

2. Лебединская К.С. Основные вопросы клиники и систематики задержки психического развития Альманах Института Коррекционной Педагогике РАО. 9/2005.

3. Лурия А. Р. Язык и сознание / под ред. Е. Д. Хомской. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979.

4. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Задержка психического развития: основные современные показатели «Школьный психолог». – 1999. – № 32.

5. Слепович Е.С. Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития. – М.: Народная Асвета, 1989.

6. Фотекова Т.А., Ахутина Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: пособие для логопедов и психологов. – М.: АРКТИ, 2002.

Е. А. Логинова, П. К. Федотова

Состояние неречевых психических функций у младших школьников с дисграфией

Письменная речь у младших школьников тесно связана с устной речью и осуществляется только на основе достаточно высокого уровня ее развития. Однако сформированность устной речи является лишь одной из предпосылок успешного овладения письмом. Письмо представляет собой сложную, системную и произвольную психическую деятельность, которая обеспечивается участием различных структурно-функциональных компонентов, представленных, помимо речи, такими психическими функциями, как память, внимание, мышление, восприятие. Между ними в процессе письма устанавливается тесная связь и взаимообусловленность. Овладение письменной речью означает усвоение особой и сложной символической системы знаков. Поэтому письмо является продуктом длительного развития высших психических функций, личности и поведения ребенка [5].

Наряду с выявлением специфических (речевых) механизмов нарушений письма в последнее время все больше внимания уделяется изучению общефункциональных механизмов речевой деятельности, которые играют важную роль и при овладении письменной речью. В качестве таких общефункциональных механизмов рассматриваются восприятие, память, внимание, мыслительные операции: способности к абстрактным способам деятельности; сформированность общего поведения, регуляции и саморегуляции, мотивов и поведения [1, 3, 5].

В исследованиях, затрагивающих особенности психического статуса у школьников с дисграфией (А.А. Тараканова, А.В. Щукин, Н.В. Разживина), отмечается, что для данной категории учащихся характерна выраженная неравномерность развития отдельных сен-

сомоторных и интеллектуальных функций, недостаточная сформированность ряда психических функций, диспропорция в их развитии [2, 4, 6]. Однако количество таких исследований сравнительно невелико. И проблема диагностики состояния неречевых психических функций у детей с дисграфией, а также разработка целенаправленных методов их коррекции не нашла достаточного отражения в научных публикациях. В связи с этим целесообразно обратиться к проблеме изучения и развития неречевых психических функций у школьников с дисграфией, что может позволить уточнить понимание механизмов данного нарушения и расширить методы его коррекции.

С целью изучения особенностей состояния у второклассников с дисграфией значимых для процесса письма неречевых психических функций было проведено констатирующее исследование. В нем принимали участие 12 школьников со смешанной дисграфией (с преобладанием дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза) и столько же школьников, не имеющих нарушений письма. Проведённое исследование состояния неречевых психических функций у учащихся с дисграфией показало следующие особенности их развития.

Так, кратковременная память детей отличалась сниженным объёмом, низкой продуктивностью, замедленной скоростью. Несмотря на то, что долговременная память является более сложным психическим процессом, требующим более сложных мыслительных операций, результаты исследования двух видов памяти (кратковременной и долговременной) оказались практически одинаковыми. Процесс запоминания детей с нарушением письма характеризовался низкой активностью, замедленной скоростью, сниженным объёмом, прочностью и точностью запоминаемого. Так, большинство детей воспроизвели только половину слов, предлагаемых им для запоминания. В целом больше половины детей с дисграфией (девять из двенадцати) имели уровень развития слухоречевой памяти ниже среднего. Между тем, уровень развития зрительной памяти у восьмерых учащихся с дисграфией из двенадцати можно было охарактеризовать как высокий.

У большинства учащихся с дисграфией наблюдалось недостаточное развитие внимания, характеризующееся малым объёмом, слабостью концентрации, распределения, быстрой истощаемостью. К концу выполнения задания у школьников наблюдалось увеличение количества ошибок. Так, например, если в начале выполнения «корректирующей пробы» ошибки учащихся сводились только к пропускам нужной буквы, то к концу выполнения теста появлялись ошибки, выражающиеся в неправильной дифференциации букв, имеющих графическое сходство («ш» и «щ», «н» и «и»).

Недостаточное развитие процессов мышления школьники с дисграфией продемонстрировали при выполнении заданий на исследование комбинаторных умений и навыков, умений планировать свою деятельность, контролировать её результат. Так, никто из учащихся не смог расположить по три необходимые фигуры в окошки «домика» так, чтобы триада комбинации ни разу не повторилась. Из возможных шести вариантов триады, большинство учащихся (восемь детей из двенадцати) смогли правильно выполнить лишь три – четыре варианта. Даже после обращения исследователем внимания детей на ошибки выполнения, они не могли самостоятельно их обнаружить и исправить.

У большинство учащихся (девять детей из двенадцати) выявлен недостаточный уровень развития динамического праксиса и графомоторных навыков, свидетельствующий о слабости сенсомоторных функций в целом. Так, при выполнении теста «кулак – ребро – ладонь», школьники с дисграфией испытывали трудности в переключении с одного движения на другое, путали последовательность движений (большинство испытуемых), пропускали движения. Ни один из учащихся с нарушением письма не смог повторить за исследователем всю серию движений без ошибок или с минимальным количеством ошибок. Недоразвитие графомоторных навыков у учащихся с дисграфией проявлялось не только при выполнении задания «срисовывание фигур», но отмечалось и в письменных работах учащихся. Почти у половины испытуемых наблюдался размашистый почерк, они не всегда соблюдали пропорции букв, что также свидетельствует о недостаточности оптико-пространственных функций.

Кроме того, четверо учащихся из двенадцати допускали большее количество ошибок при определении левой и правой частей тела напротив сидящего человека (в некоторых случаях и собственного тела). Подобные ошибки свидетельствуют как о недостаточности оптико-пространственных функций, так и о слабости мыслительной пространственной переориентации.

По итогам исследования наиболее недостаточными у детей с дисграфией оказались: память, комбинаторные умения и навыки, динамический и конструктивный праксис. Самые выраженные затруднения у учащихся вызвало воспроизведение цифровых рядов в обратной последовательности, что наряду с недостаточностью сукцессивных функций указывает на несформированность оперативной памяти.

Результаты исследования состояния динамического праксиса на сукцессивно организованном материале также свидетельствует о взаимосвязи неполноценности у школьников динамического праксиса и сукцессивных функций. Недостаточность графомоторных навыков сочеталась у детей с нарушением пространственного праксиса,

неполноценностью зрительно-моторной координации. К тому же, у всех школьников с нарушением письма, имеющих значительное недоразвитие памяти, наблюдалась также более выраженная, по сравнению с другими испытуемыми, несформированность внимания. Такая картина объясняется тем, что внимание, является центральным звеном в цепи процессов памяти и необходимой предпосылкой запоминания.

Анализ результатов исследования показал, что учащиеся с дисграфией представляют собой неоднородную группу по уровню развития неречевых функций. Они продемонстрировали значительную неравномерность средних показателей состояния изученных функций, по сравнению с учащимися, не имеющими нарушений письма. Так, показатели среднего балла учащихся с дисграфией, по итогам двух тестов, оценивающих такие операции мышления как планирование деятельности и операции классификации на невербальном уровне, расходились в пределах 1,5 баллов. Большие расхождения наблюдались также между показателями средних баллов по результатам выполнения тестов, оценивающих сенсомоторные функции (а именно, пространственную организацию движений и графомоторные навыки). Так, показатели средних баллов, по результатам выполнения двух тестов расходились в пределах 0,9 баллов.

Сопоставление результатов исследования с данными логопедического обследования школьников с дисграфией, а также с результатами анализа письменных работ детей свидетельствует о том, что наиболее выраженная дисграфия наблюдается у школьников с самыми низкими показателями состояния неречевых психических функций.

Следует отметить и то, что в процессе исследования у большинства учащихся с дисграфией наблюдались такие особенности, как низкая работоспособность, неуверенность в себе, а в некоторых случаях – нежелание идти на контакт.

Таким образом, в исследовании выявлено, что у большинства учащихся, имеющих нарушение письма, наблюдалась недостаточность неречевых компонентов этого сложного для младших школьников вида деятельности. И лишь у двоих учащихся с дисграфией развитие неречевых психических функций соответствовало показателям детей, не имеющих нарушений письма.

Список литературы

1. Лурия А.Р. Очерки психофизиологии письма. //Логопедия. Методическое наследие / под ред. Л.С. Волковой. Кн. IV. – М., 2003. – С. 58–66.
2. Разживина Н.В. Логопедическая работа по развитию познавательной деятельности в процессе коррекции дисграфии у младших школьников: автореф. дис. канд. пед. наук. – СПб., 2008.

3. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. Книга для логопедов. – М.: ВЛАДОС, 1997.
4. Тараканова А.А. Логопедическая работа по формированию мыслительных операций в системе коррекции дисграфии у младших школьников: автореф. дис. канд. пед. наук. – СПб.: ЛГУ, 2001.
5. Цветкова Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. – М., 1997. – 140 с.
6. Щукин А. В. Интеллектуально-личностные особенности детей с дисграфией в младшем школьном возрасте: автореф. дис. канд. псих. наук. – СПб.: СПбГУ, 2006.

Е. А. Логинова, С. А. Юдина

Особенности развития неречевых психических функций у детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Невербальные психические функции развиваются в тесном взаимодействии с речью, обеспечивают процесс активного познания мира ребенком, возможность успешного изучения окружающей действительности, преодоление препятствий и решение различных задач. Они активно участвуют в процессе овладения родным языком: накоплении словаря, овладении фонетической системой языка, освоении лексико-грамматического строя речи. В дошкольном возрасте мышление, внимание и память продолжают активно развиваться, и от того насколько полноценным будет это развитие, напрямую зависит качество будущей жизни человека [3, 4].

Вербальные и невербальные психические функции в онтогенезе развиваются взаимосвязанно: как развитие речи влияет на развитие внимания, памяти, мышления, так и развитие неречевых психических функций играет значимую роль в развитии речи. Состояние мышления, внимания и памяти человека неизбежно отражается на состоянии его речи. Этот факт делает необходимым более детальное и всестороннее изучение особенностей невербальных психических функций у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР).

В настоящее время ученые отмечают увеличение распространенности и усложнение общего недоразвития речи у дошкольников. Это может быть связано с неблагоприятными воздействиями внешней среды, ослабленным здоровьем матерей, патологией в родах, инфекционными и хроническими заболеваниями малыша, а также отрицательными социальными и психологическими факторами.

Психолого-педагогическое изучение дошкольников с ОНР позволяет рассматривать речевую патологию в тесной взаимосвязи с