н. Формирование приёмов умственной деятельности и умственное развитие учащихся. — М.: Просвещение, 1968.

Карпенко Н. П., Подольский А. И. Внимание и коррекция дисграфических ошибок у детей с недостатками речи // Вестник МГУ, 1980. — № 3. — С. 51—52.

Катаева А. А. Сенсорное развитие и сенсорное воспитание аномальных детей дошкольного возраста: Дисс. ... докт. психол. наук. — М.: Изд-во ИКП РАО, 1977.

Колповская И. К. Особенности письма при общем недоразвитии речи: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. — М.: Изд-во ИКП РАО, 1970.

Корнев А. Н. Методика оценки автоматизированного навыка письма // Проблемы патологии развития и распада речевой функции: Методические материалы научно-практической конференции «Центральные механизмы речи»,

посвящённой памяти профессора Н. Н. Трауготт. — СПб.: Изд-во СПбГУ, 2001. — С. 54—59.

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

Крайг Г. Психология развития. — СПб.: Питер, 2000.

Крутецкая В. А. 200 диктантов по русскому языку. 1—4 классы. — СПб.: Издательский Дом «Литера», 2013.

Лалаева Р. И. К вопросу об интериоризации речевых действий у детей с дисграфией // Актуальные вопросы коррекционной педагогики, специальной психологии и детской психиатрии: Международная научная конференция, 23—24 апреля 2008 г. / Под общ. ред. В. Н. Скворцова. — СПб.: Изд-во ЛГОУ, 2008. — С. 386—391.

Лалаева Р. И. Нарушения письменной речи. — М.: Просвещение, 1989.

Лалаева Р. И., Гермаковска А. Формирование симультанного анализа и синтеза у младших школьников с общим недоразвитием речи: По данным сравнительного исследования зрительного восприятия у детей с речевой патологией / Принципы и методы коррекции нарушений речи: Межвузовский сборник научных трудов. — СПб.: Образование, 1997. — С. 113—121.

Левашов О. В. Аномалия взаимодействия между полушариями коры как одна из возможных причин дислексии // Логопедия. — 2015. — № 3 (9). — С. 14—18.

Левина Р. Е. Нарушения речи и письма у детей: Избранные труды / Ред.-сост. Г. В. Чиркина, П. Б. Шошин. — М.: АРКТИ, 2005.

Левина Р. Е. Недостатки чтения и письма у детей (1941) / Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты): Учебное пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учебных заведений. — В 2 т. — Т. II / Под ред. Л. С. Волковой и В. И. Селивёрстова. — М.: ВЛАДОС, 1997. — С. 287—326.

Левина Р. Е. О генезисе нарушений письма при общем недоразвитии речи у детей // Вопросы логопедии. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. — С. 180—233.

Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. — М.: Просвещение, 1969.

Леонтьев А. Н. Биологическое и социальное в психике человека / Проблемы развития психики. — 4-е изд. — М.: Изд-во МГУ, 1981. — С. 193—218.

Леонтьев А. Н. О путях исследования восприятия / Восприятие и деятельность / Под ред. А. Н. Леонтьева. — М.: Изд-во МГУ, 1976. — С. 3—27.

Леонтьев А. Н. Развитие высших форм запоминания / Избранные психологические произведения. — В 2 т. — Т. 1. — М.: Педагогика, 1983. — С. 31—64.

Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. — М.: Педагогика, 1981.

Логинова Е. А. Нарушения письма у младших школьников с задержкой психического развития / Нарушения письма и чтения у детей: Изучение и коррекция: Научная монография / Под общ. ред. О. А. Величенковой. — М.: Логомаг, 2018. — С. 188—200.

Логопатопсихология: Учебное пособие для студентов / Под ред. Р. И. Лалаевой, С. Н. Шаховской. — М.: ВЛАДОС, 2011.

Лопатина Л. В. Система дифференцированной коррекции фонетико-фонематических нарушений у дошкольников со стёртой дизартрией: Автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. — СПб.: Изд-во РГПУ, 2005.

Лопатина Л. В., Прищепова И. В. Логопедия: Учебное пособие к программе повышения квалификации преподавателей. — СПб.: Изд-во РГПУ, 2012.

Лuria A. R. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. — М.: Академический Проект, 2000.

Лuria A. R. Очерки психофизиологии письма. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1950.

Лuria A. R. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования: Учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии. — М.: Академия, 2002.

Ляудис В. Я. Проблемы психологии памяти. — Харьков: Изд-во ХГУ, 1969. — С. 21—40.

Мастюкова Е. М. О расстройствах памяти у детей с недоразвитием речи // Дефектология. — 1972. — № 5. — С. 12—17.

Медникова Л. С. Ритмические способности в развитии речи детей с интеллектуальной недостаточностью: Теоретический анализ проблемы // Специальное и инклюзивное образование: Методология, теория, практика: Сборник научно-методических трудов с международным участием. — СПб.: Изд-во РГПУ, 2016. — С. 169—175.

Менчинская Н. А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребёнка: Избранные психологические труды. — М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004.

Мнухин С. С. О резидуальных нервно-психических расстройствах у детей // Вопросы психического здоровья детей и подростков. — 2002 (2). — № 2. — С. 65—75.

Мочалова Л. Н. Показатели сформированности анализа текста у школьников с общим недоразвитием речи // Специальное образование. — Екатеринбург, 2011. — № 1. — С. 76—83.

Мошер А., Хорнси Д. Исследование развития познавательной деятельности. — М.: Педагогика, 1971. — С. 119—137.

Немцова Н. Л. Зеркальные ошибки письма: Дисс. ... канд. пед. наук. — М.: Изд-во МГПУ, 1999.

Никашина Н. А. Устранение нарушений письма и чтения у детей с недоразвитием речи / Основы теории и практики логопедии / Под. ред. Р. Е. Левиной. — М.: Просвещение, 1968. — С. 190—212.

Орфинская В. К. Принципы построения дифференцированной методики обучения алликов на основе лингвистической классификации форм алалии / Развитие мышления и речи у аномальных детей: Учёные записки ЛГПИ им. А. И. Герцена. — Л.: Изд-во ЛГПИ, 1963. — Т. 256. — С. 241—295.

Парамонова Л. Г. Дисграфия: Диагностика, профилактика, коррекция. — СПб.: Детство-Пресс, 2006.

Парамонова Л. Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей. — СПб.: Союз, 2001.

Подольский А. И. Формирование симультанного опознавания. — М.: Изд-во МГУ, 1978.

Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования обучающихся с тяжёлыми нарушениями речи. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://fgos-ovz.herzen.spb.ru>, свободный.

Программы специальных общеобразовательных школ для детей с тяжёлыми нарушениями речи. Подготовительный, 1—5 классы. 1 отделение (Русский язык, математика, природоведение, физическая культура, ритмика). — М.: Просвещение, 1987.

Психическое развитие младших школьников: Экспериментальное психологическое исследование // Под ред. В. В. Давыдова. — М.: Педагогика, 1990.

Развитие логической памяти у детей / Под ред. А. А. Смирнова. — М.: Педагогика, 1976.

Разживина Н. В. Особенности внимания у детей с дисграфией / VI Царскосельские чтения: Международная научно-практическая конференция, 23—24 апреля 2002 г. — СПб.: Изд-во ЛГОУ, 2002. — Т. VII. — С. 172—174.

Рамзаева Т. Г., Львов М. Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах: Учебное пособие для студентов педагогических вузов. — М.: Просвещение, 1979.

Реферовская Е. А. Коммуникативная структура текста в лексико-грамматическом аспекте. — Л.: Наука, 1989.

Рожкова Г. И., Токарева В. С. Таблицы и тексты для оценки зрительных способностей. — М.: ВЛАДОС, 2001.

Российская Е. Н. Формирование готовности к овладению самостоятельной письменной речью учащимися с ТНР: Дисс. ... канд. пед. наук. — М.: ИКП РАО, 1999.

Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. — СПб.: Питер, 2000.

Русецкая М. Н., Чиркина Г. В. Стимуляция зрительного восприятия в системе логопедической работы с дошкольниками // Современные технологии диагностики, профилактики и коррекции нарушений развития: Научно-практическая конференция, посвящённая 10-летию МГПУ, 10–11 октября 2005 г. — М.: Изд-во МГПУ, 2005. — Т. II. — С. 196–201.

Рыбалко Е. Ф. О структуре поля взрослого человека / Проблемы общей, социальной и инженерной психологии / Отв. ред. Б. Г. Ананьев, Б. Ф. Ломов. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1968.

Садовникова И. Н. Логопедическая работа по преодолению нарушений письма в системе начального обучения учащихся: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. — М., 1979.

Семаго Н. Я., Чиркова О. Ю. Типология отклоняющегося развития: Недостаточное развитие / Под общ. ред. М. М. Семаго. — М.: Генезис, 2011.

Семенович А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте: Учебное пособие для высших учебных заведений. — М.: Академия, 2002.

Симерницкая Э. Г., Иншакова О. Б. Нарушения памяти у детей с дисграфией / Учитель-дефектолог: Современные проблемы подготовки и совершенствования работы. — М.: Изд-во МГПИ, 1990. — С. 212–223.

Сиротюк А. Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. — М.: ТЦ «Сфера», 2003.

Слобин Д., Грин Дж. Психолингвистика. — М.: Прогресс, 1976.

Соботович Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции: Дети с нарушениями интеллекта и моторной алалией. — М.: Классикс Стиль, 2003.

Соколов А. Н. Внутренняя речь и мышление. — М.: Просвещение, 1968.

Соколов Е. Н. Вероятностная модель восприятия // Вопросы психологии. — 1960. — № 2. — С. 61–73.

Соколов Е. Н. Механизмы памяти. — М.: Изд-во МГУ, 1969.

Солсо Р. Л. Когнитивная психология. — М.: Тривола, 1996.

Спирова Л. Ф. Обследование состояния письма и чтения у детей / Методы обследования нарушений речи у детей. — М.: Изд-во АПН СССР, 1982. — С. 82–93.

Спирова Л. Ф. Особенности речевого развития, учащихся с тяжёлыми нарушениями речи: I–IV классы. — М.: Педагогика, 1980.

Сумченко Г. М. Буквы Я, Ё, Ю, Е в письме школьников // Совершенствование методов диагностики и преодоление нарушений речи: Межвузовский сборник научных трудов. — Л.: Изд-во ЛГПИ, 1989. — С. 78–86.

Сумченко Г. М. Сопоставление буквенных замен при письме слогов у учащихся массовой школы, школы для детей с тяжёлыми нарушениями речи и вспомогательной школы / Речевые и нервно-психические нарушения у детей и взрослых: Межвузовский сборник научных трудов. — Л.: Изд-во ЛГПИ, 1987. — С. 37—42.

Тараканова А. А. Особенности формирования мыслительных операций у младших школьников с дисграфией / V Царскосельские чтения: Научно-теоретическая межвузовская конференция с международным участием, 24—25 апреля 2001 г. — СПб.: Изд-во ЛГОУ, 2001. — Т. V. — С. 191—193.

Темпл Ч. Критическое мышление и критическая грамотность // Перемена. — 2005. — № 2. — С. 15—20.

Токарева О. А. Расстройства письменной речи у детей / Очерки по патологии речи и голоса / Под ред. С. С. Ляпидевского. — М.: Учпедгиз, 1963. — Вып. 2. — С. 190—212.

Туманова Т. В. Формирование словообразовательной компетенции детей дошкольного и младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи: Автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. — М.: Изд-во МГОПУ, 2005.

Узорова О. В., Нефёдова Е. А. Диктанты по русскому языку: 1—4 классы. — М.: АСТ, 2018.

Усова А. В. Психолого-дидактические основы формирования физических понятий: Учебное пособие к спецкурсу. — Челябинск: Челябинский рабочий, 1988.

Файн В. С. Опознание изображений. — М.: Наука, 1970.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://fgos-ovz.herzen.spb.ru>, свободный.

Филатова Ю. О. Речевые и моторные ритмические процессы и модель их развития у детей с нарушениями речи: Автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. — М.: Изд-во МГПУ, 2015.

Филимоненко Ю. И., Тимофеев В. И. Руководство к методике исследования интеллекта у детей Д. Векслера. — СПб.: ГП «Иматон», 1993.

Филичева Т. Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста: Дисс. ... д-ра пед. наук. — М.: Изд-во МГОПУ, 2000.

Филичева Т. Б., Туманова Т. В., Орлова О. С. Основы дошкольной логопедии. — М.: Эксмо, 2015.

Фотекова Т. А. Сочетание нарушений познавательной и речевой сфер в структуре дефекта у детей с общим недоразвитием речи // Дефектология. — 1994. — № 2. — С. 16—24.

Фотекова Т. А., Ахутина Т. В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов. — М.: АРКТИ, 2002.

Хватцев М. Е. Логопедия. — М.: Учпедгиз, 1959.

Хватцев М. Е. Логопедия: Книга для преподавателей и студентов высших учебных заведений. — В 2 кн. — Кн. 2. — М.: ВЛАДОС, 2009.

Цветкова Л. С. Нейропсихология счёта, письма и чтения: Нарушение и восстановление. — М.: Юристъ, 1997.

Чиркина Г. В., Филичева Т. Б., Ястребова А. В., Бессонова Т. П. Основы логопедической работы с детьми: Учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических вузов. — М.: АРКТИ, 2003.

Чистович Л. А. Проблемы исследования временной организации речи / Вопросы теории и методов исследования восприятия речевых сигналов (Сенсорные системы). — Л.: Наука, 1972. — Вып. 3. — С. 5—32.

Членов Л. Г. Схема тела и её нарушения / Новое в учении об апраксии, агнозии и афазии. — М.; Л.: Медгиз, 1934. — С. 62—91.

Чуприкова Н. И. Психология умственного развития: Принцип дифференциации. — СПб.: Питер, 2007.

Шаховская С. Н., Прищепова И. В. Личностно-ориентированный подход в логопедической работе по профилактике и коррекции дизорфографии у школьников / Современные проблемы специального и инклюзивного образования: Сборник научно-методических трудов с международным участием. — СПб.: Изд-во РГПУ, 2018. — С. 170—175.

Шеварёв П. А. К вопросу о структуре восприятия / Восприятие и мышление // Известия АПН РСФСР. — М.: Изд-во АН РСФСР, 1962. — Вып. 120. — С. 110—123.

Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника / Психическое развитие в детских возрастах: Избранные психологические труды / Под ред. Д. И. Фельдштейна. — М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997.

Эльконин Д. Б. Развитие устной и письменной речи учащихся / Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. — М.: Педагогика, 1998.

Яковлев С. Б. Виды и особенности коррекции аграмматизмов на уровне связных текстов в письме учащихся специальной школы V вида / Современные технологии коррекционно-развивающей работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья: Мой опыт / Сборник материалов заочной научно-практической конференции с международным участием, 30 сентября 2015 г. — М.: УМЦ «Добрый мир», 2015. — С. 215—223.

Яковлев С. Б. Симптоматика аграмматической дисграфии у школьников с тяжёлыми нарушениями речи // Речевые и нервно-психические нарушения

у детей и взрослых: Межвузовский сборник научных трудов. — Л.: Изд-во ЛГПИ, 1987. — С. 42—46.

Яковлев С. Б. Формирование словообразования у детей с аграмматическими дисграфиями / Распад и недоразвитие языковой системы: Исследование и коррекция: Межвузовский сборник научных трудов. — СПб.: Образование, 1991. — С. 108—113.

Ястrebова А. В., Spirova Л. Ф., Бессонова Т. П. Учителю о детях с недостатками речи. — М.: АРКТИ, 1996.

Bakker D. J. Temporal order in disturbed reading. — Rotterdam: Univ. Press, 1972. — P. 72—78.

Corcin S. Serial-ordering deficits in inferior readers // Neuropsychologia. — 1974. — Vol. 12. — № 3. — P. 347—354.

Gaddes W. H. Learning disabilities and brain function. — N. Y., 1980.

Riehie D. J., Aten J. D. Auditory retention of nonverbal and verbal sequential stimuli in children with reading disabilities // Learn. Dis. — 1976. — Vol. 9. — № 5. — P. 312—318.

Temple C., Meredith K. & Steele J. L. How children learn: A statement of first principle. — Geneva, NJ: Reading & Writing for Critical Thinking Project. — 1997. — P. 105.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
Глава 1. ОСОБЕННОСТИ СУКЦЕССИВНЫХ И СИМУЛЬТАННЫХ ПРОЦЕССОВ У ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ.....	6
Значение сукцессивных и симультанных процессов для развития	
познавательной деятельности и овладения письмом	6
Современные представления о дисграфии младших школьников.....	13
Нарушения сукцессивных и симультанных процессов у детей с ТНР.....	22
Особенности сукцессивной и симультанной организации письма	
у детей с ТНР.....	26
Вопросы и задания.....	28
Глава 2. ДИАГНОСТИКА СУКЦЕССИВНЫХ И СИМУЛЬТАННЫХ ПРОЦЕССОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТНР	30
Исследование сукцессивных процессов.....	33
Диагностика сукцессивных невербальных процессов	33
Кодирование.....	33
Узнавание недостающих деталей предметов	34
Дорисовывание до целого изображения предметов	34
Воспроизведение последовательности ритмических сигналов	
по образцу.....	35
Воспроизведение двигательной программы ведущей рукой.....	36
Воспроизведение графических ритмов (рисование бордюров	
по образцу)	36
Результаты диагностики	37
Диагностика сукцессивных вербальных процессов	40
Конструирование из элементов букв, названных логопедом	40
Конструирование букв из элементов по представлению	41
Повторение слов	42
Воспроизведение слов (автоматизированных рядов)	42
Воспроизведение названий букв алфавита (в прямом порядке, от определённой буквы).....	43
Результаты диагностики	43
Исследование симультанных процессов	46
Диагностика симультанных невербальных процессов.....	46
Ориентировка в пространстве	46

Восприятие расположения стрелок на циферблате	46
Подбор парных карточек	47
Анализ картинки с нелепым сюжетом	48
Расположение сюжетных картинок в определённой последовательности	49
Конструирование из кубиков С. Коса	50
Лабиринт	51
Деление круга на 5 частей	52
Результаты диагностики	52
Диагностика симультанных вербальных процессов	57
Осмысление сложных логико-грамматических конструкций	57
Установление смысловых связей между словами, обозначающими предметы и явления	59
Реконструирование букв	60
Диктант текста	61
Результаты диагностики	62
Обобщённые выводы по результатам диагностики	67
<i>Вопросы и задания</i>	70
Глава 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ СУКЦЕССИВНЫХ И СИМУЛЬТАННЫХ ПРОЦЕССОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТНР	71
Цель, задачи, организация логопедической работы	71
Содержание логопедической работы по формированию сукцессивных и симультанных процессов в коррекции дисграфии у младших школьников с ТНР	74
Методика формирования сукцессивных и симультанных процессов при коррекции дисграфии у младших школьников с ТНР	77
Формирование сукцессивных процессов	77
Примеры игр и заданий на формирование сукцессивных невербальных процессов	77
Шифровальщик	77
Самый внимательный	78
Не ошибись!	78
Радист	79
Повтори	80
Художник	81
Примеры игр и заданий на формирование сукцессивных вербальных процессов	82
Сборщик	82
Эхо	83
Суфлёр	83
Формирование симультанных процессов	84

Примеры игр и заданий на формирование симультанных невербальных процессов	84
Искатель	84
Хранитель времени	85
Самый сообразительный	85
Топограф	86
Исправь ошибки	87
Самый наблюдательный	87
Нелепица	88
Конструктор	89
Близнецы	89
Выход	90
Чертёжник	91
Копировальщик	91
Примеры игр и заданий на формирование симультанных вербальных процессов	92
Догадайся	92
Логик	94
Зодчий	95
Знайка	95
Отличник	96
<i>Вопросы и задания</i>	97
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	99
Приложение. МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ К ПРОВЕДЕНИЮ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПРИ ДИСГРАФИИ	101
Коррекция дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания	102
Коррекция артикуляторно-акустической дисграфии	103
Коррекция дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза	104
Устранение аграмматической дисграфии	107
Коррекция оптической дисграфии	110
<i>Вопросы и задания</i>	112
ЛИТЕРАТУРА	114

Издательский Дом «Литера»
приглашает к сотрудничеству авторов
Телефоны редакции: (812) 560-8684, 325-4741
E-mail: publish@litera.spb.ru
<http://litera.spb.ru>

По вопросам реализации обращаться:
(812) 441-3649, 441-3650
E-mail: sales@litera.spb.ru

Прищепова Ирина Владимировна, Прищепова Полина Андреевна

**ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ ДИСГРАФИИ
У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЁЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

Психолого-педагогический подход

Учебно-методическое пособие



Редактор Ф. Салимжанова
Художник Е. Шорина
Обложка В. Финогенов, Е. Савик
Корректоры Н. Андрианова, Е. Караванова
Верстка И. Хайрова

Подписано в печать 25.05.20. Формат 84×108¹/₁₆. Бумага офсетная.
Печать офсетная. Гарнитура Serif. Усл. печ. л. 13,44. Тираж 2000 экз. Заказ № 4224

ООО «Издательский Дом „Литера“»
Россия, 192131, Санкт-Петербург, Ивановская ул., 24 лит. А

Отпечатано в:

ОАО «Тверской полиграфический комбинат»
Россия, 170024, г. Тверь, пр-т Ленина, д. 5,
телефон: +7(4822) 44-43-60, факс +7(4822) 44-98-42,
E-mail: tpk@tverpk.ru; sales@tverpk.ru



ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ ДИСГРАФИИ у учащихся С ТЯЖЁЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Книга посвящена диагностике и коррекции недостатков сукцессивных и симультанных процессов у школьников с дисграфией. Сравнивается состояние данных процессов у детей с нарушением письма и сверстников с нормальным развитием речи. Проводится анализ литературы по данной проблематике. Предложенная методика позволяет повысить эффективность преодоления дисграфии у младших школьников.



Ирина Владимировна Прищепова –
кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии
факультета коррекционной педагогики РГПУ им. А. И. Герцена.
Научно-педагогический стаж – более 30 лет.

Ведущий специалист в области изучения и коррекции нарушений письма
у младших школьников с общим недоразвитием речи.

Автор более 260 публикаций по проблемам логопедии, в том числе
программ, методических рекомендаций, учебно-методических пособий,
авторского учебника, монографии, коллективных монографий,
научных статей.

Полина Андреевна Прищепова –
аспирант отделения логопедии
Института дефектологического образования и реабилитации
РГПУ им. А. И. Герцена,
учитель-логопед ГБОУ СОШ № 233
г. Санкт-Петербурга.
Автор более 20 научных работ,
опубликованных в научно-методических изданиях.



litera.spb.ru

ISBN 978-5-407-00992-4



9 785407 009924