



ПРАКТИЧЕСКАЯ НЕЙРОПСИХОЛОГИЯ

ОПЫТ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ,
ИСПЫТЫВАЮЩИМИ
ТРУДНОСТИ В ОБУЧЕНИИ

Под общей редакцией Ж.М. ГЛОЗМАН



Коллектив авторов

**Практическая нейропсихология.
Опыт работы с детьми,
испытывающими
трудности в обучении**

«Теревинф»

2016

УДК 159.9
ББК 88.8

Коллектив авторов

Практическая нейропсихология. Опыт работы с детьми, испытывающими трудности в обучении / Коллектив авторов — «Теревинф», 2016

ISBN 978-5-98563-388-7

Настоящая коллективная монография отражает пятнадцатилетний опыт работы сотрудников Научно-исследовательского центра детской нейропсихологии имени А. Р. Лурия в области профилактики и коррекции трудностей обучения детей разного возраста. Описаны различные формы и причины когнитивных, поведенческих и эмоциональных проблем у детей, а также принципы организации коррекционно-развивающих занятий и конкретные методы индивидуальных и групповых занятий. Книга предназначена для практических психологов, дефектологов, логопедов и педагогов.

УДК 159.9
ББК 88.8

ISBN 978-5-98563-388-7

© Коллектив авторов, 2016
© Теревинф, 2016

Содержание

Задачи и формы нейропсихологической коррекции в детском возрасте	6
Литература	12
Раздел I	13
Нейропсихологический подход к коррекции дисграфии и дислексии	13
Данные предварительного исследования	15
Программа игровой коррекции дисграфии	16
Эффективность используемых методов	18
Литература	20
Анализ случая коррекции трудностей обучения в школе у ребенка с несформированностью ВПФ	22
Описание случая	22
Задачи и методы коррекционно-развивающего обучения	23
Результаты коррекции	26
Заключение	26
Литература	26
Опыт комплексной нейропсихологической коррекции ребенка с выраженными трудностями обучения в массовой школе	28
Описание случая	28
Программа коррекции	30
Эффективность коррекции	32
Литература	33
Случай коррекции школьной неуспешности, вызванной низкой нейродинамикой протекания психических процессов	35
Литература	41
Влияние высокого уровня тревожности на нейропсихологические показатели у детей младшего школьного возраста	42
Данные экспериментального исследования	43
Обсуждение результатов	47
Литература	47
Нейропсихологическая коррекция в условиях многоязычия	49
Описание случая	50
Основные цели и стратегия коррекции	52
Заключение	54
Литература	54
Случай коррекции патологического онтогенеза речевого развития, вызванного несформированностью билингвизма	56
Конец ознакомительного фрагмента.	63

**Практическая нейропсихология.
Опыт работы с детьми,
испытывающими трудности в обучении
Под редакцией Ж.М. Глозман**

This book presents evidence from 15 years of practice in the Moscow Research Center of Developmental Neuropsychology, named after A.R. Luria, aimed at preventing and remediating learning disabilities in children of various ages. The varieties and causes of children's cognitive, behavioral and emotional problems are described together with principles and practical methods for their individual and group treatment. The book will serve as a valuable resource for psychologists, special educators, speech therapists and social workers.

Задачи и формы нейропсихологической коррекции в детском возрасте

Настоящая коллективная монография отражает пятнадцатилетний опыт работы сотрудников Научно-исследовательского центра детской нейропсихологии имени А.Р. Лурия в области профилактики и коррекции трудностей обучения детей разного возраста. Работа Центра основана на теоретических положениях отечественной нейропсихологии, разработанных А.Р. Лурия и его учениками.

С чем мы подошли к нашему юбилею? За 15 лет работы наши сотрудники оказали помощь более чем 7000 детей от 2-х до 15 лет. Результаты работы, совместно проанализированные на постоянно действующем научном семинаре, отражены в 41 книге, почти в 150 научных статьях и тезисах и в нескольких десятках докладов на российских и международных конгрессах. Если сравнить эти цифры с показателями, приведенными в предыдущем издании данной книги¹, мы убеждаемся в прогрессивном росте интенсивности нашей работы, как практической (число пациентов за последние 5 лет превышает показатель за предыдущие 10 лет), так и теоретической – огромное количество публикаций сотрудников Центра, которые позволяют им проанализировать, осмыслить свою практическую работу, сделав ее в результате более эффективной.

Настоящая коллективная монография сотрудников Центра, как и предыдущее ее издание, построена на принципах *«романтической психологии»*, предложенных А.Р. Лурия, то есть на его методе научного наблюдения и монографического описания каждого пациента, основная цель которого, по словам Лурия, «рассмотреть событие под возможно большим количеством углов зрения. Глаз науки не исследует предмет, событие, изолированное от других вещей и событий. Истинный предмет науки – видеть и понимать ту логику, которая связывает данный объект или событие с другими объектами и событиями» (Лурия, 1982, с. 170–171).

На каких *теоретико-методологических принципах* основывается коррекционная работа нашего Центра?

Во-первых, *коррекционно-развивающую работу с детьми необходимо отличать от традиционных форм обучения* дошкольников и школьников. «Обучение – это то, что имеет конечной целью приобретение знаний, тогда как конечная цель коррекции – формирование функционального органа, либо целой функциональной системы, позволяющих правильно осуществляться тому или иному психическому процессу <...> Коррекционная работа должна предшествовать обучению “особого” ребенка и создавать те базисные системы, те психические структуры, на которых впоследствии и будет строиться обучение» (Цыганок, Гордон, 1979, с. 101). Иначе говоря, коррекционно-развивающая работа предполагает не тренировку определенных навыков, а формирование целостной функциональной системы, которая позволит ребенку самостоятельно овладеть различными умениями. К базисным системам относятся произвольная регуляция и контроль поведения, системы пространственных и квазипространственных представлений, фонетического и кинестетического анализа и синтеза, тонкая моторика, объем и прочность восприятия и запоминания вербальных и зрительных стимулов, навыки логического мышления и коммуникативные умения. Некоторые из этих систем в норме должны быть уже сформированы к началу школьного обучения, другие (например, пространственные представления и навыки регуляции) еще находятся в стадии становления. В силу сложности своего строения психическая функция никогда не нарушается полностью, всегда остаются сохранные составляющие. Также никогда не нарушаются все функции одновременно. Поэтому коррекцию, следуя луриевским принципам реабилитации, необходимо

¹ Практическая нейропсихология. Помощь неуспевающим школьникам // Под ред. Ж.М. Глоzman. – М.: Эксмо, 2010.

строить как переструктурирование нарушенной функции за счет опоры на сохранные звенья. *Задача коррекционно-развивающего обучения* – создать вместе с ребенком арсенал компенсирующих средств, способов преодоления слабого звена.

Коррекционно-развивающие занятия необходимы школьникам, не успевающим в школе как из-за отставания в развитии отдельных психических функций (иногда сочетающегося с одаренностью в других областях – см. *Богоявленская, Горячева, 2003, с. 233–236*), так и из-за общей психофизической ослабленности, а также детям, успевающим в школе, но достигающим этого в ущерб своему здоровью (*Ахутина, Пылаева, 2003, с. 181–189*). Общим для всех этих групп детей является негативное отношение к обучению, страх неуспеха, неуверенность в своих силах, часто снижение самооценки.

Психолого-педагогическое сопровождение таких детей является не просто оптимальным, но единственно возможным решением этих проблем.

Коррекционная работа с детьми предусматривает решение следующих задач:

- развитие когнитивных способностей (устранение учебной неуспешности);
- коррекция неблагоприятных личностных особенностей (поведенческих и эмоциональных проблем);
- развитие межличностных взаимодействий и коммуникативных умений;
- психолого-педагогическая и просветительская работа с родителями.

Комплексность задач коррекционно-развивающего обучения обуславливает необходимость комплексного подхода к их решению.

Коррекционная работа начинается с установления эмоционального контакта с ребенком, выяснения его интересов, наличия сверхценных интересов, уровня мотивации, самооценки, толерантности к психическим нагрузкам, времени, в течение которого ребенок может активно участвовать в занятии. Благодаря этому предварительному этапу коррекционно-развивающее обучение обеспечивает *индивидуализированный подход* к ребенку, соответствующий особенностям его познавательной деятельности и личности. Только на основании дифференцированной и системной нейропсихологической диагностики, не ограничивающейся выявлением слабых звеньев в развитии ребенка, но определяющей зону его ближайшего развития (по Л.С. Выготскому) – то есть возможностей и необходимых условий для коррекции дефектов, может быть построена своевременная индивидуальная программа коррекционно-развивающего обучения. Эта программа должна учитывать *двухстороннее взаимодействие между морфогенезом мозга и формированием психики*: с одной стороны, для появления определенной функции требуется известная степень зрелости нервной системы, с другой – само функционирование и активное коррекционно-развивающее воздействие оказывают влияние на созревание соответствующих структурных элементов (*Гальперин, Запорожцев, Карпова, 1978*). Все это еще больше повышает требования к ранней нейропсихологической диагностике состояния психического функционирования ребенка.

Методологическое преимущество нейропсихологического подхода к коррекционному воздействию, обеспечивающее его эффективность, заключено в принципе *системности*. Он означает направленность программы коррекции не на преодоление отдельного дефекта, а на гармонизацию психического функционирования и личности ребенка в целом. Этот принцип не исключает необходимости выбора основного, приоритетного направления работы на каждом этапе коррекции психики ребенка на основе данных его комплексного нейропсихологического обследования.

Нейропсихологический подход к методам коррекционно-развивающего обучения предполагает в ходе специально организованного взаимодействия ребенка и педагога *развитие слабого звена при опоре на сильные звенья*, для чего требуется взаимодействие сильных и слабых звеньев психики. Выявление слабого звена осуществляется на основе нейропсихологического обследования и анализа учебной деятельности ребенка и ее продуктов. В процессе взаимо-

действия взрослый берет на себя сначала функции слабого звена ребенка, а затем, в соответствии с закономерностями процесса интериоризации, постепенно передает их ребенку с плавным переходом от совместного к самостоятельному действию, от действия, опосредствованного внешними опорами, к интериоризованному действию; от развернутого поэлементного действия по внешней программе к свернутому действию по интериоризированной программе (Ахутина, 1998, с. 201–208).

Отсюда вытекает *принцип индивидуального подхода* к каждому ребенку, проходящему коррекционно-развивающее обучение. Несмотря на сходство симптомов, выявляемых при нейропсихологическом обследовании, каждый ребенок представляет собой индивидуальность с особенностями онтогенетического развития, условий жизни и воспитания, и, следовательно, со своими особенностями личности и психического функционирования.

При этом важно *эмоциональное вовлечение* ребенка в процесс коррекционно-развивающего обучения. Психологу необходимо создать мотивирующую ситуацию. Важнее всего не только научить ребенка чему-либо, но и возбудить в нем желание научиться тому, чему его хотели бы научить, – то есть ребенок в процессе коррекционных занятий является *не объектом, а субъектом коррекционно-развивающего воздействия*. Это достигается, если учебные задания интересны и доступны для ребенка, если для успеха ему следует приложить определенные, но не чрезмерные усилия.

Первостепенным принципом коррекционно-развивающего обучения является *комплексность воздействия, то есть сочетание (а не последовательное введение) в каждом цикле занятий методов двигательной, когнитивной и эмоционально-личностной коррекции*. Это обусловлено, во-первых, параллельным и взаимообусловленным развитием в онтогенезе всех этих сфер психического функционирования ребенка и, во-вторых, все указанные виды методов, как будет показано ниже, воздействуют на одни и те же функции (произвольная регуляция, пространственные представления, кинетическая организация действия, внимание и память и т. д.). Одна и та же психическая функция одновременно формируется и с помощью когнитивной, и с помощью двигательной коррекции, поэтому сочетание когнитивных и двигательных методов на каждом занятии является обязательным. Комплексное воздействие необходимо и для повышения общей мозговой активности ребенка, улучшения мозгового кровообращения, нормализации активационных процессов, снятия тонических нарушений, повышения работоспособности, недостаток которой есть одна из основных причин трудностей формирования и успешного функционирования всех психических функций и неуспешности в школьном обучении.

Нейропсихологическая коррекция включает *две комплементарные ориентации работы с ребенком*: первая нацелена на *формирование базовых основ, предпосылок познавательных функций*, вторая – на *развитие и коррекцию познавательных функций* и входящих в них компонентов. Обе ориентации обязательно включают воздействие на эмоционально-личностные аспекты психической деятельности ребенка, ибо единство аффекта, восприятия и действия является основой для развития социального общения и всех интериоризируемых психических функций человека (по Л.С. Выготскому).

Эффективность коррекции может быть достигнута только при обеспечении высокой мотивации к обучению, вовлечении ребенка в активное взаимодействие с взрослым. Эмоциональная вовлеченность обеспечивает естественное повышение работоспособности, повышение эффективности работы мозга, которое не идет в ущерб здоровью.

Все методики следуют дидактическому принципу: от простого к сложному, то есть психолог выстраивает задания *от простого к сложному относительно слабого звена* в психическом функционировании данного конкретного ребенка. Опираясь на «сильные» звенья психического функционирования, психолог работает над развитием самых «слабых» звеньев психической деятельности, при этом сначала берет на себя функции слабого звена ребенка, а затем,

как уже говорилось, постепенно передает их ребенку не в одной изолированной функции, а во всех вербальных и невербальных функциях, в которые входит это звено. Переход от простого к сложному осуществляется по трем параметрам: совместное – самостоятельное действие; опосредствованное внешними опорами – интериоризованное действие; развернутое поэлементное действие – свернутое действие (Ахутина, Пылаева, 2003). Важно, что помощь психолога, проводящего коррекционно-развивающие занятия, всегда носит «интерактивный» характер: он сокращает или увеличивает свою помощь в зависимости от успехов ребенка, то есть работает в зоне его ближайшего развития.

Важной особенностью коррекционных занятий является *поиск методов опосредствования несформированных функций*, а не прямой их тренинг. Эти методы представлены в большинстве глав настоящей коллективной монографии.

Эффективность коррекционно-развивающего обучения достигается исключительно при *взаимодействии с родителями ребенка*. Задача нейропсихолога – не только выявить все позитивное в ребенке, но и помочь осознать это родителям, вместе с ними реализовать естественное стремление каждого ребенка к развитию и совершенствованию. Необходимо научить их видеть и оценивать результаты коррекционной работы, понять и принять изменения, произошедшие с ребенком, участвовать непосредственно в коррекции (гибко взаимодействовать с ним, выполнять вместе домашние задания). Важно учитывать, что отношение родителя к ребенку меняется намного медленнее, чем изменяется сам ребенок в ходе нейропсихологической коррекции. Кроме того, для получения результата активной работы с психологом один или два раза в неделю недостаточно. Поэтому очень важно обсудить с родителями, как решать поставленные психологами задачи в домашней жизни, как организовать распорядок дня ребенка. Закрепление и поддержание в семье результатов, достигнутых во время цикла коррекционных занятий, зависит не только от физических возможностей родителей заниматься с ребенком, но и от их эмоционального настроения, веры в успешность и необходимость того, что они делают. Работа с родителями – наиболее трудный этап в комплексной коррекционной работе. После развернутого нейропсихологического обследования нейропсихолог объясняет и как бы по-новому освещает родителям проблемы ребенка. В результате очень часто достигается *переформулирование запроса родителя*.

Для поддержания и закрепления результатов, достигнутых на занятиях, очень важно сформировать адекватное взаимодействие с ребенком в семье и скорректировать с помощью семейного психолога те проявления нарушений взаимодействия в семье (раздражительность, недоброжелательность, пессимистичность и т. д.), которые были обнаружены в ходе обследования общения в семье и в беседах с родителями. Этим вопросам посвящены несколько новых статей сборника. Важной задачей работы с родителями является также создание и поддержание активной оптимистической жизненной позиции родителей, для чего нейропсихолог при взаимодействии с родителем всячески подчеркивает реальные успешные моменты в деятельности ребенка, высказывает уверенность в возможности преодоления трудностей ребенка и стимулирует все проявления уверенности и одобрения родителя по отношению к ребенку.

Коррекционно-развивающее обучение должно происходить во *взаимодействии с лечащим врачом ребенка, а также с педагогами* школы или детского сада, инструктором ЛФК, логопедом, обеспечивая комплексный (бригадный) медико-психолого-педагогический подход к ребенку. При этом каждый специалист решает общие задачи своими методами. От того, насколько рано, последовательно и полно будет организовано такое взаимодействие, зависит его эффект, то есть дальнейшая судьба ребенка.

Индивидуальные занятия эффективно сочетать с *занятиями в группах и в микрогруппах (диадах)*. Каждый из видов работы, как будет показано ниже, имеет свои преимущества, в зависимости от применяемого метода и индивидуальных особенностей детей.

Важнейшей особенностью коррекционно-развивающего обучения является упор на *игровые формы занятий*. Специфика дидактических игр на коррекционных занятиях состоит в том, что психологу необходимо организовывать своеобразную деятельность детей, по форме являющуюся игровой, то есть знакомой и привлекательной для ребенка, но по своей направленности носящей учебный характер. В играх-соревнованиях, применяемых в коррекционно-развивающих занятиях, *ведущим мотивом деятельности ребенка* становится достижение победы в соревновании, стремление показать себя с наилучшей стороны. Внимание ребенка отвлекается от отрабатываемых в игровой форме когнитивных и моторных навыков, отработка их переводится на *непроизвольный уровень*, что дает *ощущение легкости усвоения*. Кроме того, внимание всех детей приковано к возможным ошибкам партнера (понижающим его шансы на выигрыш), что формирует собственный контроль – важнейшее условие преодоления школьных трудностей. Важным преимуществом игровых методов является также *поли-модальность воздействия*: практически все игры дают возможность развивать (тренировать) разные когнитивные функции и способности. Игра широко использует не только вербальные, но и невербальные средства игровой деятельности, что обеспечивает для ребенка, в том числе и для ребенка с речевыми проблемами (задержкой речевого развития, недоразвитием речевых функций, заиканием, алалией и др.) возможность эффективного *общения* со сверстниками. Это, в свою очередь, реализует положительное воздействие общения на когнитивное функционирование и интеллектуальное развитие ребенка. Группа – идеальная обстановка для детей, нуждающихся в освоении навыков социальных контактов. Это, в первую очередь, относится к гиперактивным, агрессивным и повышенно застенчивым детям. Предоставляя условия для общения таким детям, можно помочь им раскрыть и преодолеть препятствия, блокирующие этот естественный процесс. Игровые формы коррекции эффективно способствуют формированию произвольной регуляции сначала игрового, а потом и общего поведения ребенка. В коррекционных занятиях необходимо адекватное дозирование игровых и неигровых (формальных) методов. Игровые методы подготавливают переход к формальным формам обучения.

Важными условиями эффективного применения коррекционно-развивающих занятий являются, во-первых, соответствие каждого занятия возрасту и уровню психического развития ребенка, определяемого в ходе комплексного нейропсихологического обследования при поступлении ребенка на коррекционно-развивающее обучение, а во-вторых, дозированность и последовательное сокращение помощи педагога, ведущего занятие, переход от внешнего контроля со стороны взрослого и других детей, участвующих в занятии, к самоконтролю. «Объект коррекции – живой и развивающийся ребенок, поэтому воздействие (как во всякой психотерапевтической и психокоррекционной практике) всегда по своей сути есть творческий процесс, в том числе и в отношении выбора средств с учетом индивидуально-психологической ситуации развития каждой индивидуальной личности» (Микадзе, Корсакова, 1994).

Актуальной задачей сегодняшнего дня является развитие *взаимодействия между нейропсихологическими и психолого-педагогическими коррекционно-развивающими центрами и массовой школой*. С одной стороны, это позволит школьному педагогу и психологу адресно и своевременно направить ребенка, нуждающегося в помощи, к квалифицированным специалистам. С другой стороны, эффективная *интеграция в школьный коллектив* ребенка, прошедшего курс коррекционно-развивающего обучения в специальном центре, обеспечение для него оптимальных условий, поддерживающих и закрепляющих достигнутый уровень развития ВПФ, возможны только при тесном сотрудничестве специалистов коррекционного центра и школы.

И наконец, у ребенка с печальным и травмирующим опытом неуспеха в школе необходимо *сформировать и закрепить переживание успеха*, уверенность в собственных силах и возможностях.

Обучение (в том числе и коррекционное) есть процесс созидательный, а не исправительный. Необходимо понять и преодолеть все то, что мешает ребенку жить в гармонии и согласии с его непосредственным окружением.

Ж.М. Глозман

Литература

Ахутина Т.В. Нейропсихология индивидуальных различий детей как основа использования нейропсихологических методов в школе // Сб. докладов I Международной конференции памяти А.Р. Лурия / Под ред. Е.Д. Хомской, Т.В. Ахутиной. – М.: Изд-во РПО, 1998. С. 201–208.

Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Методология нейропсихологического сопровождения детей с неравномерностью развития психических функций // Доклады II Международной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения А.Р. Лурия «А.Р. Лурия и психология XXI века» / Под ред. Т.В. Ахутиной, Ж.М. Глозман. – М.: Смысл, 2003. С. 181–189.

Богоявленская М.Е., Горячева Т.Г. Нейропсихологические особенности одаренных детей, имеющих нарушения в обучении и социальной адаптации // Доклады II Международной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения А.Р. Лурия «А.Р. Лурия и психология XXI века» / Под ред. Т.В. Ахутиной, Ж.М. Глозман. – М.: Смысл, 2003. С. 233–236.

Гальперин П.Я., Запорожец А.В., Карпова С.Н. Актуальные проблемы возрастной психологии. – М.: Издательство Моск. ун-та, 1978.

Лурия А.Р. Этапы пройденного пути. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982.

Микадзе Ю.В., Корсакова Н.К. Нейропсихологическая диагностика и коррекция школьников. – М.: Интелтех, 1994.

Цыганок А.А., Гордон Е.Б. Коррекция пространственных представлений у детей // Особый ребенок: исследования и опыт помощи. Вып. 2. 1999. С. 101–109.

Раздел I

У каждого проблемного ребенка проблемы свои

Нейропсихологический подход к коррекции дисграфии и дислексии

Соболева А.Е.

Количество детей с трудностями овладения письмом и чтением увеличивается год от года. По самым общим подсчетам таких детей на сегодня около 25 % от общешкольной популяции. Трудности в овладении письмом приводят школьника сначала к нежеланию и отказу выполнять домашние задания в письменном виде, а потом и посещать уроки, на которых этот дефект обнаруживается наиболее отчетливо. Причем трудности, которые испытывают школьники, сохраняются и по окончании школы, приводя к трудностям в освоении (а затем и в достижении успеха) в профессиях, требующих составления текстов в письменной форме и их грамотного оформления, к ограничению письменных контактов с родными и близкими. Можно выделить несколько основных, наиболее часто встречающихся *проблем*:

- несформированность образа буквы и образа слова, пропуск и смешение букв и слогов;
- нечитаемый почерк;
- незнание основных орфографических правил и обилие ошибок «на правило»;
- несоответствие между знаниями правил и письмом, то есть неумение применить правило в процессе письма;
- неумение составлять связные, логичные тексты;
- нелюбовь или даже ненависть к чтению;
- негативное отношение к предмету.

Выделим *три основных аспекта*, из которых складывается грамотность:

- нейропсихологический (функциональная готовность к письму, то есть достаточное развитие высших психических функций – ВПФ, необходимых для осуществления деятельности письма);
- социально-педагогический (характер общения ребенка со взрослыми, игровое развитие в дошкольном возрасте, отношение в семье к чтению);
- психологический (мотивация к письму и чтению и обучению вообще).

Все эти три аспекта являются необходимыми составляющими грамотного письма, взаимодействуют друг с другом и зависят один от другого. Например, как правило, нейропсихологические предпосылки, затрудняющие освоение языка, отягощены *психологическими сложностями*. Если недостаточно развит первый блок мозга, отвечающий за активизацию мозга (Лурия, 1973), то ребенок быстро утомляется. Это, как ни печально, часто расценивается учителем как интеллектуальная несостоятельность. На самом деле такой ребенок может быть очень смысленным и сообразительным, просто его энергетического ресурса хватает ненадолго. На уроке такие дети зевают, быстро перестают воспринимать информацию, начинают вертеться и мешать другим. Замечания и наказания не дают результата, но вызывают негативное отношение ребенка к занятиям и эмоциональные проблемы (страхи, заниженная самооценка и т. п.).

С другой стороны, успешность или неуспешность ребенка в усвоении родного языка во многом зависит от *педагогических факторов* воспитания: семья, в которой книга сопровождает ребенка с момента его рождения, семья, в которой читают родители – это еще одна предпосылка грамотности и «чутья» родного языка. При отсутствии читающей модели, то есть близ-

кого человека, увлеченного чтением, ребенок практически никогда не берет в руки книгу. Родитель, который сам не радуется книге, никогда не научит этой радости ребенка. Другой причиной нелюбви к чтению и, как следствие, низкой грамотности может служить и формальное отношение учителя к предмету, и несоответствие школьной программы сегодняшним интересам детей. Негативными педагогическими механизмами дисграфии и дислексии являются также требования безотрывного письма и скорочтения в начальной школе, которые, несмотря на многочисленные возражения психологов, все еще не изъяты из программ органов образования.

Важным аспектом овладения русским языком в школе является достаточная *мотивация ребенка* к этой деятельности. Как указывал Л.С. Выготский (2003), школьник, приступающий к письму, не только не ощущает потребности в этой речевой функции, но он еще в высшей степени смутно представляет себе, для чего эта функция нужна ему, ведь со сверстниками и родителями он может объясниться с помощью устной речи. Формирование стойкой мотивации к получению знаний, убеждение ребенка в том, что трудности, стоящие на пути овладения грамотностью, вполне преодолимы, являются первостепенной задачей как школьного, так и коррекционно-развивающего обучения.

Нейропсихологическое обследование ребенка с проблемами обучения в школе позволяет выявить механизмы и структуру дефицитарных звеньев психической активности ребенка, построить индивидуальную программу коррекционно-развивающего обучения и отобрать необходимые игровые методы.

У большинства из 2600 детей, обратившихся в наш Центр детской нейропсихологии на протяжении его 15-летнего существования с жалобами на трудности овладения письменной речью, обследование с помощью нейропсихологических методов выявило снижение активности мозговой коры, сочетающееся, как правило, с дефектами моторики, речевого внимания, ориентирования в пространстве, зрительного восприятия, логического мышления. Если вспомнить слова основоположника отечественной нейропсихологии А.Р. Лурия: «Акт письма ни в какой мере не является результатом деятельности какого-либо одного “центра”; в его осуществлении принимает участие целая система взаимосвязанных, но высокодифференцированных зон коры головного мозга» (Лурия, 1969), то можно понять, что трудности овладения письмом для этой группы детей вполне объяснимы с помощью лурьевской концепции системной динамической организации ВПФ и созданного на этой основе учения о психофизиологической структуре письма (Лурия, 1950, 1969). Это учение подхватили, применяли и развивали многие отечественные и зарубежные психологи, дефектологи и лингвисты (Ахутина, 2001; Глозман, 2009; Глозман, Потанина, 2004; Практическая нейропсихология... 2010; Соболева, 2004, 2014; Соболева, Емельянова, 2008; Соболева, Кондратьева, 2007).

Как же заниматься с такими детьми? Какой подход к ним искать? Мы считаем, что *в основе нейропсихологической коррекции дисграфии должен лежать игровой подход*. Ведь именно в поэтапном игровом развитии, согласно классической психологии, формируются все механизмы, необходимые для успешной учебы, в частности, для грамотного письма.

Мы предположили поэтому, что:

1. Трудности обучения детей в школе, кроме других причин, широко описанных в литературе, обусловлены и недостаточностью игрового этапа в развитии ребенка.
2. В таком случае, комплексная программа игровой коррекции, соответствующая уровню актуального развития ребенка, отвечающая современным требованиям к организации занятий, должна эффективно способствовать преодолению трудностей обучения в школе.
3. Игровые методы благоприятно воздействуют на личность ребенка, способствуют преодолению агрессии, повышенной застенчивости, страхов, неуверенности в себе, а также помогают развитию коммуникативности.

4. Лонгитюдное нейропсихологическое обследование (до и после коррекции) может быть использовано для оценки эффективности игровой коррекции, так как результат коррекции должен проявляться не только в повышении успеваемости и улучшении поведения ребенка в школе, но и в нейропсихологических показателях сформированности его ВПФ.

Данные предварительного исследования

78 детей 7-11 лет (53 мальчика и 25 девочек), родители которых обратились в наш Центр детской нейропсихологии с жалобами на трудности овладения ребенком письменной речью в массовой школе, были обследованы с помощью методов Луриевского нейропсихологического обследования, а также с помощью опросника для родителей, выявляющего особенности перинатального и раннего развития ребенка с акцентом на игровое развитие ребенка. На основании полученных данных все дети были разделены на 2 подгруппы: дети с дефицитом игровой деятельности из-за того, что они не посещали совсем или очень мало и нерегулярно посещали детский сад и это не компенсировалось возможностями игр с другими детьми дома или во дворе (86 %); и дети, у которых по данным беседы с родителями не было дефицита игрового развития (14 %).

Оказалось, что у подавляющего числа (86 %) детей с дисграфией и неуспешностью по русскому языку в школе был *дефицит игрового развития в онтогенезе* (рис. 1).

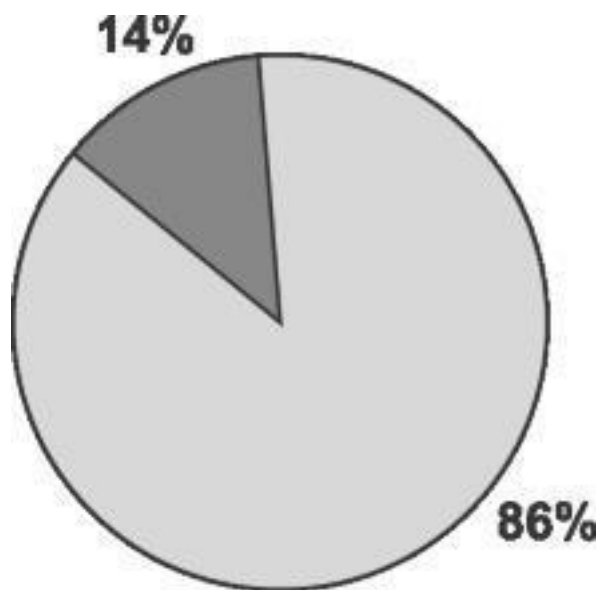


Рис. 1. Игровое развитие в обследованной группе детей (светлый сектор – дети с дефицитом игрового развития; темный – без дефицита игрового развития)

Это подтверждает наше предположение о том, что дефицит игрового развития является одним из механизмов трудностей обучения ребенка в школе.

Все нейропсихологические показатели оказались хуже у детей подгруппы 1, чем у детей подгруппы 2, не имевших дефицита игрового развития. Наиболее выраженные и значимые отличия были по показателям снижения и неустойчивости умственной работоспособности (истощаемости), регуляторных функций (трудности серийной организации и избирательности движений), а также недостаточной избирательности семантических элементов при запоминании серий слов. Обращают на себя внимание значимые различия между количеством детей с регуляторными трудностями в двух подгруппах детей. Это объясняется тем, что игровая дея-

тельность имеет первостепенное значение для формирования произвольной регуляции поведения и всех психических функций ребенка.

Программа игровой коррекции дисграфии

В ходе коррекционных занятий ребенок проходит все стадии игрового развития, вырабатывалась произвольность (умение следовать правилам), развивалась речь, воображение, пространственные и временные представления, мелкая моторика, восприятие, внимание, память, логическое мышление – то есть все, что необходимо для овладения русским языком. Игры, представленные в этой статье, на практике доказали, что они способны оказать действенную помощь ребенку в овладении грамотным письмом, а также сформировать у ребенка позитивное отношение к занятиям русским языком и в целом к школьному обучению (Игровые методы коррекции... 2006). Именно поэтому разработанная нами программа игровой коррекции дисграфии называется «Русский язык с улыбкой» (Соболева, Емельянова, 2008; Соболева, Кондратьева, 2007).

Проанализируем основные теоретические моменты в построении дидактических игровых методов. Значительное место в наших коррекционных программах занимают игры-соревнования. В играх-соревнованиях, применяемых в коррекционно-развивающих занятиях, *ведущим мотивом деятельности ребенка* становится достижение победы в соревновании, стремление показать себя с наилучшей стороны. Внимание ребенка отвлекается от отрабатываемых в игровой форме когнитивных и моторных навыков, переводит их на *непроизвольный уровень*, снимает напряжение и страх не понять объясняемое, что способствует увеличению общей активности ребенка, мобилизации его потенциальных возможностей и дает *ощущение легкости усвоения*, то есть, в конечном счете, формирует, по Л.С. Выготскому, *единство аффекта и интеллекта*. Игры-соревнования могут проводиться в группе или с одним ребенком, соревнующимся с собственными ранее полученными результатами.

Важно также, что в игровой ситуации ребенок, «проигрывая» свои аккумулированные чувства напряжения, неуверенности, страха, агрессивности и т. п., выносит их на поверхность, материализует, осознает и научается их контролировать. В результате ребенок становится эмоционально более зрелым и стабильным, и преодолеваются трудности его поведения.

Важным преимуществом игровых методов является *полиmodalность воздействия* – практически все игры дают возможность развивать (тренировать) разные когнитивные функции и способности: вербальную и зрительную память, зрительные образы и представления, словарь, общие знания и др. Некоторые игры эффективно способствуют развитию тонкой моторики, координации и ловкости движений, межполушарного взаимодействия в двигательной и зрительной сферах.

Игра способствует *осознанию себя как субъекта действия*, формирует понимание свободы и запретов, дифференциацию своей воли и чужой. Сюжет игры перестраивает для ребенка внутреннее психологическое значение выполняемых/невыполняемых действий. В игре возникает новая психологическая форма мотивов: неосознанные аффективно окрашенные непосредственные желания превращаются в игре в обобщенные, частично осознанные намерения.

Наша программа игровой коррекции дисграфии разработана на основе учения А.Р. Лурия о психологической структуре письма и современных инноваций в педагогике по использованию произвольных (игровых) методов.

Программа включает:

- объяснение сложных орфограмм в игровой форме, с использованием материалов занимательной грамматики;
- обучение русскому языку через развитие внимания, памяти, мышления, речи;

- организацию полимодального восприятия правил русского языка;
- приобретение и автоматизацию навыков глобального чтения и запоминания правописания прочитанного слова.

Поскольку многие современные дети фактически минуют стадию игрового развития, в нашем центре игровые методы коррекции направлены на развитие всех необходимых базовых функций, особенно функции произвольности (так как именно эта функция отстает в первую очередь в связи с отсутствием групповых ролевых игр в ходе раннего развития). Одновременно преследуется дидактическая цель: в ходе занятий ребенок проходит все стадии игрового развития – от предметной до ролевой игры, в то же время осваивая школьный предмет. На произвольном уровне ребенок формирует функцию произвольности и контроля, развивает речь, воображение, пространственные и временные представления, мелкую моторику, логическое мышление и др.

Несмотря на возрастное и психофизиологическое различие занимающихся детей и индивидуальные программы коррекции для каждого ребенка, все циклы занятий по русскому языку имеют общие принципы:

1. *Содержание текстов* должно быть забавным, веселым и нести полезную информацию.
2. Все задания должны быть очень *небольшими по объему*, чтобы они не стали монотонными и скучными и не приводили бы к истощению ребенка.
3. На занятии должна постоянно происходить *смена видов деятельности*: списывание с образца, диктант, шифровка, рисование, устное сочинение, упражнения для мелкой моторики рук, игра, разгадывание кроссвордов.
4. Задания предусматривают *полимодальное воздействие на ребенка*, то есть активизацию зрительных, слуховых или тактильных анализаторов (слежение глазами за подвижным объектом, распутывание или запутывание веревочки, ощупывание букв в «волшебном мешочке», ритмическое простукивание и т. п.)

В качестве иллюстрации применения вышеуказанных принципов, в частности, первого принципа, хочу привести отрывок из сказки «на правило». (Сказки сочиняются детьми устно на занятии, а затем записываются дома и сопровождаются соответствующими рисунками.)

Сказка о приставках «ПРЕ-» и «ПРИ-»

(Оля Р, 12 лет)

Жили-были две приставки: «ПРЕ-» и «ПРИ-». Они были очень похожи, и все-таки были совсем разными. «ПРЕ-» все время думала о себе: «Какая я ПРЕвосходная, ПРЕудивительная, ПРЕкрасная. ПРЕодолеть восторг трудно! Эта ничтожная “ПРИ-” должна ПРЕклоняться передо мной!» А «ПРИ-» не хотела ПРИноравливаться к ее капризам. ПРИсела она на пенек, ПРИкурила и ПРИздумалась...

На занятиях (или в части занятия, не отвечающей критериям игровой деятельности), мы обязательно вводим *игровые приемы*: например, игрушка, стоящая на столе, за которым проводится нейропсихологическое обследование ребенка, «назначается» его помощником, что снимает страх перед обследованием. Упражнения двигательной коррекции по развитию пространственных представлений становятся интереснее и легче для малыша, если он не просто ползет к заданной точке, а везет туда на спине игрушку.

Следует также подчеркнуть, что игровые формы на каждом занятии органически сочетаются со специальными методами когнитивной и двигательной коррекции, имеющими общие цели и взаимодополняющими друг друга, а также со *специальной дыхательной гимнастикой*.

Двигательная часть (с элементами телесно-ориентированной терапии) обеспечивает развитие произвольного визуального и акустического внимания; развивает умение управлять своим поведением, способствуя преодолению стереотипий в поведении; учит использо-

вать упорядоченное, а значит более эффективное поведение, обучает действовать по образцу в соответствии с правилами; повышает общую энергетику высших психических функций и активизирует ребенка в общем; формирует необходимое для коммуникации чувство физической дистанции.

Когнитивная часть направлена на развитие произвольного внимания, развитие программирования действий (формирование произвольности действий), развитие экспрессивной и импрессивной речи (звукового анализа и синтеза, словаря, связей речи со сферой зрительных образов и представлений, развитие пространственных функций, развитие зрительной и вербальной памяти, развитие гностических процессов).

Специальная дыхательная гимнастика направлена на повышение общего тонуса организма и улучшение его нервно-психического состояния, а также способствует выравниванию процессов возбуждения и торможения у ребенка.

Кроме того, все применяемые методы преследуют задачу *коррекции неблагоприятных личностных особенностей*: устранение тревожности, снятие эмоционального напряжения, проявлений агрессии, устранение навязчивых состояний, преодоление страхов.

Эффективность используемых методов

Для оценки эффективности используемых методов мы применяли следующие методики: – лонгитюдное нейропсихологическое исследование ВПФ (личностных особенностей, умственной работоспособности, прак-сиса, гнозиса, речи и интеллекта) с применением луриевских методов (Лурия, 1969, 1973), адаптированных для детской популяции, с количественной оценкой результатов исследования (Глозман, 2012);

– рисуночные тесты (Моя семья, Человек, Неизвестное животное) для исследования личности ребенка, выявляющие проявления агрессии, повышенной застенчивости, страхов, неуверенности в себе и недостаточность коммуникативности (Венгер, 2007).

В результате проведенных коррекционных программ, подобранных индивидуально для каждого ребенка, практически у всех детей в конце цикла занятий наблюдалось существенное уменьшение учебных и личностных проблем. Родители школьников отмечали их большую включенность в учебный процесс, рост общей активности и повышение самоконтроля, сочетающиеся с повышением школьных оценок.

В целях объективной оценки эффективности игровой коррекции был проведен анализ результатов коррекционной работы с детьми из экспериментальной выборки по трем критериям: динамике уровня сформированности ВПФ (оцениваемая по результатам сравнения двух нейропсихологических обследований – до и после коррекции), улучшению психологических факторов успешного обучения и поведения: собранности, организованности, мотивированности (оцениваемых на основе опроса родителей), положительной динамики в эмоционально-личностной сфере (оцениваемой на основании анализа рисуночных тестов, проведенных до и после коррекционного воздействия). Полученные результаты представлены на рисунке 2.

Мы видим значительно более высокую эффективность методов проведенной коррекции у детей с дефицитом игровой деятельности, чем у детей без него, так как игровые методы в наибольшей степени отвечают механизмам трудностей обучения в первой подгруппе детей. Особенно эффективно игровые методы влияют на нейропсихологические параметры моторики, на функции контроля, регуляции, памяти и речемыслительные функции.

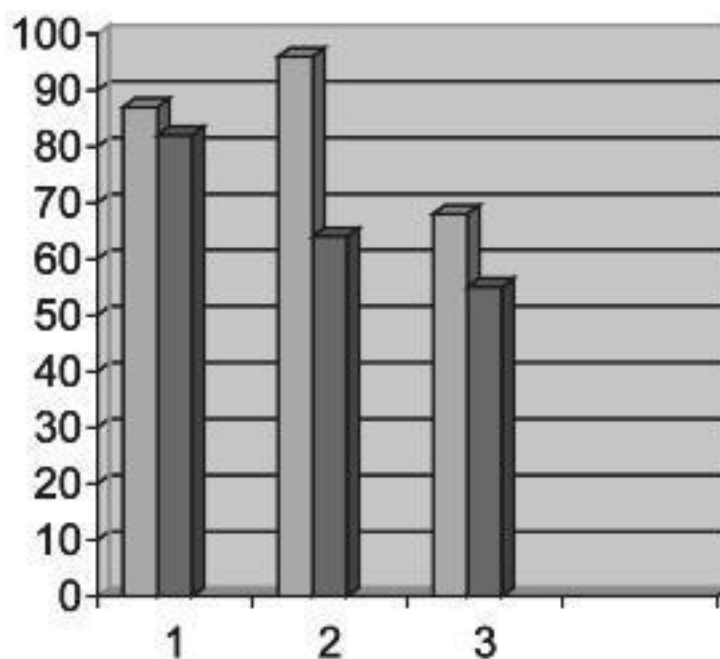


Рис. 2. Динамика исследуемых показателей в двух подгруппах детей после коррекционно-развивающих занятий (в % от исходного уровня; светлые столбики – дети с игровым дефицитом; темные столбики – дети без игрового дефицита): 1 – динамика уровня сформированности ВПФ; 2 – динамика в эмоционально-личностной сфере; 3 – улучшение психологических факторов успешного обучения

Результаты проведенной коррекции можно проследить и в положительной динамике показателей эмоционально-волевой сферы ребенка по данным проективного рисунка (рис. 3)

Видим, что до курса коррекционных занятий мальчик был агрессивен (оружие в руке), недостаточно коммуникативен (зажатая ладонь одной руки), вместе с чем наблюдались страхи (волосы «стоят дыбом»), тревожность (заштриховка торса). Ярко выражена потребность в дополнительной опоре.

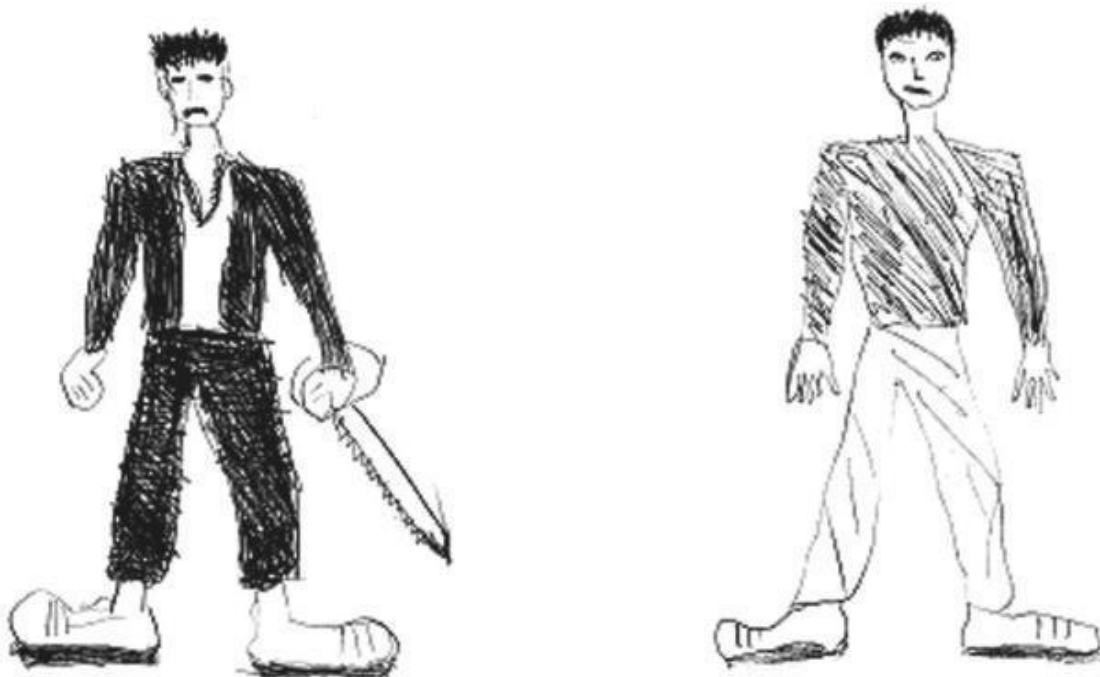


Рис. 3. Рисунок человека (выполнен Мишей К. 10,5 лет; А – до и Б – после коррекции)

После курса игровой коррекции агрессия и страхи мальчика ушли, коммуникативность улучшилась, тревожность стала меньше; осталась актуальной потребность в дополнительной опоре.

Таким образом, проведенное исследование в форме обучающего эксперимента позволяет сделать следующие *выводы*:

1. Большая выраженность нейропсихологических дефектов у детей с дефицитом игровой деятельности и эффективность игровой коррекции позволяет заключить, что трудности обучения детей письму в школе, кроме других причин, обусловлены и недостаточностью игрового этапа в развитии ребенка.

2. Комплексная программа игровой коррекции, соответствующая уровню актуального развития ребенка, отвечающая современным требованиям к организации занятий, эффективно способствует преодолению трудностей обучения в школе.

3. Эффект коррекции проявляется не только в повышении успеваемости по русскому языку и улучшении поведения ребенка в школе, но и в нейропсихологических показателях сформированности ВПФ и в положительных личностных изменениях.

4. Игровая деятельность оказывает первостепенное влияние на формирование 1-го и 3-го блоков мозга (по *Лурия*, 1973) – блока активации и блока контроля и регуляции деятельности.

Литература

Ахутина Т.В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика // Письмо и чтение: Трудности обучения и коррекция / Под ред. О.Б. Иншаковой. – Москва; Воронеж: Изд-во МПСИ, 2001. С. 7–20.

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

Венгер А.Л. Психологические рисуночные тесты. – М.: Владос, 2007.

Выготский Л.С. Психология развития человека. – М.: ЭКСМО, 2003.

Глозман Ж.М. Нейропсихология детского возраста. – М.: Академия, 2009.

Игровые методы коррекции трудностей обучения в школе / Под ред. Ж.М. Глозман. – М.: Сфера, 2006.

Глозман Ж.М. Нейропсихологическое обследование: качественная и количественная оценка данных. – М.: Смысл, 2012.

Глозман Ж.М., Потанина А.Ю. Луриевская концепция функциональных блоков мозга в коррекции дисграфии и дислексии // Материалы VII Международной конференции по психологии, педагогике и физиологии чтения. Ч. 1. – М.: ИНЛОКК, 2004. С. 13–24.

Лурия А.Р. Очерки психофизиологии письма. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1950.

Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1969.

Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1973.

Практическая нейропсихология. Помощь неуспевающим школьникам / Под ред. Ж.М. Глозман. – М.: ЭКСМО, 2010.

Соболева А.Е. Деятельностный и нейропсихологический подходы к коррекции дисграфии у школьников // Материалы VII Международной конференции по психологии, педагогике и физиологии чтения. Ч. 1. – М.: ИНЛОКК, 2004. С. 25–26.

Соболева А.Е. Как подготовить ребенка к обучению грамоте. – СПб: Детство-пресс, 2014.

Соболева А.Е., Емельянова Е.Н. Пишу без ошибок. Русский язык с нейропсихологом. – СПб.: Питер, 2008.

Соболева А.Е., Кондратьева Н.Н. Русский язык с улыбкой. Игровые упражнения для предупреждения и преодоления дисграфии. – М.: Сфера, 2007.

Анализ случая коррекции трудностей обучения в школе у ребенка с несформированностью ВПФ

Курдюкова С.В.

Проблема школьной неуспеваемости не нова, но именно в последние годы отмечен рост интереса к ней со стороны специалистов в различных областях психологии и педагогики. Актуальность данной проблемы во многом обусловлена социальным запросом. Неуспеваемость в массовой общеобразовательной школе выступает как явление, порождаемое многими причинами. Нередко в число учащихся, испытывающих трудности в обучении, попадают дети, которые не демонстрируют признаков аномального развития и которых родители, врачи, педагоги причисляют к так называемой «практической норме». Часто педагоги затрудняются в определении причин, вызывающих трудности школьного обучения этих детей. Нейропсихологический анализ состояния ВПФ позволяет узнать, какие функциональные системы оказались недостаточно сформированными, и тем самым понять причины трудностей и найти пути их преодоления (Ахутина, 1998; Глозман, 2009; Глозман, Соболева, 2013; Семенович, 2002; Потанина, Соболева, 2004). В настоящей статье мы попытаемся показать это на примере анализа одного случая – ребенка с трудностями обучения в массовой школе.

Описание случая

Андрей В., 8 лет, учится во втором классе массовой школы, не наблюдается и не наблюдался в раннем детстве у невропатолога или психоневролога, однако испытывает значительные трудности в школьном обучении. Родители обратились в центр со следующими жалобами:

- невнимательность, «витание в облаках» на уроках;
- «угадывающее» чтение, пропуск букв, точек при письме и чтении;
- нежелание вникать в задание, «угадывание» ответов вместо попытки подумать;
- путаница в математических знаках (+,-), в условиях задач (на столько-то больше, во столько-то больше);
- отсутствие интереса к учебе.

Нейропсихологическое обследование ребенка с помощью луриевских методов (Лурия, 1973), модифицированных для детской популяции (Глозман, Соболева, 2013), с количественной обработкой результатов (Глозман, 2012) показало:

1. Несформированность межполушарных взаимодействий и слабость функций правого полушария: трудности в пробе на реципрокную координацию и пробе Хэда, зеркальность в написании букв.

2. Динамические трудности: ошибки при выполнении сложной двигательной программы, импульсивность, динамические трудности в составлении плавного, стройного рассказа, отсутствие плавности при чтении.

3. Низкие нейродинамические показатели психического функционирования: флуктуации внимания, неустойчивость (флуктуации) умственной работоспособности.

4. Несформированность пространственных представлений: несформированность схемы тела в пробе Хэда, неумение определять время по часам, сложности в понимании логико-грамматических конструкций.

5. Недостаточная сформированность функций контроля: «угадывающее» чтение.

Данные нейропсихологического обследования дополняет *анализ ошибок в тетрадах* на момент проведения диагностики. Основные типы ошибок Андрея на письме (пропуски и пере-

становки букв) указывают, прежде всего, на недостаточную сформированность серийной организации письма, внимания и функций контроля у ребенка:

- пишет слитно предлоги со словами и отдельные слова (например: *класная работа, влесу*);
- после точки забывает писать с большой буквы;
- не дописывает окончания слов, пропускает буквы, особенно «Ь»;
- забывает ставить точки в конце предложения, пропускать нужное количество строчек или клеточек.

Наряду с этим, нейропсихологическое обследование выявило *сильные звенья психического функционирования* ребенка, которые могут служить опорой при проведении коррекционно-развивающего обучения: хорошее развитие памяти (высокие максимальный объем и прочность запоминания при низких показателях первоначального запоминания из-за трудностей включения в задание), зрительного и акустического гнозиса, мышления.

Задачи и методы коррекционно-развивающего обучения

Исходя из сделанных в результате диагностики выводов, были определены следующие *направления коррекционной работы* с Андреем на первом этапе коррекционно-развивающего обучения:

1. Активизация ребенка для повышения нейродинамических показателей его деятельности.
2. Формирование двигательной сферы и межполушарных взаимодействий.
3. Развитие функций программирования и контроля деятельности.
4. Формирование пространственных представлений.
5. Формирование образа слова как целостного гештальта.

При проведении курса коррекционных занятий использовались следующие *принципы*:

1. Развивать недостаточно сформированные функции, опираясь на сильные звенья психического функционирования ребенка.
2. Использовать игровую форму занятий (так как у ребенка наблюдалось негативное отношение к обучению как следствие неуспешности в нем).
3. Начинать коррекцию с воздействия на базовые психические функции (межполушарные связи, нейродинамику психических процессов, функции контроля и произвольной регуляции), воздействуя, таким образом, опосредствованно на формирование дефицитарных психических функций ребенка.
4. Обеспечивать постепенное усложнение заданий, переходя от более простых к более сложным формам деятельности с постепенным уменьшением помощи педагога.

Для достижения поставленных задач были использованы следующие *коррекционные и развивающие методы и упражнения*, часть из которых являются авторскими, а часть – модификацией ранее описанных методов (*Ануфриев, Костромина, 1999; Глозман, 2009; Игровые методы... 2006; Максимук, 2004; Образцова, 2005; Практическая нейропсихология, 2010; Сиротюк, 2000*). Часть методов применялись на индивидуальных занятиях с Андреем, а часть – на занятиях в диадах с другим ребенком, проходящим цикл коррекционных занятий в нашем Центре, с тем чтобы лучше обеспечить игровой характер занятия.

1. **Упражнения**, направленные на активизацию энергетического потенциала ребенка, оптимизацию функционального состояния стволовых и глубинных образований, повышение нейродинамических показателей.

- Дыхательная гимнастика Стрельниковой.
- Двигательные упражнения по методу замещающего онтогенеза (*Семенович, 2002*).

- «**Дутибол**» – на середину стола кладется мячик для пинг-понга, двое игроков по сигналу начинают дуть на мяч, стараясь задуть его в ворота противника (*Потанина, Соболева, 2004*).

- Хлопки в ладоши под ритмическую музыку.

- Родителям рекомендовано проводить ребенку дома контрастный душ и ароматерапию.

2. Упражнения, направленные на активизацию межполушарных взаимодействий .

- Рисование двумя руками.

- Игра «**Зеркало**» – копирование поз напротив стоящего, с таким условием, что все, что один из игроков делает правой рукой, второй должен повторить тоже правой и т. д.

- «**Ухо-нос**» – левой рукой надо взяться за кончик носа, а правой рукой – за ухо, затем хлопнуть в ладоши и поменять положение рук с «точностью до наоборот» (*Сиротюк, 2000*).

- «**Лезгинка**» – левая рука сложена в кулак, правая рука прямой ладонью прикасается к мизинцу левой, затем положение рук одновременно меняется (*там же*).

3. Упражнения, направленные на развитие произвольности, самоконтроля, снятие импульсивности, развитие навыка удержания программы.

- «**Парад**» – маршировать на счет «раз-два-три-четыре». В первом цикле шагов хлопок руками на счет «раз», во втором – на счет «два» и т. д. (*Сиротюк, 2002*).

- Игра «**Считаем до 100**» – игрокам нужно сосчитать до ста, перекидывая друг другу мячик, но нельзя вслух называть числа, в состав которых входят «запретные» цифры, например: 2, 5, 8. Игра идет в быстром темпе, проговорившийся игрок получает штрафное очко. Побеждает игрок, набравший меньшее количество штрафных очков. Можно усложнить задание, добавляя сигнал на переключение, например, звонок колокольчика, означающий, что теперь «запретными» становятся другие цифры (*Образцова, 2005*).

- «**Болгария**». Ребенку дается инструкция: «Представь, что ты оказался в Болгарии. Здесь, чтобы ответить “нет”, нужно кивнуть головой, а чтобы сказать “да” – покачать головой из стороны в сторону. Я буду задавать тебе вопросы, а ты постарайся правильно на них отвечать».

- «**Запретная буква**». В обычную игру в слова (придумать слово на последнюю букву) вводится правило: нельзя говорить слова, в составе которых есть «запретная» буква. Например, не называть слова с буквой «Р». Количество «запретных» букв можно увеличить. Игра идет в быстром темпе; называя слова, игроки перебрасывают друг другу мяч.

- «**Азбука Морзе**» – рисование различных значков в ответ на условный сигнал, например: на один стук рисуем галочку, на два стука кружочек, на три стука палочку.

- «**Кодировщик**» – необходимо поднять правую руку, если услышишь название животного, левую – если это название съедобного предмета, и хлопнуть в ладоши в ответ на слово, обозначающее неодушевленное и несъедобное понятие. Как вариант игры те же движения надо воспроизвести в ответ на услышанные слова, состоящие из одного, двух и трех слогов.

- «**Графический диктант**» с условными обозначениями задания: на два стука рисовать линию вниз, на один вправо и т. д. (*Ануфриев, Костромина, 1999*).

- Корректурная проба с переключением: после условного сигнала смена зачеркиваемой буквы на другую.

- Игра «**Мяу-карты**» – кто быстрее покажет движение и звук на карточку с изображением животного, принадлежащего к определенной группе.

4. Задания, направленные на развитие звукового анализа слова (правильной последовательности букв) и формирование образа слова.

- «**Найди общий звук**». Читается ряд слов; задача ребенка услышать, какой звук есть во всех словах. Например: каша, пар, лак, март – общий звук «а».

- «**Отгадай слово**». Читается ряд слов, задача ребенка – запомнить (записать) первую букву каждого слова. Из полученных таким образом букв складывается «зашифрованное» слово. Например: скатерть, трава, облако, лимон – «зашифрованное» слово *СТОЛ*. В услож-

ненном варианте ребенка просят запоминать вторую или третью букву каждого слова, постепенно увеличивая количество букв отгадываемого слова.

- **«Игра в слова»**. Каждый игрок должен придумать слово на третью букву с конца слова. Например: арбуз – Буратино – иголка и т. д.

- **«Поймай букву»**. Читается ряд слов, задача ребенка хлопнуть в ладоши, услышав слово с заданной буквой. Например, «поймать» все слова с буквой «о».

- **«Слоги»**. Раскладываются карточки со слогами. Задача ребенка подобрать к каждой карточке по четыре картинки, в названии которых присутствует данный слог. Например: слог «со» – колесо, носорог, совок, соты.

- **«Охотники за словами»**. На карточке нарисована схема слова, состоящая из окошек, соответствующих количеству букв в слове. Игроки по очереди вытягивают из мешка букву и кладут ее в первое окошечко, очко получает тот игрок, который быстрее придумает слово к получившейся схеме. Например: к_ _ _ – коза, кора и т. д. Затем буква передвигается во вторую позицию и придумывается слово к новой схеме: _к_ _ – окно, скиф. И так до тех пор, пока буква не окажется в последнем окошке. Выигрывает тот, кто наберет большее количество очков.

5. **Упражнения, направленные на развитие пространственных функций**, формирование пространственных представлений.

- **«Робот»** – ребенок исполняет роль робота, стараясь правильно выполнить инструкции, например: «Один шаг вправо, поворот налево, три шага назад...» и т. д. «Сломанный робот»: ребенок выполняет инструкции с точностью до наоборот.

- Упражнение **«Зеркало»**, которое направлено также на развитие межполушарного взаимодействия (см. выше).

- **«Муха»** или **«Футбол»** – зрительное (без помощи рук) слежение за заданным инструкцией (2 клетки вправо, одна вниз и т. д.) перемещением мухи или мяча по полю 3 на 3 клетки или 5 на 5 клеток с инструкцией хлопнуть в ладоши, когда муха (мяч) вылетит за пределы поля.

- **«Графический диктант»** (послушный и непослушный ученик, то есть следование инструкции рисования линии (на 2 клетки вправо, три вверх и т. д.) или выполнение ее наоборот).

- Кубики Кооса (объемные кубики или плоскостные рисунки с постепенным переходом от накладки элементов рисунка на заданный образец к выполнению задания в умственном плане).

- **«Комментатор ралли»** – ребенок комментирует передвижение машин по нарисованной трассе, например: «Машина № 5 ехала прямо, потом завернула налево...» и т. д.

- Рамки Монтессори или объемные буквы: угадывание на ощупь объемных букв или фигурок, зеркально отличающихся друг от друга, типа Е и Э.

- **«Разрезные буквы»** – все буквы разрезаны на кусочки, ребенок должен узнать букву по частям и собрать ее из данных деталей.

- Лото **«Заколдованные картинки»** – к схематично нарисованным человечкам подобрать картинки с изображением сказочных персонажей, стоящих в той же позе.

- **«Перевернутые рисунки»** – копирование рисунка с поворотом на 180°.

- **«Ориентирование»** – подобрать к картинкам подходящие по смыслу предлоги.

- **«Фотограф»** – рассадить игрушки для фотографии, следуя инструкции, например: «Котенка посади правее щенка, но левее обезьянки, перед слоном, но за цыпленком».

- **«Объект X»** – найти объект на поле с символами, следуя инструкции, написанной на карточке. Например: «Справа от объекта находится цифра, слева – знак, а над и под объектом – буквы».

Результаты коррекции

После окончания цикла из 15 занятий было проведено повторное нейропсихологическое обследование, которое показало:

1. Отсутствие трудностей в пробах на двигательную сферу: плавные и координированные двуручные движения с возможностью ускорения, плавное и правильное выполнение заданий в пробе на реакцию выбора и динамический праксис.

2. Увеличение умственной работоспособности: уменьшение средних временных показателей в работе с таблицей Шульте с 2 минут 15 секунд до 1 минуты 5 секунд.

3. Улучшение памяти: увеличение объема заучивания 10 слов при первом предъявлении с 3 до 6.

4. При чтении появилась плавность и выразительность.

5. Остались незначительные трудности в понимании логико-грамматических конструкций с возможностью самокоррекции.

6. В тетрадах исчезли ошибки на написания слов слитно с предлогами, существенно сократились ошибки на пропуск букв.

Эти изменения отразились и в отзыве родителей: «Ребенок стал более ответственным и собранным, появились попытки делать часть уроков самостоятельно, заметно ровнее стал почерк. В школе наметился сдвиг в сторону улучшения оценок. Более внимательно относится и к урокам, и к дисциплине, более спокойно реагирует на необходимость садиться за уроки».

Заключение

Изложенные выше результаты были достигнуты благодаря использованию комплексного подхода к построению программы коррекционного развития. Комплексный подход подразумевает сочетание двигательных (телесно-ориентированных) и когнитивных приемов (*Потанина, Соболева, 2004*). Включение в программу двигательных упражнений позволяет компенсировать упущения в двигательном развитии ребенка, воздействовать на те функции, которые так или иначе связаны с движением, и в условиях его недостаточности не имеют возможности правильно сформироваться. Кроме того, телесно-ориентированные приемы способствуют снятию мышечных зажимов и, как следствие, нормализации эмоционального фона.

Особенностью примененной коррекционной программы является также широкое использование игровых методов, обеспечивающих полимодальность воздействия, снятие эмоционального напряжения, неуверенности, страхов и негативного отношения к учебной деятельности.

Литература

Ануфриев А.Ф., Костромина С.Н. Как преодолеть трудности в обучении детей. – М.: Осъ-89, 1999.

Ахутина Т.В. Нейропсихологический подход к диагностике трудностей обучения // Проблемы специальной психологии и психодиагностики отклоняющегося развития. – М.: Изд-во Минобразования РФ, 1998. С. 85–92.

Глозман Ж.М. Нейропсихология детского возраста. – М.: Академия, 2009.

Глозман Ж.М. Нейропсихологическое обследование: качественная и количественная оценка данных. – М.: Смысл, 2012.

Глозман Ж.М., Потанина А.Ю., Соболева А.Е. Нейропсихологическая диагностика в дошкольном возрасте. – СПб.: Питер, 2006.

Глозман Ж.М., Соболева А.Е. Нейропсихологическая диагностика детей школьного возраста. – М.: Смысл, 2013.

Игровые методы коррекции трудностей обучения в школе / Под ред. Ж.М. Глозман. – М.: Сфера, 2006.

Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1973.

Максимук Н.Н. Игры по обучению грамоте и чтению. – М.: ВАКО, 2004.

Образцова Т.Н. Логические игры для детей. – М.: ЛАДА, 2005.

Потанина А.Ю., Соболева А.Е. Комплексный подход к коррекции развития высших психических функций у детей младшего школьного возраста // Актуальные проблемы логопедической практики / Под ред. М.С. Храковской. – СПб.: Акционер и К., 2004. С. 275–281.

Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. – М.: Академия, 2002.

Сиротюк А.Л. Обучение детей с учетом психофизиологии. – М.: Сфера, 2000.

Сиротюк А.Л. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью. – М.: Сфера, 2002.

Опыт комплексной нейропсихологической коррекции ребенка с выраженными трудностями обучения в массовой школе

Суницова А.В., Савицкая Н.С.

Одна из основных проблем, остро стоящих перед психологами в настоящее время, – это работа с учениками, имеющими трудности в освоении школьной программы. Круг возможных причин подобной неуспешности школьников настолько широк, что требует дифференцированного подхода к диагностике и использования широкого спектра психодиагностических методик, которые направлены на исследование индивидуально-психологических особенностей ребенка и позволяют выявить психологические и психофизиологические механизмы, определяющие неуспех учащегося в усвоении школьной программы. Своевременная ранняя диагностика и профилактика трудностей в обучении помогает предотвратить складывание и закрепление у детей стихийных, не всегда адекватных способов компенсации недостатков в функционировании тех или иных познавательных функций, еще не закончивших свое формирование.

Проблему индивидуального подхода и качественного анализа особенностей развития ребенка успешно решает такая отрасль современной психологии, как дифференциальная нейропсихология детского возраста, основной задачей которой является исследование индивидуальных различий в формировании психических функций на разных этапах онтогенеза (*Глоzman, 2009; Микадзе, 2002; Микадзе, Корсакова, 1994*). Синдромный анализ состояния ВПФ (Проблемы высшей нервной деятельности... , 1956, 1958; *Лурия, 1969, 1973*) как базовый методический прием работы используется в отношении детей школьного возраста и позволяет выделить основные типы и варианты развития и отклонений в развитии психических функций у детей в связи с особенностями формирования мозга (*Корсакова, Микадзе, Балашова, 1997*). Только на основании дифференцированной и системной нейропсихологической диагностики, не ограничивающейся выявлением слабых звеньев в развитии ребенка, но определяющей зону его ближайшего развития (в понимании этого термина *Выготским, 1984*)², может быть построена своевременная индивидуальная программа коррекционно-развивающего обучения ребенка (*Глоzman, Потанина, Соболева, 2008*).

В настоящее время отмечается резкое увеличение числа детей с проблемами обучаемости, вызванными нарушениями эмоционально-волевой сферы и регуляции собственной деятельности, что проявляется в бесконтрольности поведения, рассеянности внимания, неорганизованности, возникающими вследствие функциональной незрелости подкорковых структур головного мозга, обуславливающих слабую работу третьего блока мозга, а также вследствие недостаточной сформированности структур первого блока мозга (*Лурия, 1973*).

Описание случая

Вышеописанная симптоматика была выявлена у Павла Н. (8 лет), родители которого обратились в НИЦ детской нейропсихологии со следующими жалобами: отказ от выполнения домашнего задания, плохой почерк, неумение сосредоточиться, отсутствие усидчивости, иногда зеркальное написание букв и цифр, невнимательность, иногда агрессивное поведение.

² В данном случае – это возможности и условия коррекции дефектов при диалоговом режиме проведения нейропсихологического обследования (см. Схема нейропсихологического исследования, 1973).

В данном симптомокомплексе обращает на себя внимание сочетание явлений гиперактивности, двигательной расторможенности, эмоциональной неустойчивости со снижением нейродинамических показателей: истощаемость, низкий уровень умственной работоспособности, что свидетельствует о функциональной недостаточной сформированности подкорковых структур; а также несформированность межполушарного взаимодействия и пространственных представлений.

Программа коррекции

Результаты нейропсихологической диагностики определили построение коррекционного процесса. На основе теории системной динамической локализации функций (*Выготский, 1983; Лурия, 1969*) и теории поэтапного формирования психических функций ребенка (*Гальперин, 1959*) был реализован комплексный подход к выбранным методам развивающего обучения. Он предполагает развитие слабого звена при опоре на сильные звенья в ходе специально организованного взаимодействия ребенка и взрослого (*Ахутина, Пылаева, 2003*).

Исходя из теоретических позиций Л.С. Выготского и А.Р. Лурия, такое взаимодействие строится с учетом закономерностей процесса интериоризации, с учетом слабого звена функциональных систем ребенка, при эмоциональном вовлечении ребенка в процесс взаимодействия (*Выготский, 1983; Лурия, 1956; Ахутина, Пылаева, 2003*).

Учет закономерностей процесса интериоризации осуществлялся через варьирование заданий от простого к сложному по трем параметрам: совместное – самостоятельное действие; опосредованное внешними опорами – интериоризированное действие; развернутое, поэлементное действие – свернутое действие. Учет слабого звена функциональных систем ребенка предполагает, что в процессе взаимодействия взрослый сначала берет на себя функции слабого звена, а затем постепенно передает их ребенку. Тем самым достигается расширение зоны ближайшего развития ребенка. Для передачи функций взрослый выстраивает задания от простого к сложному относительно слабого звена (*Ахутина, Пылаева, 2003*). Эмоциональное вовлечение ребенка в процесс социального взаимодействия с постоянным его поощрением и обеспечением обратной связи о достигнутых успехах является предпосылкой когнитивного развития.

С учетом нейропсихологической симптоматики, выявленной у Павла Н., при первичном нейропсихологическом обследовании были определены следующие основные задачи комплексного коррекционного процесса:

- повышение уровня умственной работоспособности;
- снижение частоты проявлений гиперактивности;
- повышение уровня самоконтроля;
- увеличение объема, повышение концентрации, устойчивости, уровня распределения произвольного внимания; снятие проявлений импульсивности;
- формирование навыков построения сложных двигательных программ;
- развитие межполушарного взаимодействия;
- формирование пространственных представлений, схемы тела;
- развитие мелкой моторики.

Комплексный подход подразумевал сочетание и взаимодействие телесно-ориентированных, двигательных и когнитивных методов, сказкотерапии.

Курс нейропсихологической коррекции составил 20 занятий, сочетавших двигательную и когнитивную коррекцию с частотой посещений 2 раза в неделю. Продолжительность каждого занятия – 2 академических часа.

Поскольку для осуществления любой организованной целенаправленной деятельности необходим оптимальный тонус коры, который регулируется структурами стволовых и подкорковых отделов головного мозга, то *стимуляция нейродинамических показателей* является

первоочередной задачей коррекционного процесса. Для повышения уровня умственной работоспособности применялись дыхательная гимнастика, ароматерапия и эмоциональная стимуляция. Было также рекомендовано делать дома контрастные души и, после согласования с невропатологом, массаж воротниковой зоны.

Двигательная часть коррекции с элементами телесно-ориентированной терапии была направлена на:

- развитие визуального и аудиального внимания;
- развитие самоконтроля, формирование умения управлять своим поведением, преодоление проявлений импульсивности и гиперактивности;
- преодоление стереотипий в поведении;
- повышение общей энергетики высших психических функций и общую активизацию ребенка;
- развитие межполушарного взаимодействия;
- формирование навыков построения сложных двигательных программ;
- развитие пространственного восприятия собственного тела, формирование схемы тела.

Когнитивная часть коррекции была направлена на развитие произвольного внимания, развитие программирования действий (формирование произвольности действий), развитие гностических (сенсорных) процессов, формирование пространственных представлений, развитие мелкой моторики (*Потанина, Соболева, 2004*).

Программа комплексной нейропсихологической коррекции была составлена с использованием ряда классических и авторских методик. Следует отметить, что большинство использованных в коррекции методик являлись интегративными, то есть оказывающими влияние на формирование одновременно нескольких высших психических функций.

Приведем *примеры* некоторых *заданий*, использованных нами в когнитивной коррекции.

- **«Спортсмены»** (проведение линии по заданной точками кривой траектории, не соприкасаясь и не выходя за очерченные границы). Задание предлагалось ребенку в виде соревнования нескольких нарисованных человечков, движущихся по собственным извилистым маршрутам.

- **«Спираль»** строится по аналогичному принципу. Оба эти задания способствуют формированию пространственных представлений, развитию мелкой моторики и зрительно-моторных координаций.

- **«Шнурочки»** – соединение шнурком отдельных элементов картинки для создания целостного образа в заданной рамке.

- **«Рамочки»** – складывание целых геометрических фигур из мелких деталей.

- **«Узоры»** – рисование узоров с помощью линейки-спирографа.

- **«Хитрые узелки»** – завязывание и развязывание узелков на шнурке с закрытыми глазами.

- Поиск отличий между двумя аналогичными картинками.

- Поиск одинаковых элементов на двух картинках.

- **«Прятки»** (поиск заданных отдельных элементов на сюжетной картинке).

- **«Узор из бисера»** (складывание заданного или произвольного узора из бисера разных цветов).

- **«Стертые фигурки»** (дорисовывание фигурок до образца).

Все эти методы способствуют развитию мелкой моторики и гностической сферы (зрительного и тактильного восприятия и представлений).

- **«Рисунки-перевертыши»** (копирование заданного образца с изменением его ориентации в пространстве хорошо стимулирует развитие пространственных представлений).

- Кубики (Кубики Кооса, сюжетные кубики, конструирование геометрических элементов также направлено на решение этой задачи).

- **«Муха»** – мысленное прослеживание передвижения «мухи» в двухмерном пространстве по клеткам в соответствии с инструкцией психолога: «Муха летит вверх, муха летит вниз и т. д.», с задачей «поймать» ее, когда она вылетела за пределы квадрата. Это задание, кроме развития пространственных представлений, хорошо стимулирует развитие концентрации внимания и целенаправленности поведения.

- Таблицы (поиск знаков числового ряда определенного цвета в таблицах, аналогичных таблицам Шульте, включающих цифры, окрашенные в разные цвета. В более сложном варианте – одновременный поиск цифр из двух числовых рядов разного цвета, один из которых перечисляется в обратном порядке).

- Корректурная проба в различных вариантах.

- **«Графический диктант»** и его различные вариации – рисование фигур по тетрадным клеткам в соответствии с внешним акустическим (одиночный стук – движение вверх, двойной – вниз и т. п.) или вербальным опосредствованием. В усложненном варианте задание выполняется с конфликтной инструкцией: на инструкцию влево – ребенок должен рисовать вправо, на 1 стук – передвигаться на 2 клетки, на 2 стука – на одну. Все описанные варианты этого задания, как и два предыдущих метода, решают задачу увеличения объема, повышения концентрации, устойчивости, уровня распределения произвольного внимания, преодоления импульсивности.

- **«Заколдованные буквы»** – поиск в тексте и вычеркивание зеркально написанных букв с последующим составлением фразы из оставшихся.

- **«Слова из страны Зазеркалья»** – написание услышанного слова справа налево. Эти два задания не только развивают письменную речь и расширяют словарь ребенка, но формируют функции регуляции и контроля.

- **«Рисунок двумя руками»** – рисование двух одинаковых или разных геометрических фигур одновременно правой и левой руками для развития межполушарного взаимодействия.

- **«Веселая зарядка»** – принятие ребенком различных поз, как на карточке со схематичным изображением человечков в разных позах. Способствует общей активизации ребенка, формированию навыков построения сложных двигательных программ, пространственных представлений и схемы тела.

- **«Лабиринты»** – требуется «пройти» лабиринт, ориентируясь в инструкции с точки зрения идущего по нарисованной дороге героя, а не со своей позиции. Способствует развитию пространственных представлений и концентрации внимания.

- **«Загадочные слова»** – дописывание «стертых» элементов букв до получения правильного слова. Способствует формированию образа слова и преодолению ошибок на письме.

Как можно заметить, *все вышеописанные методики воздействовали одновременно на формирование как когнитивных, так и регуляторных функций ребенка*. Каждое задание предполагало усложнение его выполнения. Например, *от наглядно-действенного выполнения* (прослеживание пальцем пути «мухи» или использование рамки в конструировании из кубиков) *к наглядно-умственному выполнению*, а также *постепенное уменьшение помощи психолога* и передача ребенку функций контроля правильности выполнения действий. Выполнение большинства заданий в игровой форме с обязательным положительным подкреплением способствовали стабилизации эмоциональной сферы ребенка.

Эффективность коррекции

Начиная с десятого занятия, родители Павла отмечали положительную динамику состояния ребенка. Мама написала следующий отзыв: «Выровнялся почерк, держит строчку, перестал зеркалить, научился самостоятельно находить и исправлять свои ошибки, стал спокойнее в школе и дома, повысилась успеваемость (стал получать положительные оценки, нет ни одной «двойки»), стал помогать по дому и убирать за собой вещи». Со слов мамы, учительница также

отметила успешность в занятиях, в школе мальчик стал внимательнее и спокойнее, в результате чего улучшились его контакты со сверстниками и повысилась успеваемость.

Повторное нейропсихологическое обследование, проведенное по окончании курса нейропсихологической коррекции, выявило положительные изменения в двигательной сфере, касающиеся как мелкой моторики, так и динамического праксиса; пробы на реципрокную координацию перестали вызывать затруднения, не были отмечены явления импульсивности. Также отмечалась динамика в формировании пространственных представлений, что отразилось в безошибочном выполнении пробы Хэда, удержании строки при письме (рис. 5).

Графическая проба



Письмо

Машинка машинка
Задачи: 18 книг (на) _____ 18 книг (в) _____

Рис. 5. Выписка из протокола нейропсихологического обследования в конце курса нейропсихологической коррекции

Таким образом, комплексность подхода при коррекции обеспечила равномерную положительную динамику состояния психических функций ребенка.

Изложенный пример нейропсихологической диагностики и коррекции ребенка младшего школьного возраста еще раз доказывает, что методы диагностики и коррекции формирования ВПФ, построенные на основе фундаментальных принципов луриевской нейропсихологии, индивидуальный, комплексный подход и качественный анализ особенностей развития обеспечивают максимальную эффективность коррекционно-обучающих мероприятий и способствуют наиболее полному раскрытию возможностей ребенка.

Литература

Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Методология нейропсихологического сопровождения детей с неравномерностью развития психических функций // Доклады II Международной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения А.Р. Лурия «А.Р. Лурия и психология XXI века» / Под ред. Т.В. Ахутиной, Ж.М. Глозман. – М.: Смысл, 2003. С. 181–189.

Выготский Л.С. История развития высших психических функций / Собр. соч.: в 6 т. – М.: Педагогика, 1983. Т. 3. С. 41–133.

Выготский Л.С. Детская психология / Собр. соч.: в 6 т. – М.: Педагогика, 1984. Т. 4. С. 5–404.

Гальперин П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий / Психологическая наука в СССР. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. Т. 1. С. 441–469.

Глозман Ж.М. Нейропсихология детского возраста. – М.: Академия, 2009.

Глозман Ж.М., Потанина А.Ю., Соболева А.Е. Нейропсихологическая диагностика в дошкольном возрасте. – СПб.: Питер, 2008.

Корсакова Н.К., Микадзе Ю.В., Балашова Е.Ю. Неудачающие дети: нейропсихологическая диагностика трудностей обучения. – М.: Роспедагентство, 1997.

Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека. 2-е изд. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1969.

Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1973.

Микадзе Ю.В. Дифференциальная нейропсихология детского возраста // *Вопр. психол.* 2002. № 4. С. 111–119.

Микадзе Ю.В., Корсакова Н.К. Нейропсихологическая диагностика и коррекция младших школьников. – М.: ИнтелТех, 1994.

Потанина А.Ю., Соболева А.Е. Комплексный подход к коррекции развития высших психических функций у детей младшего школьного возраста // *Актуальные проблемы логопедической практики* / Под ред. М.С. Храковской. – СПб: Акционер и К., 2004. С. 275–281.

Проблемы высшей нервной деятельности нормального и аномального ребенка / Под ред. А.Р. Лурия. Том I и II. – М.: Изд-во АПН РСФСР. 1956, 1958.

Схема нейропсихологического исследования / Под ред. А.Р. Лурия. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1973.

Случай коррекции школьной неуспешности, вызванной низкой нейродинамикой протекания психических процессов

Емельянова Е.Н.

В октябре 2005 года в НИЦ детской нейропсихологии обратилась мама Алеша Л., 9 лет, с жалобами на плохую успеваемость сына, особенно по русскому языку. Мальчик учился в 4 классе обычной муниципальной школы, но на будущий год родители хотели определить его в специализированную частную языковую школу, для поступления в которую требовалось сдать экзамены по русскому и английскому языкам.

Из беседы с мамой выяснилось, что Алеша – ребенок от первого брака. Роды прошли в срок, отмечено легкое обвитие пуповины вокруг шеи ребенка, но симптомов асфиксии не было. Раннее развитие соответствовало норме, то есть Алеша вовремя начал держать головку, сидеть, гулить, ходить, однако разговаривать мальчик начал довольно поздно: слова – в 1,5 года, фразы – в 3,5 года. Алеша часто плакал, плохо спал. Отец мальчика страдал алкоголизмом, что и стало причиной развода его родителей, мальчику в это время было 2 года. Мама стала воспитывать сына одна, определила его в детский сад. Через 3 года мама вновь вышла замуж. Сейчас в семье воспитывается еще один сын, ему 2,5 года. В настоящее время новая семья вполне успешна, хорошо обеспечена. В семье к Алеше предъявляются повышенные требования, хотя мама и понимает его трудности. Тем не менее, в школе он должен учиться на «5», почти ежедневно его возят на многочасовые занятия балльными танцами и к репетитору по английскому языку. Слабая нервная система мальчика и низкая нейродинамика протекания психических процессов не выдерживают таких физических и умственных нагрузок, что выражается в неконтролируемых поступках, носящих агрессивный характер, причем агрессия часто направляется против себя самого. Мальчик не вызывает у учителей симпатии или жалости, сам стремится спровоцировать взрослого на крик и агрессивное осуждение – такая реакция ему знакома и понятна.

Проведенное *нейропсихологическое обследование* выявило слабость нейродинамических процессов, низкий уровень саморегуляции, недостаточную сформированность пространственных представлений, импульсивность, слабость мнестических процессов. Тест Шульце был выполнен значительно ниже возрастной нормы: время нахождения цифр в трех последовательных таблицах составило 2,5; 2,3; 3,8 минут, что указывает как на снижение умственной работоспособности, так и на ее флуктуации и симптом истощаемости (*Глоzman, 2012*). 10 слов за предложенные ему 5 попыток Алеша так и не сумел запомнить, при этом кривая запоминания имела следующий вид: 5, 4, 6, 8, 8 слов, что также указывает на слабость нейродинамических процессов – флуктуации активности ребенка. Однако после интерференции он воспроизвел 9 слов, вспомнив их быстро и легко, что заставляет предположить, что мнестические проблемы являются вторичными по отношению к нейродинамическим. На это указывают и данные наблюдения за ребенком в процессе обследования. Общая работоспособность в течение всей диагностики была очень низкой. Все задания мальчик выполнял чрезвычайно медленно, причем скорость выполнения уменьшалась от задания к заданию, он то и дело «ложился» на стол, часто отвлекался, обращая внимание на посторонние звуки и предметы. Однако отдельные задания Алеша выполнял достаточно бодро, быстро и правильно. Так, уже в конце встречи он безошибочно решил 3 логические задачи.

Наблюдение за ребенком в ходе *коррекционно-развивающих занятий* подтвердило данные обследования. На первом же занятии выявились явные проявления гетерохронии в психи-

ческом развитии ребенка. При достаточно хорошо развитом логическом мышлении, образном и конкретном воображении пространственные представления были недостаточно сформированы. В поведении заметна общая утомляемость, тревожность, напряженное отношение к окружающим и ярко выраженная демонстративность поведения. На первых трех занятиях выявились определенные тенденции: корректурные пробы всегда выполнялись с количеством ошибок не более двух, все задания на списывание делались чрезвычайно медленно, при малейшей опiske предпринимались попытки переписать начатое, письмо по памяти всегда исполнялось быстро, но с пропуском знаков препинания и заменой слов. Орфографические ошибки носили характер фонематических замен: *круК, старуЖка, быстра*.

Для более точной диагностики особенностей личности ребенка был проведен тест проективного рисунка (Венгер, 2007).

Проективные рисунки «дом, дерево, человек» (рис. 6) Алеша выполнял более получаса, цвета мальчик выбрал агрессивные: красные, черные, желтые. Подобная цветовая гамма может свидетельствовать о потребности ребенка в теплоте, любви, о его пугливости и враждебности к окружающим. Порядок изображения рисунков был следующим: дом, человек, дерево.



Рис. 6. Проективный рисунок «Дом, дерево, человек» в начале цикла коррекции

В рисунке дома привлекают внимание повторяющиеся мелкие детали, окно мальчику пришлось рисовать уже после того, как была нарисована кирпичная стена. У дома отсутствовала труба, боковая дверь открыта, но изображенный на крыльце человек не может в нее войти, так как слишком велик. Части тела человека соразмерны, он одет в военную форму, вооружен, ладони закрашены черным. Уши отсутствуют. Он стоит на крыльце, скрытый перилами, как забором, имеет зачерненную линию основы – эти детали свидетельствуют о незащищенности автора рисунка. Фоном для фигуры стали облака на небе, что указывает на боязливость, тревогу, опасения.

В качестве дерева изображена елка с большим количеством ветвей, опущенных вниз и покрытых колючими иголками. Елка имеет острую вершину, что можно трактовать как стремление к агрессии в качестве защиты от опасности, а также трудности в контактах. В рисунке опять повторяются многочисленные мелкие детали, при этом размер елки меньше дома. Эти

детали указывают на подавленную агрессию, тревожность, нехватку психологической теплоты в доме, озабоченность взаимодействием с социальной средой, избегание, серьезные тенденции к отчуждению, оппозиции (закрытая боковая стена), ригидность. Проведенный на втором занятии рисуночный тест «дерево за домом» был выполнен очень быстро. При этом пространственных ошибок не было, но дом изображался схематично, кривыми линиями.

Слабость нейродинамических процессов определила стратегию *коррекционных занятий* с мальчиком. Прежде всего, необходимы были частые смены форм и способов работы. Все задания имели незначительный объем, один и тот же навык отрабатывался на разном материале с перерывами в 7-15 минут. Упражнения, связанные с письмом (представляющие особенную трудность для ребенка), перемежались с рисованием, играми, дыхательными упражнениями, прыжками, ритмическими постукиваниями. Для активизации мозговой деятельности использовалась ароматерапия: на столе стояла аромалампа, в которой каждые 30 минут нагревалась капля апельсинового масла.

Маме было рекомендовано не перегружать ребенка дополнительными уроками, но записать мальчика в бассейн, после консультации с невропатологом провести курс массажа. Домашние задания следовало выполнять, также переключаясь с одного вида работ на другой, и не стремиться сразу выполнить все задание по русскому языку или по математике. Поскольку очень хороший эффект дало использование масел цитрусовых, маме был дан совет не только применять ароматерапию дома, но и в период пребывания мальчика в школе дать ему доступ к вдыханию полезных ароматов. Для этого на шею Алеша вешали мини-кувшинчик с каплей масла. Ребенка снабдили массажными стельками, которые использовались и дома, и в школе. Все эти меры позволили повысить уровень протекания нейродинамических процессов и значительно улучшить учебную деятельность ребенка.

В занятиях с Алешей нельзя было не учитывать также сложной семейной ситуации, которая могла обусловить особенности личности ребенка. Поэтому работать с Алешей было очень сложно в психологическом плане. Именно по этой причине, а также с учетом нейродинамических характеристик ребенка, после первых 9 занятий из 15 коррекционных занятий по системе А.Е. Соболевой (*Соболева, Емельянова, 2008; Соболева, Кондратьева 2007*) стало необходимым сделать месячный перерыв, а через месяц продолжить занятия уже в другом режиме. Первые 9 занятий проводились продолжительностью 1 час 20 минут в вечернее время (18.00–19.20) раз в неделю, остальные – в утренние часы, продолжительностью 1 час два раза в неделю.

Учитывая склонность мальчика к стереотипным действиям и его утомляемость, все занятия проводились так, чтобы в них чередовались различные виды деятельности с обязательным включением игровых форм (*Игровые методы коррекции... 2006*), например: ритмичные хлопки, зеркальное рисование, корректурная проба, списывание с образца забавного текста, игра, орфографические упражнения в игровой форме, разгадывание кроссворда, письмо по памяти, игра, фонематическая разминка, диктовка стихотворного текста юмористического содержания. На занятиях категорически не разрешалось переписывать текст заново, требовалась обязательная самопроверка.

На пятом занятии появились первые результаты: домашнее задание Алеша сделал сам, чисто и аккуратно, зеркальное рисование и корректурную пробу выполнил без ошибок; из двух ошибок, допущенных в письме по памяти, одну исправил самостоятельно (в слове «шел»). На шестом занятии использовалось новое упражнение: пирамидка «Грамотей», с которой Алеша справился с большим трудом: собрал в течение 22 минут и только с помощью взрослого. Игра представляет собой своеобразную мозаику: на 60 равнобедренных треугольниках с гранью в 6 см написаны буквы и слова с пропусками. Задача ребенка – на поверхности стола сложить эти треугольники в пирамидку, подбирая нужные буквы к словам с пропусками. Помощниками-маркерами при сборке являются цвета, так как требуемая буква окрашена в тот же цвет, что и слово, в котором она пропущена. Для успешного выполнения задания необходима

предельная концентрация внимания и контроль действий в течение 10–12 минут. На восьмом занятии ту же пирамидку мальчик собрал самостоятельно за 15 минут, причем работал увлеченно и собранно, эмоционально комментируя свои действия. Мы видим, как постепенно от совместного с педагогом выполнения задания мальчик переходит к его самостоятельному выполнению.

Практически все ошибки на письме мальчик стал находить и исправлять сам, причем эта процедура перестала вызывать в нем раздражение. На седьмом занятии упражнения чуть усложнились, стали включать в себя задания по составлению предложений и текстов. Как уже говорилось, после 9 занятия был сделан перерыв: утомляемость и проявляющаяся временами агрессивность не давали ребенку возможности заниматься в нормальном режиме. За время перерыва в школе у Алеши появились значительные улучшения, он стал получать «пятерки».

С изменением режима занятий, лучше отвечающего особенностям нейродинамики психических процессов ребенка, качество выполнения заданий улучшилось. На 10 занятии все задания (развивающие, настраивающие, обучающие) были выполнены без ошибок.

Для развития пространственных представлений использовались задания «Муха» и зеркальное рисование. Упражнение «Муха» широко известно. Для его выполнения требуется квадрат 9*9 см, расчерченный на клетки размером 3*3 см. Ребенку дается следующая инструкция: «В этой клетке живет воображаемая муха. Она может по моей команде перелетать с клетки на клетки вверх, вниз, вправо или влево. Ты должен мысленно следить за ее полетом. Иногда я ошибаюсь и даю мухе такую команду, в результате которой она имеет возможность вылететь за пределы клетки. Но ты будь начеку! Как только я дам такую ошибочную команду, ты хлопни в ладоши, чтобы муха никуда не улетела». Сначала данное упражнение выполняется с открытыми глазами, затем – с закрытыми.

Ориентироваться в пространстве и концентрировать зрительное внимание помогает также упражнение «зеркальное рисование». Преподаватель и ученик для его выполнения сидят строго друг напротив друга. Лист в клетку делится на две части горизонтальной чертой. На одной половине преподаватель рисует какой-либо простой предмет, например, домик с окошком и с трубой, из которой идет дым. Не переворачивая листа, то есть глядя на рисунок преподавателя «вверх ногами», ребенок должен повторить его по такой инструкции: «Нарисуй такой же домик: что у меня сверху – у тебя тоже сверху, что у меня внизу – у тебя тоже внизу, что у меня слева – у тебя тоже слева, что у меня справа – у тебя тоже справа». Постепенно рисунки усложняются, количество элементов, расположенных справа, слева, внизу и сверху увеличивается.

Известный тест «корректирующая проба Бурдона» может использоваться не только для проверки внимания, но и как тренировочное упражнение для развития зрительного внимания, умения переключать его с объекта на объект и с действия на действие, а также концентрировать внимание в соответствии с заданной инструкцией. Для выполнения упражнения требуется отрывок текста или простой набор букв в количестве не более 100 знаков. Ребенку предлагается за определенное время найти в тексте указанные буквы и отметить их. Например, подчеркнуть букву «о» и зачеркнуть букву «н». По истечении времени работа проверяется, указываются строчки, в которых пропущены буквы, ребенку предлагается исправить ошибки. Постепенно уменьшается количество отводимого времени, увеличивается количество тестовых букв и особенности их маркировки. За безошибочное выполнение упражнения дается приз.

Из специальных обучающих упражнений для преодоления отставания в школе по русскому языку проводились следующие: составление из букв и морфем слов с последующим объяснением их значений, списывание со вставкой пропущенных букв, составление предложений на заданную тему или с заданными словами, диктанты.

На 11 занятии в поведении Алеши стала проявляться доброжелательность, он работал старательно, домашнее задание было сделано без ошибок, полностью самостоятельно. В течение этой недели он получил в школе «5» за диктант.

Мы стали отрабатывать правописание безударных гласных, а именно методику поиска проверочных слов и правило употребления Ъ и Ь знаков. Для выработки навыка использовались классические упражнения: списывание со вставкой, диктант с комментарием. Желание работать всегда вызывали нетрадиционные формы: разгадывание кроссвордов, раскрашивание вагончиков со словами на заданное правило. Кроссворды специально составлялись с учетом отрабатываемого правила, например, при изучении безударных гласных в клетки кроссворда требовалось вписывать проверочные слова. Упражнение «вагончики» вообще не включает письма, но активизирует аналитические способности и развивает моторику. На листе бумаги преподаватель заранее рисует паровоз с 7–8 вагонами, на каждом из которых написано слово с пропуском проблемной буквы. Ребенок должен закрасить вагончик в определенный цвет в зависимости от той буквы, которую надо вставить. Например, если пропущена «о», вагон должен быть красный, если «а» – зеленый, или если пропущен «Ь» – вагон желтый, если пропущен «Ъ» – вагон синий и т. д. Тексты для списывания или диктанта всегда имели небольшой объем и позитивное, веселое содержание, например, такие:

*Свинья написала жирафу письмо.
За месяц к нему долетело оно.
Жираф плохо знал иностранный язык.
По-свински читать он еще не привык.
Не мог он узнать,
Что свинья у него
Просила прислать
Меховое пальто.*

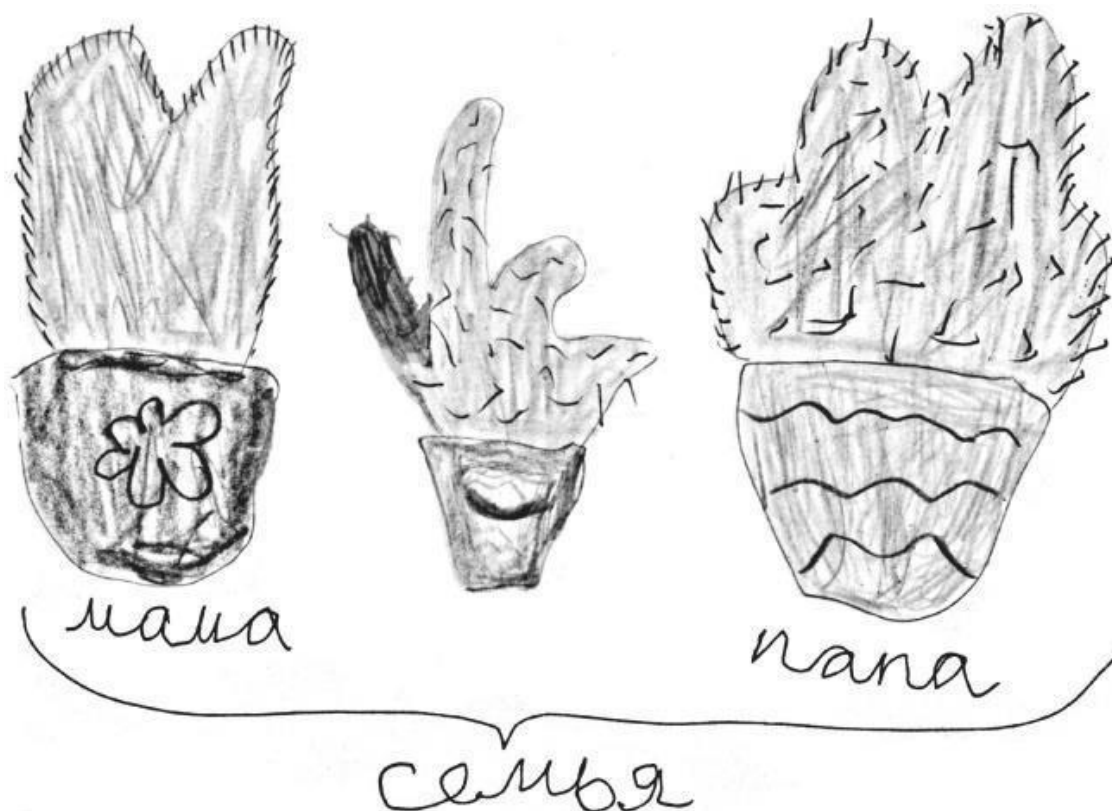


Рис. 7. Проективный рисуночный тест в конце цикла коррекции

Алеша работал хорошо, неторопливо, мало отвлекался на посторонние разговоры, проявлял чувство юмора, много улыбался.

На 13 занятии был проведен еще один проективный рисуночный тест – «кактус» (Костина, 2002) (рис. 7).

Алеша нарисовал сначала один кактус в горшке в самом центре листа. Это «радостный» кактус, он открыто улыбается. В рисунке использованы яркие цвета: два тона зеленого, розовый, голубой, оранжевый. Короткие иголки на кактусе были нарисованы в самую последнюю очередь, часть их не торчит, а стелется по поверхности растения. Кактус имеет довольно вычурную форму с выступающими отростками. Эти детали говорят о демонстративности, которая, несомненно, есть в характере мальчика. Но в то же время в рисунке почти отсутствуют детали, указывающие на агрессивность и тревожность. Изображение кактуса в горшке свидетельствует о чувстве семейной общности. Это чувство подчеркнуто желанием мальчика изобразить рядом еще два кактуса больших размеров, которые он назвал «мама» и «папа», а затем обвел все три изображения фигурной скобкой и подписал «семья». Очевидно, что изменение внутреннего климата в семье и поиск оптимальных условий для занятий помогли мальчику справиться с тревожностью, а это также дало возможность быть более успешным в школе.

О положительных изменениях в нейродинамическом статусе ребенка свидетельствует сравнение результатов пробы Шульте, проведенной на первичном занятии и в конце курса коррекции. Если вначале среднее время составило почти 3 минуты (150; 140; 168 секунд), то на последнем занятии результаты трех проб были следующими: 61, 62, 70 секунд. Это практически соответствует возрастной норме, и хотя еще остается легкая истощаемость, флуктуации работоспособности больше не выявляются, что коррелирует с данными наблюдения поведения ребенка на занятиях.

В конце года Алеша успешно сдал вступительные экзамены в новую школу, хотя специалисты Центра и пытались убедить маму, что повышенные нагрузки отрицательно скажутся

на состоянии физического и психологического здоровья мальчика. Однако сам Алеша очень хотел учиться в новом классе, и высокая степень мотивации в сочетании с адекватным уровнем самооценки и грамотным поведением родителей дают надежду на благополучный результат.

Литература

Венгер А.Л. Психологические рисуночные тесты. – М.: Владос, 2007.

Игровые методы коррекции трудностей обучения в школе / Под ред. Ж.М. Глозман. – М.: Сфера, 2006.

Глозман Ж.М. Нейропсихологическое обследование: качественная и количественная оценка данных. – М.: Смысл, 2012.

Костина Л.М. Методы диагностики тревожности. – СПб.: Речь, 2002.

Соболева А.Е., Емельянова Е.Н. Пишу без ошибок. Русский язык с нейропсихологом. – СПб.: Питер, 2008.

Соболева А.Е., Кондратьева Н.Н. Русский язык с улыбкой. – М.: Сфера, 2007.

Влияние высокого уровня тревожности на нейропсихологические показатели у детей младшего школьного возраста

Куприянчук М.Н., Сулова ЕС., Савкина О.М.

Сегодня мы замечаем, как все изменилось: и дети, и взрослые, и отношения родителей и детей в семье, отношение семьи к школе. Члены семьи проводят все меньше времени друг с другом, чаще смотрят телевизор, играют в компьютер, дети предоставлены сами себе. Высокие требования родителей по отношению к ребенку и его успеваемости в школе, не учитывающие индивидуальные особенности ребенка, часто приводят к высокому уровню тревожности, негативизму, отсутствию мотивации к учебе, низкой успеваемости.

В результате получается так, что дети без выраженных когнитивных нарушений, без отчетливой неврологической патологии вынуждены многократно менять школу или даже переходить на домашнее обучение. Основными проблемами таких детей является неумение организовать и контролировать собственное поведение для эффективного взаимодействия с окружающими, и все это плавно перетекает в нарушение общения.

Чтобы адекватно и более полно оценить возможности такого ребенка, нужно обладать знанием не только его эмоционального, но и нейропсихологического статуса. Как известно, более полная картина личности показывает не только слабые звенья развития, но и дает возможность проведения своевременной профилактики и коррекции.

В работах Л.С. Выготского (1997), С.Л. Рубинштейна (1959), В.К. Вилюнаса, В.М. Астапова (1983) и ряда других авторов сформулированы общие положения о неразрывном единстве эмоций и познания, согласно которым в различных видах познавательной деятельности – гностической, мнестической, интеллектуальной – эмоции, с одной стороны, выступают как мотивирующие, «запускающие» компоненты этой деятельности, с другой – как компоненты, контролируемые, регулирующие (с помощью механизма оценки) ее протекание в соответствии с потребностью, на удовлетворение которой она направлена.

В нашей практической работе (нейропсихологической коррекции) мы столкнулись с такой проблемой, как высокий уровень тревожности у детей. Анализ исследований различных авторов позволил рассматривать факты проявления детской тревожности как, с одной стороны, врожденную, психодинамическую характеристику, представленную так в работах А.И. Захарова (1993, 1995), Н.Д. Левитова (1969) и других, а с другой стороны, как условие и результат социализации (*Имедадзе, 1966; Прихожан, 1977; Савина, Шанина, 1996; Хорни, 1997*). Рассматривая взаимосвязь тревожности и деятельности, нужно отметить, что «повышенная тревожность может дезорганизовать любую деятельность (особенно значимую)» (Психолог в детском дошкольном... 1996, с. 109).

А.М. Прихожан считает, что высокая тревожность оказывает в основном отрицательное, дезорганизующее влияние на результаты деятельности детей дошкольного и младшего школьного возраста. У таких детей можно заметить разницу в поведении на занятиях и вне их. «Вне занятий это живые, общительные и непосредственные дети, на занятиях они зажаты и напряжены. Отвечают на вопросы воспитателя тихим, глухим голосом, могут даже начать заикаться. Речь их может быть как очень быстрой, торопливой, так и замедленной, затрудненной. Как правило, возникает двигательное возбуждение, ребенок теребит руками одежду, манипулирует чем-нибудь» (*Прихожан, 1977, с. 14*).

В настоящее время увеличилось число тревожных детей, отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью. Возникновение и закреп-

ление тревожности связано с неудовлетворением возрастных потребностей ребенка. В младшем школьном возрасте (поскольку исследование проводилось с данной возрастной группой) тревога является производной широкого круга нарушений. Закрепление и усиление нарушений эмоционально-волевой сферы приводит к накоплению и углублению отрицательного эмоционального опыта, который, порождая в свою очередь негативные прогностические оценки и определяя во многом модальность актуальных переживаний, способствует увеличению и сохранению тревожности. Кроме того, особенности организации эмоционально-волевой сферы оказывают влияние на качество обучения: ребенок начинает сомневаться в своих способностях и силах, вследствие чего происходит дезорганизация не только всей познавательной деятельности, но также начинают разрушаться личностные структуры.

Данные экспериментального исследования

Нами было обследовано, а затем и проведена коррекция 22 детей в возрасте от 7 до 10 лет, родители которых обратились в наш Центр по поводу трудностей обучения в школе (см. рис. 8-10).

Примеры рисунков тревожных детей

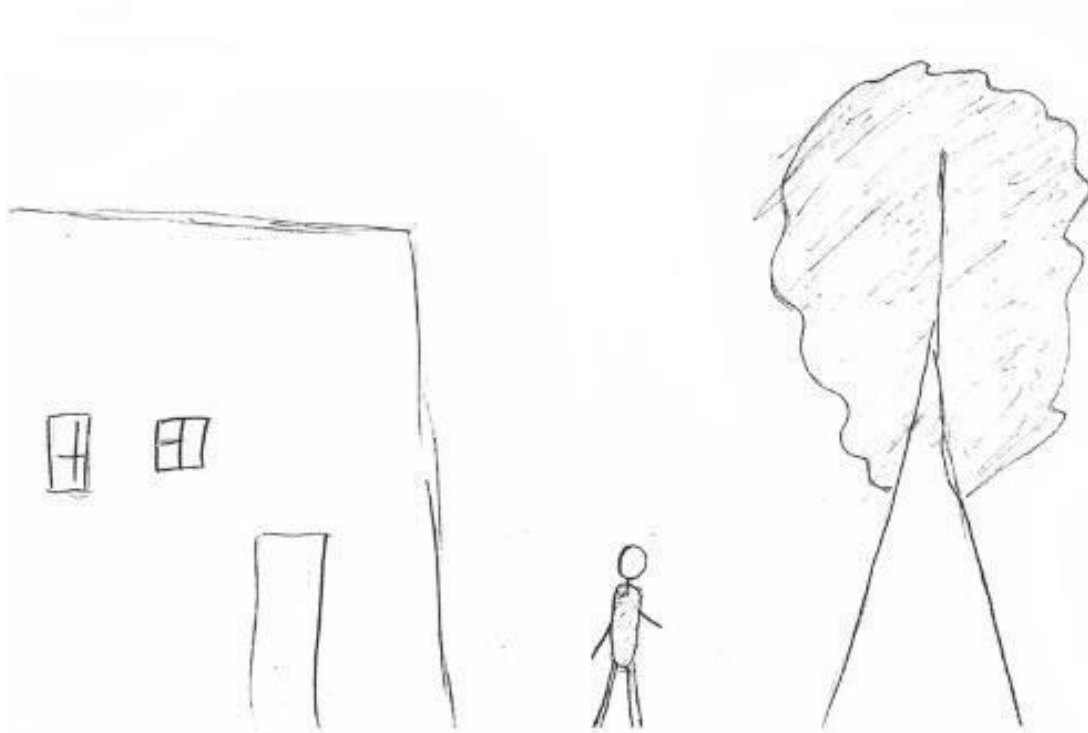


Рис. 8. Линии колеблющиеся, прерывающиеся, несоединенные углы – это говорит о напряженности, повышенном уровне тревожности, стремлении контролировать свою тревогу



Рис. 9. Характер линии часто слабый, паутинообразный, что может являться признаком экономии энергии, астенизации, снижения общего тонуса

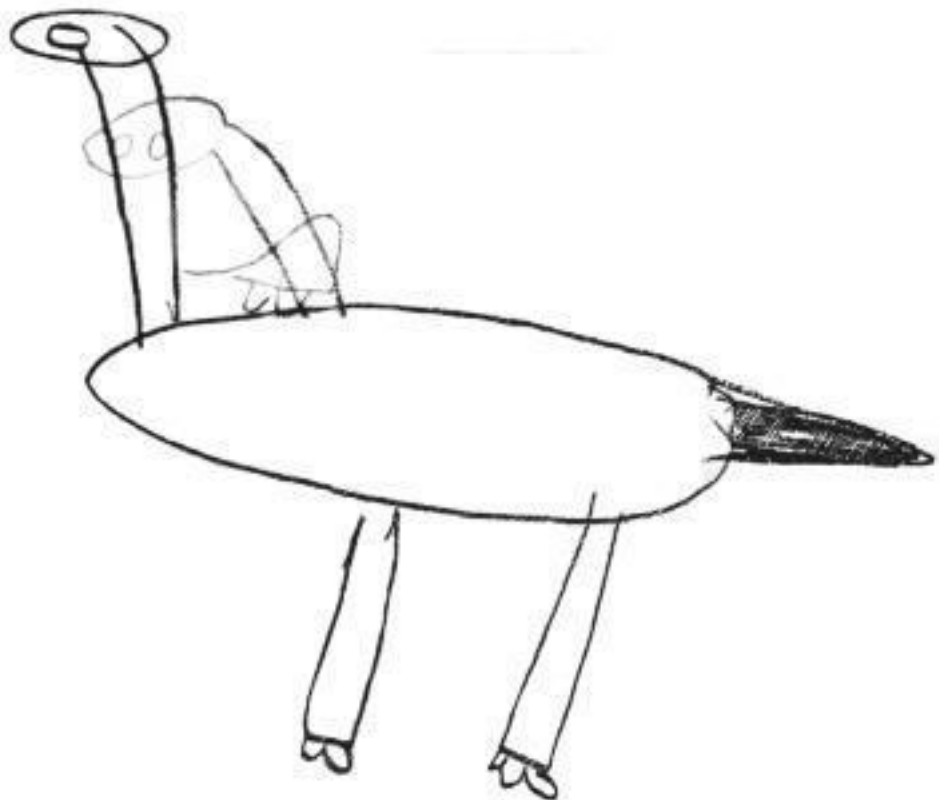


Рис. 10. О повышенной тревожности говорит наличие штриховки внутри контура фигуры и различных деталей. Может присутствовать стирание или исправление линий, а также отсутствие глаз или преувеличенные их размеры и отсутствие других частей тела

Нам удалось установить, что основная масса обследуемых, согласно данным теста В.Г Шур (1982), оцениваются как личности, имеющие неадекватную самооценку (завышенная встречается у 80 %). Нужно отметить, что завышенная самооценка может подтверждать личностную незрелость, неумение правильно оценить результаты своей деятельности; нечувствительность к своим ошибкам, неудачам.

Кроме того, нами было установлено, что поступившие в первый класс дети имеют повышенный уровень тревожности по тесту Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен (см. Диагностика эмоционально-нравственного развития, 2002), что связано с новой социальной позицией школьника, уровнем притязания родителей, а также с уровнем сформированности ВПФ. Мы отметили, что такая же тенденция наблюдается и у детей 8-10 лет (по тесту Кеттелла). Наиболее выраженными факторами данного теста являются:

- С (неуверенный в себе);
- D (флегматичный или реактивный);
- E (зависимый);
- H (чувствительный к угрозе);
- I (зависимый от других);
- O (тревожный);
- Q3 (плохое понимание социальных нормативов);
- Q4 (фрустрированный).

Задачей настоящего исследования было выявление взаимосвязи эмоционально-личностной сферы (высокого уровня тревожности) со степенью сформированности ВПФ у детей младшего школьного возраста.

Мы исходили из того, что для своевременной качественной оценки состояния эмоционально-волевой сферы младших школьников и для адекватной коррекционной работы у детей с высоким уровнем тревожности необходимо также знание и о нейропсихологическом статусе, который показывает совокупное состояние высших психических функций и поведения такого ребенка в зависимости от сформированности различных нейропсихологических факторов. Поэтому мы в своем исследовании эмоционально-личностной сферы учитывали данные нейропсихологического обследования.

Для оценки сформированности ВПФ в своем исследовании мы использовали качественный анализ данных Луриевского нейропсихологического обследования, адаптированного для детской популяции (Глозман, Потанина, Соболева, 2008; Глозман, Соболева, 2012); этот анализ позволяет выявить нарушенные звенья психической деятельности, а также те нейропсихологические факторы, недостаточность которых играет решающую роль в их возникновении.

Важно отметить, что перед специалистом, проводящим нейропсихологическое обследование ребенка, стоят следующие основные задачи:

1. Дифференцировать трудности обучения и поведения, обусловленные недостаточной сформированностью или индивидуальными особенностями функционирования мозговых структур.
2. Определить причины и обеспечить профилактику различных форм аномального психического функционирования; дизадаптации, школьной неуспеваемости и др.
3. Разработать стратегию и индивидуальную программу коррекционно-развивающего воздействия для преодоления слабых (несформированных) звеньев психического функционирования с опорой на сильные звенья когнитивного развития и личности ребенка.

По данным обследования удалось выявить, что у детей с высоким уровнем тревожности основными особенностями нейропсихологического статуса является несформированность:

- модально-неспецифического (энергетического) фактора (главным образом), нарушения нейродинамических показателей;
- произвольной и непроизвольной регуляции психической деятельности;
- межполушарного взаимодействия, кинетического, кинестетического, пространственного факторов, а иногда и речевой сферы.

Нейропсихологическая коррекция была направлена на развитие тех недостаточных функций, о которых говорилось выше. Все упражнения подбирались с учетом нейропсихологических и личностных особенностей детей (Костина, 2003).

Дети с высоким уровнем тревожности имеют очень низкие нейродинамические показатели, поэтому большое внимание уделялось дыхательным техникам (они не только главным образом формируют уровень активности, но и успокаивают, способствуют концентрации внимания, также формируют базовую составляющую произвольной саморегуляции), элементам массажа, растяжек. Все это активизирует общий энергетический, эмоциональный и тонический статус. Далее в коррекционный процесс мы вводили нейропсихологические методы развития отдельных когнитивных функций (речи, письма, памяти, пространственных представлений). Более организованные психические функции имеют больший энергетический потенциал для активации процессов развития в целом, и они же постепенно создают и расширяют зону ближайшего развития ребенка. Соответственно, самым труднодостижимым результатом является формирование у ребенка оптимального для него уровня произвольной саморегуляции. Поскольку саморегуляция зависит от обобщающей и регулирующей функции речи, способности к построению самостоятельного продуктивного речевого акта, интеллектуальных процессов, то завершающим этапом нашей работы было формирование данных форм психической деятельности.

В психокоррекционной работе использовались элементы семейной, игровой, телесно-ориентированной терапии, арттерапии, психодрамы средствами сказкотерапии и ролевой игры, направленные на коррекцию и преодоление усугубления развития высокого уровня тревожности. Основной целью коррекции является создание условий, снимающих внешние социальные преграды на пути развертывания интрапсихического конфликта, а также воздействие на базовые изменения в интрапсихическом равновесии ребенка для установления баланса в структуре личности. Следствием установления данного равновесия является укрепление Эго, через самовыражение и самореализацию в продуктах творчества при активном познании своего «Я». В процессе работы эти методы позволяют установить непринужденные дружеские отношения с ребенком, принять ребенка таким, каков он есть.

Важным аспектом работы с детьми является *взаимодействие психолога с родителями*. При обращении родителей к психологу были выявлены проблемы, связанные с вопросами успешности обучения детей и несоответствием ожиданиям родителей, а также особенности поведения детей и их социализации. Для того чтобы разрешить эти проблемы и особенно предупредить возможность их возвращения, необходима параллельная психокоррекционная работа с родителями. В рамках семейного консультирования (терапии) родители получают возможность обсудить свое реальное взаимодействие с детьми, свои средства общения и неосознаваемые элементы поведения. Они учатся адекватно воспринимать перемены в поведении ребенка, что способствует гармоничному развитию личности ребенка и снижению высокого уровня тревожности.

Также был разработан тренинг, нацеленный на снижение уровня тревожности и на познание ребенком собственных особенностей, предпочтений и осознание своего места среди сверстников. В созданном игровом пространстве дети получают новый социальный, эмоциональный, телесный, интеллектуальный опыт. Атмосфера игрового тренинга побуждает в детях любопытство, желание экспериментировать и помогает добиваться результатов, развивает решительность, умение видеть разные возможности, принимать решения и справляться с проблемными ситуациями. Удовлетворение, которое получает ребенок при успешном выполнении задания, становится основой позитивного опыта ребенка. Позитивный опыт помогает детям почувствовать свою значимость и принадлежность к группе.

Обсуждение результатов

К нам в Центр поступают дети со сниженными нейродинамическими показателями, обусловленными как физиологическими, так и социально-психологическими причинами (дети тревожные, с неадекватной самооценкой и уровнем притязаний, стратегией избегания неудач и т. д.). Естественно, что у них не получается вовремя и адекватно решать повседневные задачи (не говоря уже о дополнительных, например, внешкольных занятиях). Таким образом, ребенок заведомо ставится в ситуацию неуспешности, что повышает уровень тревожности. Но в ходе коррекционной работы «простраиваются» необходимые психические функции, и этот потенциал, ресурс начинает актуализироваться. В таком случае мы можем говорить, что ребенок готов к глубинной работе с эмоционально-личностным пластом. И естественно, в этот момент очень важно подключать психотерапевтическую работу, что и проводилось в нашем исследовании.

Следует отметить, что *психотерапевтическая коррекционная работа являлась частью комплексной нейропсихологической коррекции* детей, проводимой в нашем Центре, реализующей луриевские принципы реабилитации и, в частности, его принцип опоры на сохраненные аспекты личности ребенка.

Положительную динамику заметили и родители – дети стали внимательнее, увеличилась скорость включения в деятельность, снизилась замедленность реакций и появился интерес к занятиям, а также снизился уровень тревожности и напряженность, дети стали более спокойными, улучшился сон.

Эффективность коррекции обеспечили:

- раннее обращение к психологу и своевременное начало занятий;
- теоретически и методологически обоснованная индивидуальная программа коррекции, основывающаяся на комплексном синдромном нейропсихологическом обследовании;
- комплексный системный подход к коррекции выявленных симптомов дефицитарности (недоразвития) в психическом функционировании.

Таким образом, комплексный подход в коррекции обеспечил положительную качественную и количественную динамику состояния ВПФ детей, а также выравнивание эмоционального фона (снижение тревожности, агрессивности, повышение самооценки, гармонизацию эмоционального фона).

Литература

Вилюнас В.К., Астапов В.М. О психических функциях состояния тревоги // Тез. VI Всесоюз. съезда Общества психологов СССР. – М., 1983. С. 46–58. *Вygотский Л.С.* Вопросы детской психологии. – М.: Союз, 1997.

Глоzman Ж.М., Потанина А.Ю., Соболева А.Е. Нейропсихологическая диагностика в дошкольном возрасте. 2-е изд. – СПб: Питер, 2008.

Глоzman Ж.М., Соболева А.Е. Нейропсихологическая диагностика детей школьного возраста. – М.: Смысл, 2012.

Диагностика эмоционально-нравственного развития / Под ред. И.Б. Дермановой. – СПб.: Речь, 2002.

Захаров А.И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка. – М: Просвещение, 1993.

Захаров А.И. Как помочь нашим детям избавиться от страха. – СПб.: Гиппократ, 1995.

Имедадзе Н.В. Тревожность как фактор учения в дошкольном возрасте // Психол. исследования. – Тбилиси: Мецниереба, 1966. С. 49–57.

Костина Л.М. Игровая терапия с тревожными детьми. – СПб.: Речь, 2003. *Левитов Н.Д.* Психическое состояние беспокойства, тревоги // Вопр. психол. 1969. № 1. С. 131–138.

Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1973. *Прихожан А.М.* Анализ причин тревожности в общении со сверстниками у подростков: Автореф. дис... канд. психол. наук. – М., 1977.

Психолог в детском дошкольном учреждении: Методические рекомендации к практической деятельности / Под ред. Т.В. Лаврентьевой. – М.: Гном и Д, 1996.

Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. – М.: Изд-во АН СССР, 1959.

Савина Е.А., Шанина Н.П. Тревожные дети // Дошкольное воспитание. 1996. № 4. С. 11–14.

Хорни К. Собрание сочинений: в 3 т. – М.: Смысл, 1997.

Щур В.Г. Методика изучения представлений ребенка об отношениях к нему других людей // Психология личности: теория и эксперимент / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. С. 108–114.

Нейропсихологическая коррекция в условиях многоязычия

Глозман Ж.М., Амелина Е.Г.

Если в лингвистически гомогенном (монолингвистическом) обществе материнский язык является для ребенка единственным и естественным средством социального общения, то дети-иммигранты, дети из интернациональных семей, число которых в современном обществе очень велико во всех развитых странах, стоят постоянно перед проблемой выбора языка для актуальной ситуации общения, а также перед необходимостью императивного усвоения и совершенствования нового языка общения.

Овладение вторым языком предполагает формирование новой функциональной речевой системы на основе уже сформированной функциональной системы первого языка, если два языка усваиваются последовательно. Недоразвитие каких-то функций на родном языке системно отражается на развитии аналогичных функций на втором языке. Важно также, что времени усвоения каждого из языков соответствует разный уровень созревания мозга и сформированности познавательных функций, что не может не сказываться на мозговой организации функциональной системы каждого языка.

Первостепенное значение имеет *способ изучения второго языка*. «Способ изучения (формальное, организованное усвоение) или овладения (более или менее стихийный путь через общение) нового языка приобретает существенное значение для нейропсихологического анализа, поскольку от этого зависит, каковы ведущие сенсорные каналы ввода информации и, соответственно, мозговые зоны, вовлеченные в реализацию процессов на втором языке. Таким образом, способ усвоения в определенной степени влияет на то, какие компоненты будут вовлечены в построение новой функциональной системы» (Котик-Фридгут, 2002, с. 72).

Метод усвоения языка может отражаться и в различной степени сформированности разных речевых функций: устной речи, письма, чтения. Так, при прямом методе произвольного постижения языка в живой языковой среде понимание речи опережает навыки экспрессивной речи, при формальном произвольном обучении, как правило, экспрессивная речь лучше понимания. Формальный или прямой метод изучения языка влияет на особенности семантической системы речи и на характер речевых обобщений: при прямом методе слово первоначально осваивается только в одном значении и понимание конкретного значения проходит путь от общего смысла текста или фразы к частному значению. Это создает определенные трудности для формирования процессов категоризации. При формальном (логическом) методе слово сразу усваивается как многозначное, а формирование фразы проходит путь от частного значения отдельных слов к общему смыслу фразы.

Но при этом также важен *возраст усвоения языков*. Параллельное усвоение языков в первые три года жизни приводит к неравномерному развитию каждого из языков и задержке развития речи хотя бы в одном из них. Знания языков чрезвычайно нестойкие, достаточно нескольких дней без одного из языков, чтобы ребенок забыл этот язык. Некоторые исследователи (см. *Walter, Leue, 2001*) считают, что до трех лет дети смешивают языки и лишь на четвертом году начинают их дифференцировать. Можно предположить, что мозг ребенка до трех лет не готов к становлению двуязычия. Оптимальным для формирования полноценного двуязычия является первоначальное становление одной функциональной языковой системы до уровня фразовой речи с последующим параллельным усвоением обоих языков в двух различных средах общения: дома говорят только на одном языке, а в детском саду и школе – на другом, или (в многонациональных семьях) с отцом – только на его родном языке, а с матерью – на ее родном языке (Глозман, 2009).

Для формирования двуязычия необходимо четкое *разделение языка общения* дома и в школе/детском саду, когда на протяжении длительного времени сохраняются две полноценные языковые среды, жизненно важные ребенку, и в каждой из них не понимают (или твердо не хотят понимать) одного языка, то есть для общения с ними нужен второй язык. Если у дошкольников при перемене языковой среды один из языков перестает быть необходимым для общения, маленький ребенок забывает его и из двуязычного становится одноязычным. Чем младше ребенок, тем скорее он может забыть свой первый язык в условиях новой языковой среды. Вначале утрачиваются навыки чтения и письма (если таковые были), затем разговорная речь, наиболее прочным является понимание языка.

Как известно, речевое развитие является определяющим для формирования всех других психических функций, поэтому языковые трудности тормозят психическое развитие ребенка, усвоение знаний и навыков, необходимых для успешного психического функционирования и социализации в детском коллективе (детском саду, школе), а затем, если эти трудности не преодолены, в обществе в целом.

Если раньше существовало представление о том, что билингвизм отрицательно воздействует на развитие ребенка (истоки этого представления связаны с тем, что детей иммигрантов тестировали на неродном языке), то сейчас доказано, что двуязычие способствует формированию более гибкого мышления, способности подходить к проблеме с разных сторон и в разных перспективах, расширяет возможности познания. Показано положительное влияние усвоения двух языковых систем (умения читать на двух языках) на формирование когнитивных функций детей (*Schwartz, Leikin, Share, 2005*). По мнению Л.С. Выготского (1935), двуязычие может быть благоприятным или тормозящим фактором развития ребенка, в зависимости от конкретных условий жизнедеятельности и возраста ребенка. Так, например, в процессе формирования речи есть этапы как количественных изменений, так и качественных скачков: появление фразовой речи, овладение письмом и чтением. Одновременное развитие двух языков при этом тормозится: качественный скачок происходит вначале в одном из языков, то есть одновременное развитие двух языков затормаживается в момент перехода на более высокий функциональный уровень.

Эти теоретические положения мы проиллюстрируем описанием случая раннего многоязычия у ребенка-дошкольника.

Описание случая

Софья Т., 5,5 лет, живет с мамой, папой, братом и няней. Мама и няня русские, папа – турок. По роду своей профессиональной деятельности он часто меняет страну обитания. С рождения девочка находилась в ситуации русско-турецкого двуязычия, сосуществования двух языковых систем, с помощью которых кодировались одни и те же предметы и явления. Мать говорила с ребенком по-русски, отец – по-турецки, однако доминирующим языком общения всегда был русский. Когда девочке было 2 года, семья переехала на год в Польшу, где у девочки была гувернантка – англичанка, которая учила ее английскому языку, а во дворе, играя с польскими детьми,

Соня начала говорить и понимать по-польски. Вернувшись в 3 года в Москву, девочка быстро забыла и польский, и английский языки. В возрасте трех лет девочка пошла во французскую школу/детский сад в России, которую продолжает посещать в настоящее время. В школе учатся дети из семей разных национальностей, но Соня, в основном, общается с русскоязычными детьми. Через несколько месяцев Соне предстоит переезд в Турцию.

Основные сведения из анкеты раннего развития девочки

Родилась от первой беременности, к моменту рождения матери было 27, отцу 39 лет. Беременность протекала без существенных особенностей, роды в срок, плановое кесарево сечение, при рождении было поставлено 9 баллов по шкале Апгар.

Развитие в течение первых двух лет: моторное развитие в срок, как и речевое развитие (лепет с трех месяцев, слова с двенадцати месяцев, фразы с одного года десяти месяцев), однако и слова, и фразы сначала появились по-русски, потом по-турецки.

В январе 2015 года родители девочки обратились в НИЦ детской нейропсихологии им. А.Р. Лурия с жалобами на сложности эмоциональной регуляции (эмоциональную лабильность, капризы, проявления агрессии), гиперактивность, быструю утомляемость.

Во время нейропсихологического обследования (проводилось на русском языке) у Сони наблюдались некоторая расторможенность, неусидчивость, общее возбуждение. Балл 21 по заполненной мамой шкале Коннерса (см. Гиперактивные дети... 2004) указывает на выраженный синдром СДВГ. В контакт с психологом девочка вступала достаточно легко, эмоциональный фон ровный, положительный. В течение всего обследования Соня демонстрировала критичность к собственным ошибкам и замечаниям специалиста, высокую заинтересованность в успехе и болезненную реакцию на неуспех. При исследовании нейродинамических показателей были выявлены при высоком уровне мозговой активности тенденция к истощению, а также негрубые флуктуации умственной работоспособности.

Латерализация функций сформирована по левополушарному типу (то есть ребенок правша).

При исследовании *двигательной сферы* наблюдались стереотипия, инертность при переходе с одной программы на другую при выполнении проб на динамический праксис, множественные персеверации и пространственные ошибки в графической пробе на динамический праксис (рис. 11), поочередное выполнение со сбоями в пробах на реципрокную координацию рук. Пробы на праксис позы пальцев выполнялись с ошибками по типу зеркальности, а также с кинестетическим поиском. В реакции выбора наблюдались множественные эхопрактики, корригируемые после указания на ошибку. С копированием рисунков, соответствующих возрастным нормативам (Глоzman, Потанина, Соболева, 2008), девочка справлялась успешно.



Рис. 11. Графическая проба на динамический праксис до коррекции

Исследование *гностических функций* Софьи выявило недостаточную сформированность зрительно-пространственного гнозиса. Соня затруднялась при выполнении варианта пробы Бентона для 5 лет (Там же). Зрительный, акустический, тактильный и цветовой виды гнозиса сформированы хорошо. При исследовании буквенного гнозиса девочка обнаружила хорошее знание русских букв, однако аналогичный тест с латинскими буквами девочка выполнила с ошибками: Н (эйч) латинскую воспринимала как русскую букву Н (эн), латинскую «g» – как русскую письменную «д». То есть буквенный гнозис был сформирован только в одном языке.

В *речевой сфере* у девочки также были выявлены различия в трех языках, которыми она сейчас пользуется (табл. 1).

Исследование *мнестических функций* девочки показало хорошую сформированность слухоречевой, зрительной и двигательной памяти.

Задания, направленные на исследование *интеллектуальной сферы* девочки, выявили сформированность операций обобщения, однако нахождение обобщающего понятия вызывало

у ребенка затруднения. Понимание смысла сюжетной картинки и серии сюжетных картинок не вызвали у Сони трудностей.

Таким образом, на фоне колебаний уровня умственной работоспособности и истощаемости, у Сони наблюдалась недостаточная сформированность двигательных (кинестических, кинестетических, регуляторных и пространственных) и некоторых речевых функций.

При этом хороший уровень сформированности гностических, местнических, интеллектуальных и большинства вербальных функций на русском языке может служить опорой в коррекционном процессе.

Таблица 1
Речевые функции в разных языках

Характеристика словаря								
Количество свободных ассоциаций за 1 минуту			% названных картинок			Число семантических объединений в ассоциациях		
Русский	Французский	Турецкий	Русский	Французский	Турецкий	Русский	Французский	Турецкий
15 (из них 5 глаголов и 1 прилагательное)	6 (все существительные)	12 (все существительные)	95	50	70	3	0	5

Характеристика чтения		
Русский	Французский	Турецкий
Холлистическое чтение с полным пониманием прочитанного	Послоговое чтение с затрудненным пониманием, отчуждением смысла прочитанных слов	Послоговое чтение с элементами угадывания и заменами на более частотные слова

В данном случае хорошее развитие интеллектуальных функций сочетается со слабостью нейродинамического и эмоционально-аффективного аспектов психической деятельности. Девочка очень требовательна к себе и болезненно переживает неуспех в любом задании.

Основные цели и стратегия коррекции

Основная стратегия нейропсихологической коррекции заключалась в реализации комплексного подхода к коррекционному процессу, сочетающего психологические, логопедические, нейропсихологические (когнитивные и двигательные) и общеоздоравливающие виды помощи ребенку, как внутри каждого занятия, так и с привлечением разных специалистов. Кроме занятий с нейропсихологом, на данный момент Соня посещает детского психотерапевта.

Данные нейропсихологической диагностики позволили нам наметить задачи первого этапа коррекции. Основными мишенями коррекционно-развивающих занятий стали:

- повышение мозговой активности (нейродинамики психической деятельности);
- развитие двигательных функций;
- формирование саморегуляции и контроля;
- формирование пространственных представлений;
- формирование номинативных процессов;
- формирование процесса категоризации;
- гармонизация эмоционально-аффективного состояния девочки.

Для активизации энергетического потенциала ребенка (I блока мозга по А.Р. Лурия – 1973) большое внимание уделялось *дыхательным упражнениям* – выработке правильного диафрагмального дыхания, способствующего улучшению кровообращения, массажу органов

живота, успокоению, концентрации внимания, общему улучшению самочувствия и, конечно, формированию произвольной саморегуляции дыхания. Сначала специалист обучал девочку правильному дыханию в игровой форме, что улучшало эффективность и эмоционально вовлекало ребенка. Например, на живот Соне, находящейся в горизонтальном положении, укладывалась игрушка, которую надо было «катать», и то, насколько подвижным оказывался такой «лифт», служило показателем правильного вдоха и выдоха. Далее подключались различные дыхательные игры: «**Перышко**», «**Дутибол**» и др., суть которых состоит в том, чтобы направлять поток воздуха на нужный предмет, удерживая его в воздухе или направляя на заданную цель (см. рис. 26 на с. 163). В дальнейшем, когда дыхательные навыки уже автоматизировались, мы стали включать дыхательные упражнения в некоторые упражнения двигательного этапа коррекции.

Для снятия *эмоционального напряжения* (возбуждения) на каждом занятии проводились релаксационные упражнения, с использованием элементов телесно-ориентированной терапии. Этому также уделялось много внимания, так как телесные «зажимы», отклонения от нормального тонуса могли быть как причиной, так и следствием возникших эмоциональных трудностей ребенка, и негативно сказывались на ее развитии. Важную роль при релаксации играет музыка, освещение, запахи, воспоминания событий и ощущений. Кроме этого, во время релаксации производился массаж определенных зон (например, стопы, так как в этой части тела сосредоточены представительства всех зон мозга, и их стимуляция таким образом повышает и мозговую активность в целом). После релаксации на занятиях Соня становилась спокойной, более внимательной, вследствие чего могла воспринимать больше информации. Такие упражнения девочке очень нравились.

Формированию *двигательных функций* посвящалась большая часть занятия. Использование двигательных методов нейропсихологической коррекции (Комплексная коррекция... 2014) способствовало формированию у ребенка межполушарных взаимодействий, пространственных представлений, динамического и кинестетического праксиса, внимания и контроля.

Формирование *пространственных представлений* началось с определения и осознания схемы тела (на этапе двигательной коррекции) с использованием внешних опор, ориентирующих ребенка в том, где верх и низ, право и лево (в том числе посредством двигательных диктантов, когда ребенок двигается по комнате, руководствуясь инструкцией ведущего, и, при условии верного выполнения всех шагов, достигает определенной цели). Следующим этапом формирования пространственных представлений (в ходе когнитивной коррекции) явились упражнения, в которых ребенок может манипулировать различными объектами, собирать их по определенной схеме (пазлы, кубики, мозаики), а также написание графических диктантов.

Для формирования *саморегуляции и контроля*, навыков внимания на занятиях нейропсихологической коррекции мы применяли игры со стоп-сигналами, которые предполагают преодоление стереотипов, выбор определенной реакции только лишь на заданный стимул (хлопок, колокольчик, слова, музыка) и выполнение соответствующего действия. Поначалу Софье сложно было преодолевать устоявшиеся стереотипы, но со временем такие игры перестали вызывать у нее затруднения. Кроме этого использовались игры с правилами, где есть определенная цель, способы ее достижения, и правила, которые нарушать нельзя.

Также на занятиях велась работа по *развитию номинативных процессов* девочки и способности к категоризации: соотнесение образа предмета с соответствующим ему словом-наименованием, для чего необходимо представить в сознании ребенка образ предмета как комплекс ощущений – тактильных, вкусовых, зрительных и т. д. Для этого применялись такие игры как: «Я знаю пять...», «Сравнение понятий», «Закончи словосочетание», описание предметов с привлечением ощупывания и др. Все задания проводились в игровой форме и носили соревновательный характер – за каждую игру начислялись призы («сокровища», наклейки и т. д.).

Софья продолжала занятия в нашем центре (полный курс составляет 20–25 занятий), но уже после первых 10 занятий и специалист, и родители заметили положительные изменения: девочка стала более спокойной и усидчивой, уменьшились капризы, многие упражнения, выполнение которых требует хорошей пространственной ориентации, Соня стала выполнять без проблем. Существенно улучшилась сукцессивная организация действий: так в графической пробе на динамический праксис через 10 занятий Соня сделала только одну персевераторную ошибку, хотя наличие компенсаторных расподоблений элементов еще указывало на кинетические трудности (рис. 12).



Рис. 12. Графическая проба на динамический праксис после 10 коррекционных занятий

Но самое большое удовлетворение нам принесли результаты повторного заполнения мамой шкалы Коннерса. Высокие показатели раздражительности, импульсивности и резкой смены настроения стали низкими. Суммарный балл снизился в результате с 21 до 12, что является нормативным. То есть проведенные занятия оказались очень эффективными для преодоления СДВГ.

Заключение

Данный случай очень хорошо демонстрирует особенности формирования речи и других психических функций в условиях дву- и многоязычия:

- неодновременное и неодинаковое развитие разных языков, и прежде всего, одновременное появление качественных скачков в развитии речевых функций на разных языках;
- несоблюдение необходимых условий формирования билингвизма (четкое разделение языка общения дома и в школе/детском саду) привело к возникновению ситуации несформированного билингвизма, что даже у очень способного ребенка отрицательно повлияло на развитие некоторых когнитивных (в первую очередь категориальных), двигательных и эмоциональных функций;
- ребенок в ситуации дву- и многоязычия нуждается в психологическом, в том числе нейропсихологическом сопровождении.

Литература

- Выготский Л.С.* К вопросу о многоязычии в детском возрасте / Умственное развитие детей в процессе обучения. – М.; Л.: Учпедгиз, 1935.
- Глозман Ж.М.* Нейропсихология детского возраста. – М.: Академия, 2009.
- Глозман Ж.М., Потанина А.Ю., Соболева А.Е.* Нейропсихологическая диагностика дошкольников. – СПб.: Питер, 2008.
- Комплексная коррекция трудностей обучения в школе / Под ред. Ж.М. Глозман, А.Е. Соболевой. – М.: Смысл, 2014.
- Котик-Фридгут Б.С.* Системно-динамическая концепция А.Р. Лурия и нейропсихология сегодня // Вопр. психол. 2002. № 4. С. 68–76.
- Лурия А.Р.* Основы нейропсихологии. – М.: Изд-во МГУ, 1973.
- Гиперактивные дети: коррекция психомоторного развития / Под ред. М. Пассольт. – М.: Академия, 2004.

Schwartz M., Leikin M., Share D. Bi-literate Bilingualism versus Mono-literate Bilingualism: A Longitudinal Study of Reading Acquisition in Hebrew (L2) among Russian-speaking (L1) children // *Written Language and literacy*. 2005. V. 8 (2). P. 179–206.

Walter S., Leue R. Sprachforderung in Kindertagesstätten. – Berlin, 2001.

Случай коррекции патологического онтогенеза речевого развития, вызванного несформированностью билингвизма

Емельянова Е.Н.

В практике специалистов Центра детской нейропсихологии был не один случай коррекции патологического онтогенеза речевого развития, причиной которого оказался несформированный билингвизм. Дети, в силу обстоятельств в раннем возрасте оказавшиеся вместе с родителями в чужой стране, в чужой языковой среде, испытывают серьезные трудности, обучаясь впоследствии в русских школах.

В июле 2002 года в Центр детской нейропсихологии обратилась за помощью мама девятилетней Ани Б. Девочка училась в третьем классе частной школы, но не могла считать даже в пределах 20, с трудом писала, страдала от отсутствия друзей-ровесников. Во внешнем виде Ани и ее поведении явно проступали черты инфантилизма. Маленького роста, худенькая, с тонкими ручками и ножками, она производила впечатление испуганного зверька.

Нейропсихологическое обследование выявило сохранность интеллекта и достаточно хорошую слухоречевую память, при этом были отмечены несформированность межполушарного взаимодействия (некоторые пробы Аня выполняла левой рукой), трудности в пробах на пространственный гнозис, повышенную утомляемость, угадывающее послоговое чтение, зеркальное письмо, дефицит моторного развития. Неудивительно, что одноклассники и учителя воспринимали Аню как не вполне соответствующую норме.

В беседе с мамой выяснилось, что в период с 2 до 7 лет Аня жила с родителями в Англии. Вначале она посещала английский детский сад, но поскольку там она только сидела в уголке и плакала в ожидании, когда же ее заберут домой, родителям было рекомендовано посещение детского сада прекратить. Последующие почти пять лет Аня провела в родной семье, но с англоговорящей няней.

В результате девочка не имела возможности общаться со сверстниками, не знала детских игр и не могла найти общий язык с детьми

в коллективе, что привело как к несформированности навыков общения, так и к недоразвитию моторной сферы ребенка. Кроме того, разговаривая на русском языке лишь с родителями, Аня сумела освоить незначительную для полноценного общения часть родной речи. Но и разговоры по-английски с няней не позволили ей овладеть вторым языком в достаточной мере. Оказавшись в русской школе, Аня попала в совершенно незнакомую ей среду, недостаточно развитая речь ограничила круг ее общения. В свою очередь, недостаточный круг общения тормозил развитие речи. Проблемы социализации Ани были вызваны именно задержкой речевого и моторного развития, что стало следствием отсутствия своевременной коррекции.

Л.С. Выготский в статье «Основные проблемы современной дефектологии», впервые опубликованной еще в 1929 году, приводит пример из опыта А.Е. Петровой, которая анализировала «примитивную» девочку, говорившую одновременно на татарском и русском языках и признанную психически ненормальной. Но работа с этой девочкой показала, что «весь симптомокомплекс, заставивший заподозрить болезнь, определялся в основном примитивностью, обусловленной в свою очередь отсутствием твердого владения каким-либо языком» (Выготский, 1983, с. 25).

После нейропсихологического обследования Ане было рекомендовано пройти *курс нейрокоррекционных занятий*. Систематически выполняя двигательные и когнитивные упражнения в курсе базовой нейропсихологической коррекции, состоящем из 15 занятий, девочка постепенно стала осваивать пространственные понятия; у нее медленно, но верно простраивались межполушарные связи. Рекомендованный специалистами режим работы и отдыха, каж-

додневный контрастный душ увеличили работоспособность. Так, например, время выполнения пробы Шульте при первом обследовании составляло от 3 до 3,5 минут, а при втором – среднее время составило 1 минуту 15 секунд.

Проведенная в ноябре 2003 года *повторная диагностика* показала значительные изменения к лучшему, но и выявила новые проблемы. Со всей очевидностью встал вопрос о несформированном профиле латерализации. Так, графическую пробу на динамический праксис во время второй диагностики Аня захотела выполнить обеими руками. Проба, выполненная левой рукой, показала, что она явно не является ведущей. Зато проба, выполненная правой рукой, дала значительно лучший результат, чем на первой диагностике (рис. 13).

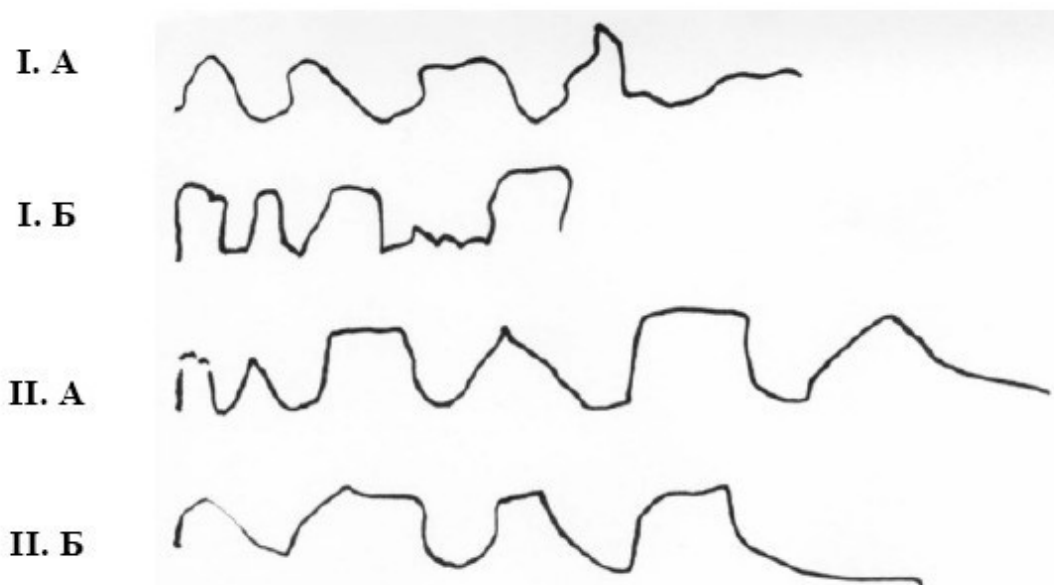


Рис. 13. Динамика кинетических функций в процессе коррекции. I. Первое обследование в июле 2002 года: I. А – правая рука, I. Б – левая рука; II. Второе обследование в ноябре 2003 года: II. А – правая рука, II. Б – левая рука

Если в 2002 году ведущим было левое ухо, то в 2003 ведущее ухо – правое, зато ведущая нога – левая.

Вторая диагностика выявила также некоторую импульсивность, которая пришла на смену инертности, но также указывала на слабость регуляторных процессов. Значительно понизился уровень утомляемости, стало возможным выполнение счетных операций, чтение перестало быть угадывающим и послоговым, но Аня по-прежнему делала много ошибок на письме. Мама отметила, что девочка сильно изменилась, стала общаться с детьми и активно участвовать в различных мероприятиях. Заключение детского психиатра, эндокринолога и гинеколога подтвердили, что развитие девочки находится в нижних границах нормы.

Следующим этапом коррекции стал *специальный коррекционный курс* – работа с нейролингвистом по коррекции письма. Курс состоял из 14 часовых занятий и был направлен на формирование навыка грамотного каллиграфического письма по методикам А.Е. Соболевой (Соболева, Емельянова, 2008). Основное содержание этих методик заключается в том, что используемые в процессе занятий специальные игры помогают развить все необходимые для грамотного письма функции, особенно произвольность (именно эта функция больше всего страдает в связи с отсутствием групповых ролевых игр в дошкольной жизни ребенка), одновременно с этим достигается дидактическая цель – уменьшение числа ошибок при письме. В ходе занятий ребенок проходит все стадии игрового развития – от предметной до ролевой

игры, в результате чего вырабатывается умение следовать правилам, развивается речь, воображение, пространственные и временные представления, мелкая моторика, восприятие, память, логическое мышление, – все, что требуется для грамотного владения устной и письменной речью. Игровая форма занятий делает их привлекательными и интересными для ребенка, что существенно повышает эффективность обучения и коррекции.

На первых занятиях стало ясно, что процесс письма чрезвычайно сложен для Ани: она делала множественные ошибки различного характера, не могла удержать строку и выдержать одинаковый размер букв, не использовала точек и прописных букв даже при списывании.

Работу пришлось организовать таким образом, чтобы письмо было как можно менее утомительным для ребенка, а результат как можно более эффективным. Задания имели очень незначительный объем и постоянно чередовались. При этом чередовались как собственно письменные упражнения, так и другие виды деятельности, не вызывающие у ребенка негативных эмоций и ощущения трудности выполнения. Так, для развития моторики Аня завязывала и развязывала разнообразные узлы и узелки на веревках разной толщины и фактуры, много рисовала в разной технике (карандаш, ручка, акварельные краски, мелки), эти упражнения входили в каждое занятие.

Чтобы отработать навык переключения с одного элемента на другой, в тетради в косую линейку Аня рисовала вычурные «загогулины», каждой из которых придумывались смешные названия, а иногда и целые истории про «их жизнь и приключения». Каждая написанная строка анализировалась вместе с преподавателем, чтобы найти лучший, самый красивый значок. Он отмечался «коронай» и считался «принцем» или «принцессой». Таким образом, в каждое занятие были включены игровые моменты (рис. 14).

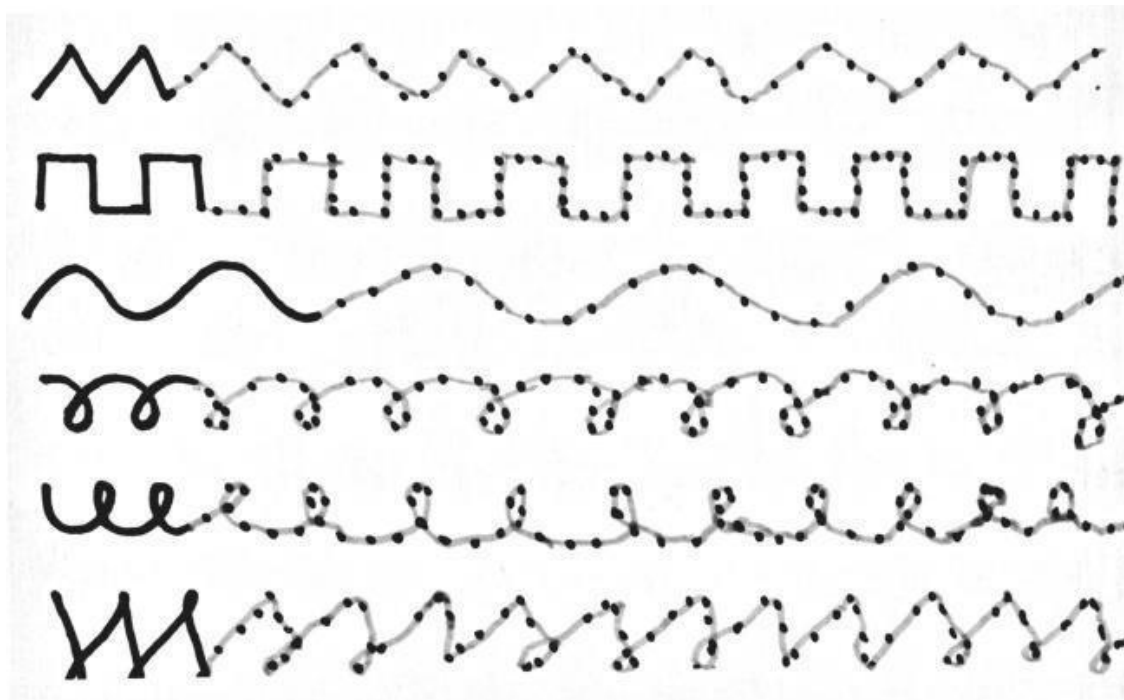


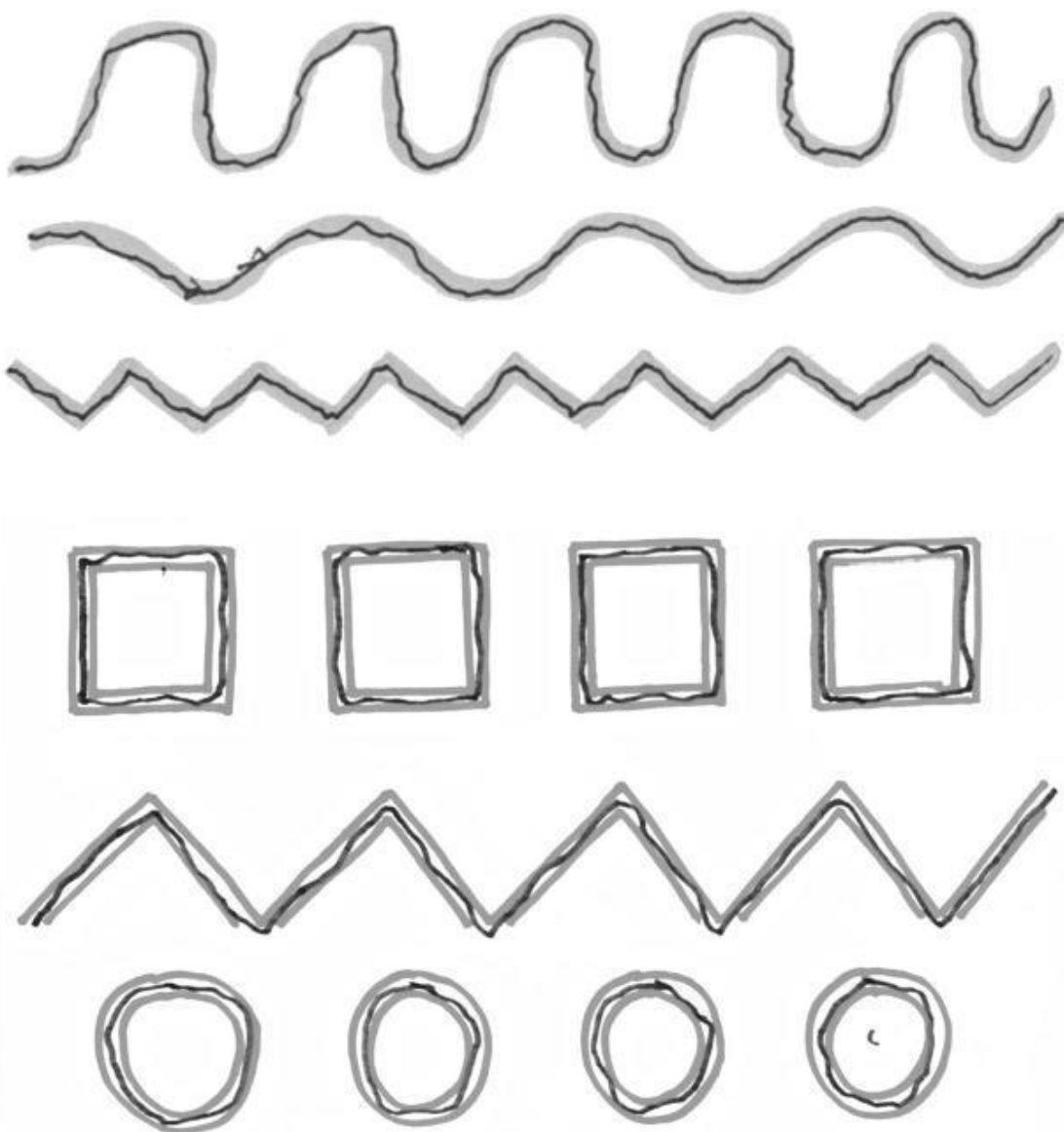
Рис. 14. Примеры заданий на формирование способности к переключению

Для развития зрительно-пространственных представлений проводились упражнения, в ходе которых следовало обвести по точкам изображение какого-либо предмета или повторить его внутри контура. Также практиковалась обводка по контуру и внутри контура линий различной конфигурации: плавных, округленных, кривых, зигзагообразных. Каждая линия каким-

то образом именовалась и «оживлялась»: «волна», «бугры», «черепашка», «зайчики», «добрые змеи» (рис. 15).

Очень эффективным для развития моторики и зрительно-моторной координации было такое упражнение: на нелинованном листе бумаги преподаватель ставил произвольно точки, а Ане нужно было соединить их прямыми линиями.

От занятия к занятию улучшались и становились более точными зеркальные рисунки. Методика их проведения такова: лист бумаги разграничивается на две половины, на одной половине преподаватель рисует изображение какого-либо простого предмета (домик, лодка с парусом, дерево, рыба), Аня должна была повторить этот рисунок на своем поле по такой инструкции: «Что у меня сверху, то и у тебя сверху, что у меня снизу, то и у тебя снизу, что у меня справа, то и у тебя справа, что у меня слева, то и у тебя слева». Вначале это задание казалось совершенно невыполнимым или выполнялось с большим количеством ошибок, в конце курса Аня повторяла уже целые композиции, которые включали в себя до 8 элементов (рис. 16–17).



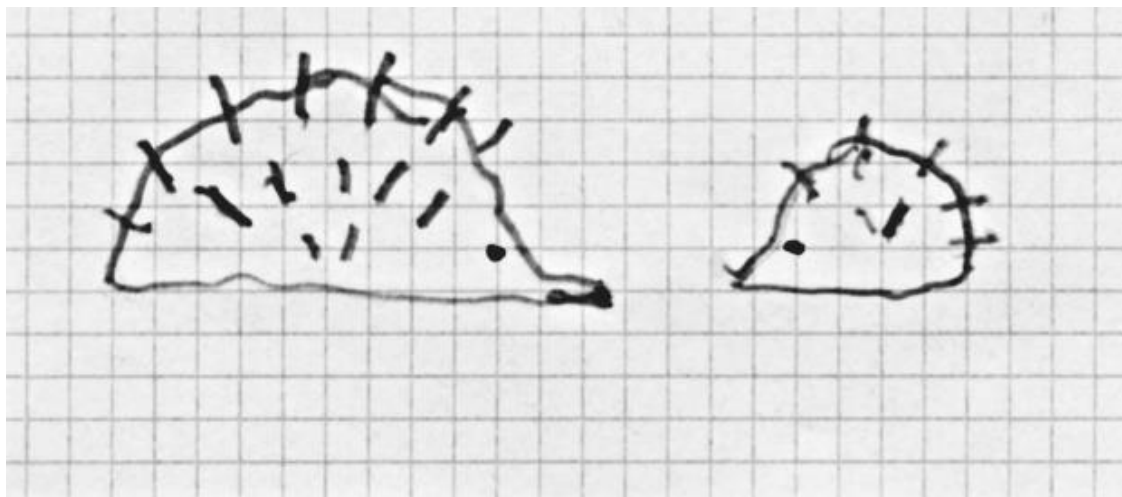


Рис. 15. Примеры выполнения заданий на развитие зрительно – пространственных представлений

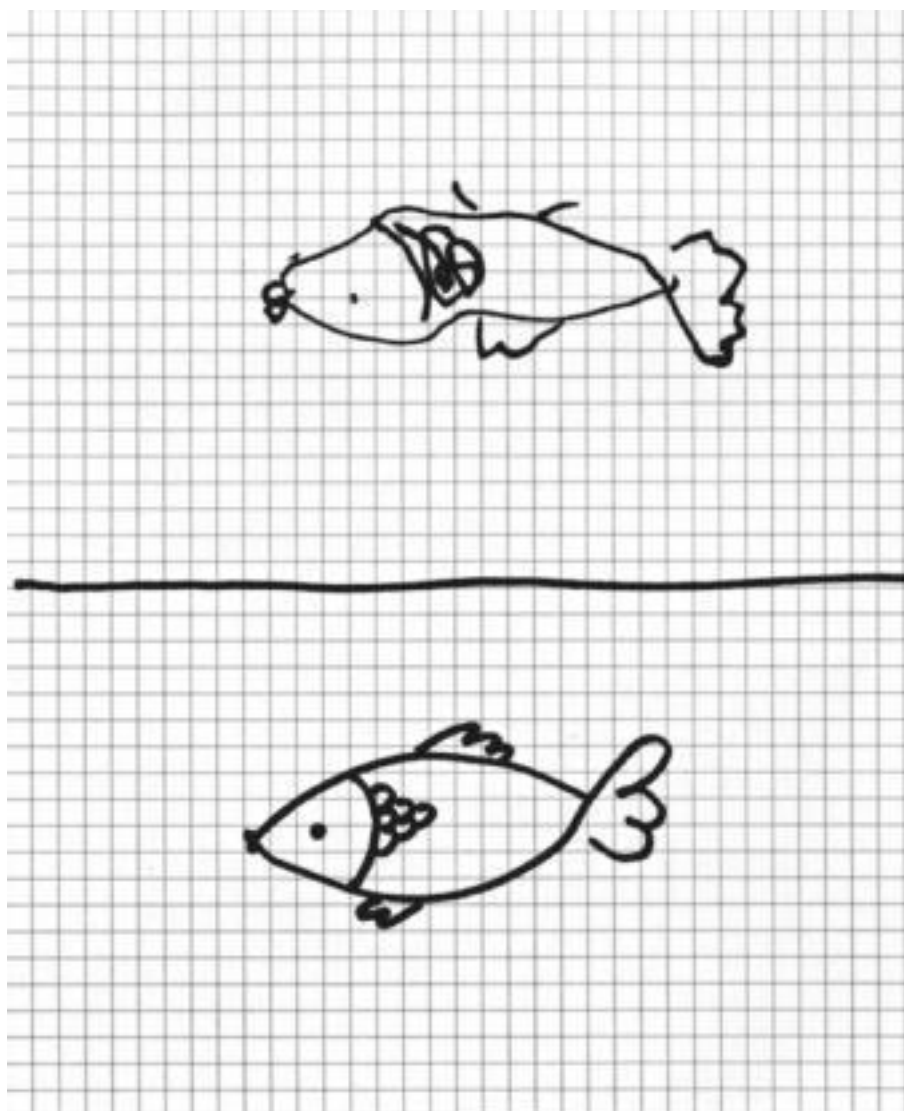


Рис. 16. Пример выполнения методики зеркальных изображений в начале курса

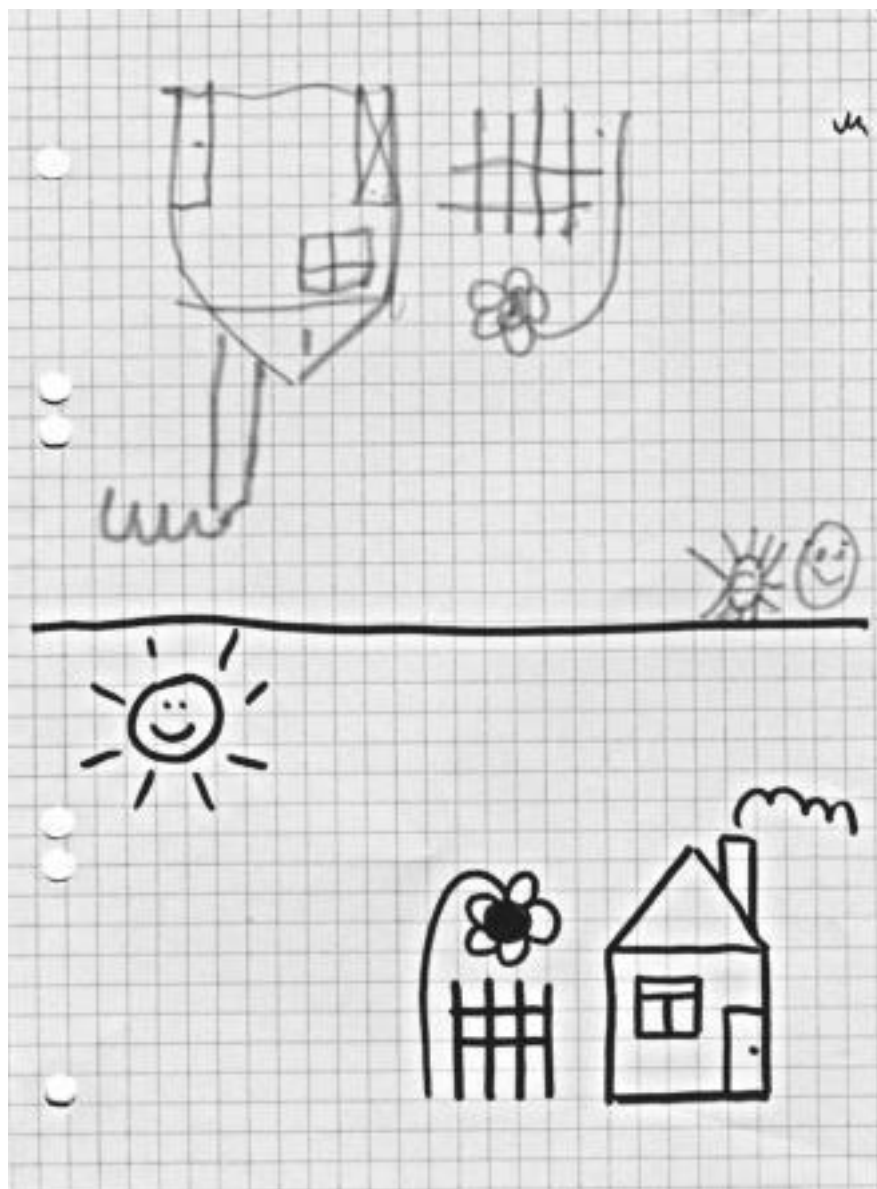


Рис. 17. Пример выполнения методики зеркальных изображений в конце курса

Упражнения подобного рода сочетались с собственно письмом. Каждое занятие обязательно включало в себя задание на списывание стихотворного текста, объемом не больше четверостишия. При этом мы следовали рекомендации Т.В. Ахутиной и Н.М. Пылаевой (Ахутина, Пылаева, 2003) о том, что для интериоризации формируемого навыка сложность заданий должна меняться по трем основным параметрам: от совместных действий к самостоятельным; от действия по внешней программе к действию по внутренней; от развернутого поэлементного выполнения и контроля действий к их свернутым формам.

В начале курса при выполнении таких заданий, где нужно было вставить какие-либо буквы или придумать предложение с заданными словами, Ане была необходима активная помощь преподавателя: анализировалась каждая вставляемая буква, предложения придумывались только совместно. Постепенно помощь преподавателя уменьшалась – сильно сомневаясь, Аня спрашивала совета, стараясь работать самостоятельно.

Очень продуктивной оказалась следующая форма работы: Аня сама вставляла пропущенные буквы, проверяла себя, подчеркивая ручкой другого цвета те буквы, в выборе которых

она не была уверена, после этого работа проверялась преподавателем. Таким образом формировались ориентировочная основа действия и навыки самоконтроля.

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.