

УДК 373.321

Виговская Дарья Андреевна, магистрант,
ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н.Ф. Катанова»
Vigovskaya Darya Andreevna, Master's Student,
Katanov Kharkiv State University

Научный руководитель:
Добря Марина Яковлевна,
кандидат филологических наук, доцент,
ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н.Ф. Катанова»
Dobrya Marina Yakovlevna,
PhD in Philology, Associate Professor,
Katanov Kharkiv State University

**ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРИМЕНЕНИЯ
СЕНСОМОТОРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В КОРРЕКЦИИ ДИСЛЕКСИИ
В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ
ORGANIZATIONAL AND METHODOLOGICAL CONDITIONS
FOR THE USE OF SENSORIMOTOR TECHNOLOGIES IN DYSLEXIA
CORRECTION IN A GENERAL SCHOOL**

Аннотация. В статье обосновывается высокая значимость своевременной коррекции дислексических нарушений у детей младшего школьного возраста. Целью является описание комплекса организационно-методических условий интеграции сенсомоторных практик в образовательный процесс массовой школы. Для достижения цели решаются задачи анализа диагностического инструментария, классификации игровых методик и описания физиологических механизмов их воздействия. Делается заключение, что планомерное применение сенсомоторных игр позволяет детям научиться различать акустически близкие звуки, четко воспринимать словоизменительные аффиксы (окончания, приставки) и предлоги. Эффективность методики обусловлена соблюдением принципа постепенности (от звука к фразе) и высокой эмоциональной вовлеченностью школьников.

Abstract. This article substantiates the high importance of timely correction of dyslexic disorders in primary school-aged children. The aim is to describe a set of organizational and methodological conditions for integrating sensorimotor practices into the educational process in mainstream schools. To achieve this goal, the following tasks are addressed: analyzing diagnostic tools, classifying game methods, and describing the physiological mechanisms of their impact. It is concluded that the systematic use of sensorimotor games allows children to learn to distinguish acoustically similar sounds, clearly perceive inflectional affixes (endings, prefixes), and prepositions. The effectiveness of this method is due to the principle of gradual progression (from sound to phrase) and the high emotional engagement of schoolchildren.

Ключевые слова: Младшие школьники, сенсомоторные технологии, обучение, организационно-методические условия, коррекционная работа, чтение, письмо.

Keywords: Primary school students, sensorimotor technologies, learning, organizational and methodological conditions, remedial work, reading, writing.

Актуальность коррекции дислексических ошибок у детей опирается на психофизиологические, педагогические и социально-психологические исследования. Дислексия рассматривается не просто как трудность в освоении навыка чтения, а как фактор



системного риска для развития личности ребенка. Г. А. Каше, Р. Е. Левина, Л. Ф. Спирина понимают чтение как высшую психическую функцию, которая базируется на фундаменте устной речи. Ученые строят свою фонематическую теорию причины дислексии на том, что истоками трудностей освоения грамоты является не дефект зрения или интеллекта, а незрелость операций звукового анализа [5, с. 16]. Они обосновывают свое положение единством речеслухового и речедвигательного анализаторов. Так, «когда ребенок неправильно произносит звук (например, заменяет [Ш] на [С]), в его центральной нервной системе закрепляется искаженный кинестетический образ этого звука. При попытке прочесть букву «Ш» мозг актуализирует привычное артикуляционное ощущение от звука [С]. В результате происходит замена графемы» [5, с. 22].

На появление дислексических ошибок влияет несформированность фонематического восприятия при сохранности слуха – то есть неспособность ребенка различить оппозиционные фонемы при хорошем физиологическом слухе.

Следующая причина дислексических ошибок – во влиянии нечетких представлений на чтение при правильном произношении, что приводит к трудностям удержания в памяти последовательности из 3-4 букв и, как следствие, ошибок при чтении слов.

Р. И. Лалаева считает, что «дислексия – это частичное нарушение процесса чтения, проявляющееся в стойких повторяющихся ошибках чтения, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе чтения» [3, с. 5].

Таким образом, логическая цепочка выглядит следующим образом: нарушение артикуляции приводит к искажению кинестетического образа звука, что объясняется слабостью фонематического анализа, далее происходит невозможность точно соотнести звук с буквой. Этим объясняется распад навыка слияния звуков в слоги, что проявляется как дислексия.

Характерные для младших школьников виды ошибок отмечала Р. Е. Левина. Она выделяла «пропуск и вставку лишних звуков в слове, замену одного слова другим, пропуск букв, повторение и добавление слогов» [5, с. 97].

Дислексия у детей возникает из-за сочетания различных трудностей, каждая из которых по отдельности может быть компенсирована, но при их сочетании компенсация затрудняется. Это требует анализа комплекса взаимосвязанных мер для развития навыка чтения.

В логопедической практике наиболее методически разработаны подходы к коррекции и предупреждению дислексий, обусловленных фонологическим дефицитом и дефицитом зрительного восприятия.

К организационно-методическим условиям успешности коррекции дислексии у детей относятся: ранняя диагностика и скрининг; психолого-педагогическое сопровождение ребенка в образовательном учреждении; гибкое расписание и пространственная среда; материально-техническое обеспечение, предполагающего наличие специализированного дидактического материала – это составляет группу организационных условий.

К методическим условиям относятся: соблюдение принципов обучения. Работа по устранению дислексии строится на основе проявлений расстройства, характера и механизмов нарушения. Ключевыми ориентирами выступают следующие принципы:

- онтогенетический, предполагающий опору на закономерности нормального речевого развития;
- патогенетический, определяющий первостепенность учета механизмов возникновения дефекта;
- психологический, который определяет принятие во внимание структуры процессов чтения и письма;
- речевой, основанный на системности языка и речи и определяющий ориентацию на характер нарушения речевой деятельности;



- симптоматический, основанный на конкретных проявлениях и степени выраженности нарушений;

- комплексность и системность, как основные правила взаимосвязи всех направлений коррекционного воздействия.

Коррекционная работа по устранению дислексии строится по следующим направлениям: развитие фонематического анализа и синтеза; звукопроизношения; сенсомоторики (слухомоторных и зрительно-моторных координаций); оптико-пространственного гнозиса (восприятия) и праксиса (действий); всех видов восприятия и мыслительных операций.

Для устранения нарушений чтения применяются авторские методики А. Н. Корнева, Р. И. Лалаевой и других специалистов. Традиционный подход к обучению базируется на поэтапном формировании навыков чтения.

К методическим условиям можно отнести опору на полисенсорный подход. Данное направление работы представлено в хорошо зарекомендовавших себя инновационных методиках обучения Н. Н. Зайцева («Звучащие кубики») и Г. Домана. Полисенсорный подход требует применения большого количества адаптированного дидактического материала, включающего картотеку таблиц и карточек, наборы кубиков, используемых в качестве визуального и разнообразного тактильного материала для усвоения ребенком информации. Это создает множественные нейронные связи, компенсирующие слабую связь между зрительной корой и речевыми зонами.

В качестве основного инструмента для предупреждения и устранения трудностей письма и чтения применяется методика раннего выявления предрасположенности к дислексии А. Н. Корнева [2]. Диагностика нарушений навыка чтения проводилась у десяти первоклассников с трудностями в овладении чтением. В качестве диагностического инструментария мы использовали адаптированную методику З. А. Репиной и Т. А. Фотековой [1]. Методика включает три блока заданий – на выявление трудностей в чтении слогов (минимальной единицы чтения), второй блок направлен на диагностику чтения слов, третий – на оценку чтения предложений и небольшого текста.

Структура методики выстроена по принципу «от простого к сложному», материал выстраивается от минимальной лингвистической единицы (слога) до развернутого речевого высказывания (текста).

Первый блок заданий - чтение слогов (уровень звуко-буквенного анализа и синтеза). Речевой материал включает слоги с соответствующими оппозиционными фонемами «*са-ша, за-жа, ца-ча, ра-ла*» и т.д. Слоги предлагаются с разной структурой: прямые, обратные, со стечением согласных. При этом оценивается слитное чтение слога и умение различать звуки.

Второй блок – чтение слов разной слоговой структуры (лексико-морфологический уровень). Диагностика включает следующий речевой материал, постепенно усложняющийся: от простых односложных слов (типа дом, сом, мак, рак), далее – двусложные (рама, поле, сахар, лиса), трехсложные (сапоги, собака, машина, малина) и сложные, имеющие больше трех слогов (черепашка, раковина).

Третий блок – чтение предложений и текстов (семантический уровень). Данный блок включает легкий по содержанию для чтения текст (в методике предлагается текст «Галка и голуби» - адаптированная басня Л. Толстого).

На этом этапе особое внимание уделяется аграмматизмам. Кроме того, традиционное чтение вслух дополняется заданием подобрать картинку к фразе или ответить на вопросы. Это необходимо для выявления «угадывающего чтения».

В качестве маркеров выступает характер специфических дислексических ошибок. Анализ способа чтения проводится комплексно. Оценке подвергается, прежде всего, скорость



чтения – количество верно прочитанных слов или букв за одну минуту. Критерием оценки является отставание от возрастной нормы, что рассматривается как существенный диагностический признак.

Следующий критерий оценки – способ чтения. Уровень сформированности навыка чтения ориентирован на шкалу: побуквенное чтение; послоговое чтение (с признаками побуквенного); преимущественно слоговое чтение с целостным прочтением отдельных простых слов; чтение целыми словами при сохранении послогового чтения сложных слов; синтетическое чтение группами слов и предложениями. У детей с дислексией наблюдается застревание на ранних этапах (побуквенном или послоговом), а также использование двойного способа: шепотом ребенок читает по слогам, вслух воспроизводит слитное слово.

Учитывается количество и характер ошибок – во внимание принимаются стойкие ошибки, повторяющиеся многократно. Среди них:

- замены и смешения звуков, сходных акустически (б-п, д-т) или артикуляционно (ш-с, ч-ц);
- пропуски, перестановки и добавления лишних букв или слогов;
- искажения звуко-слоговой структуры слова;
- трудности узнавания частотных (знакомых) слов «в лицо»;
- аграмматизмы, нарушение согласования слов в предложении.

Далее оценивается понимание прочитанного. Проверяется путем ответов на вопросы по содержанию текста после прочтения. Выделяют уровни понимания: полное (ответы на все вопросы), неполное (на часть вопросов) и фрагментарное (менее чем на 3 вопроса). При семантической дислексии техника чтения может быть в норме, но ребенок не понимает смысла прочитанного текста.

Данная методика, разработанная А. Н. Корневым и стандартизированная З. А. Репиной и Т. А. Фотековой, позволяет сопоставить результаты ребенка с возрастными нормами и определить вид дислексии.

Анализ выполнения детьми заданий показал, что дети достаточно легко справились с материалом первого блока (чтение слогов), наиболее выраженные трудности обнаружены при чтении слов различной слоговой структуры и чтении текста. Количественные показатели говорят о преобладании среднего уровня развития навыка чтения. Так, чуть больше половины обследуемых детей (56%) демонстрируют умение читать целыми словами. При оценке возрастных нормативов определено, что показатели техники чтения выше возрастной нормы зафиксированы у 12%, ниже нормы - 46%, соответственно в норму по возрасту уложились при чтении 42% обследуемых детей.

При оценке понимания текста получены достаточно хорошие показатели: 80% обучающихся демонстрируют осознанное чтение, из них 30% умеют читать с использованием интонационной выразительности. Качество чтения в 1-ом классе составляет 63%, среднее количество ошибок на человека - от 1 до 5.

Основные ошибки при чтении:

- замены и смешения звуков – 40% от общего числа детей;
- пропуски, перестановки и добавления лишних букв или слогов присутствует у 35% обследуемых;
- искажения звуко-слоговой структуры слова – 39%;
- трудности узнавания частотных слов выявлены у 35% детей;
- аграмматизмы присутствуют у 37% обследуемых детей.

Таким образом, анализ выполнения детьми диагностических заданий выявил преобладание среди дислексических ошибок тех, которые можно отнести к классу фонематической и аграмматической дислексии.



В качестве приоритетного направления коррекции дислексических ошибок у детей нами были выбраны сенсомоторные игры. Сенсомоторные технологии базируются на нейропсихологическом подходе: они задействуют крупную моторику, проприоцепцию (ощущение положения в пространстве), стимуляцию межполушарного взаимодействия и созревания подкорковых структур мозга, отвечающих за обработку речи.

Применение сенсомоторных технологий обосновано физиологией формирования навыка чтения. Процесс чтения требует сложной глазодвигательной координации и быстрой передачи сигналов от затылочной доли (зрение) к височной (распознавание звуков) и лобной (артикуляция, осмысление). У детей с дислексией эти пути часто работают рассинхронизированно.

Сенсомоторные игры и упражнения направлены на развитие фонематического слуха у детей, включая узнавание и различение неречевых и речевых звуков, выделение звука на фоне слогов и слов. Они включают игры на восприятие неречевых звуков, упражнения на дифференциацию звуков и слогов, а также задания на определение места звука в слове.

Предлагаемые нами сенсомоторные игры, классифицированные по коррекционной задаче по коррекции фонематической дислексии у детей младшего школьного возраста, включают:

- игры на развитие слухового внимания и дифференциацию оппозиционных звуков. Задача таких игр - научить ребенка слышать тонкие акустические различия между звуками (звонкость/глухость, твердость/мягкость) через мышечное напряжение и вибрацию («Гласная - согласная буква», «Найди друзей», «Сосчитай, сколько звуков», «Раскрась слова», «Живые звуки» и др.);

- игры на пространственную ориентацию букв (профилактика оптических ошибок), поскольку фонематическая дислексия часто сопровождается трудностями восприятия графемы как статичного образа («Весёлые человечки», «Буква спряталась», «Сделай все картинки одинаковыми», «Игры с Буквоедом», «Чтение наложенных друг на друга букв, слогов, слов»);

- игры на фонематический анализ и синтез со снарядами. Такие игры с использованием мячей и мешочков синхронизирует темп речи с ритмичным движением, предотвращая проглатывание окончаний и перестановку слогов («Передай мяч и выдели звук», «Метание слогов» – когда ребенок при произнесении каждого слова перекладывает из одной руки в другую мешочек с крупой, на последнем слоге фразы или слова бросает мешочек в корзину, что помогает физически почувствовать границы слога, слова, фразы).

При проведении этих игр важно соблюдать принцип постепенности: сначала работа ведется на уровне изолированного звука, затем – слога, слова и, наконец, короткой фразы. Ключевым фактором успеха является эмоциональная вовлеченность ребенка и регулярность занятий.

Таким образом, организационно-методические условия применения сенсомоторных игр в коррекции дислексии представляют собой комплекс взаимосвязанных мер, направленных на интеграцию телесно-ориентированных практик в учебный процесс общеобразовательной школы.

Список литературы:

1. Кобзарева, Л.Г. Ранняя диагностика нарушения чтения и его коррекция / Л.Г. Кобзарева, Т.И. Кузьмина. - Воронеж.: Учитель, 2000. - 112 с.
2. Корнев, А.Н. Нарушение чтения и письма у детей / А.Н. Корнев. СПб., 1997. - 210 с.
3. Лалаева, Р.И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников / Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. - СПб.: Союз, 2001. - 180 с.



4. Лалаева, Р.И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников / Р.И. Лалаева. - СПб.: Лениздат: Союз, 2002. - 222 с.

5. Левина, Р.Е. Нарушение речи и письма у детей: избранные труды / Р. Е. Левина; ред.-сост. Г. В. Чиркина, П. Б. Шошин. - Москва: АРКТИ, 2005. – 221 с.

