

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарных технологий
Кафедра коррекционной педагогики

Панфиленко Алена Михайловна

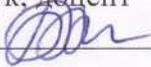
МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ОПТИКО-ПРОСТРАНСТВЕННЫХ
НАРУШЕНИЙ У СЛАБОВИДЯЩИХ ОБУЧАЮЩИХСЯ 3-4 КЛАССОВ**

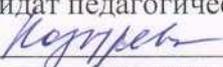
Направление подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
направленность (профиль) образовательной программы Психолого-педагогическая
реабилитация лиц с ограниченными возможностями здоровья

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

И.о. зав. кафедрой коррекционной педагогики:
кандидат педагогических наук, доцент

_____  Беляева О.Л.
(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы:
кандидат педагогических наук, доцент

_____  Козырева О.А.
(дата, подпись)

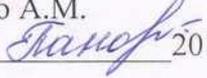
Научный руководитель:

кандидат педагогических наук, доцент кафедры
коррекционной педагогики

_____  Проглядова Г.А.
(дата, подпись)

Дата защиты « _____ » _____ 2017 г.

Обучающийся Панфиленко А.М.

« 17 » _____  2017 г.

Оценка _____
(прописью)

Красноярск 2017

Abstract (summary)

The manuscript of the thesis on topic "peculiarities of optical spatial disorders in visually impaired students grades 3-4" consists of introduction, two chapters of the study, differentiated methodological recommendations, conclusion, list of references, including 68 literary source application. The amount of work is 78 pages of text, 4 historama, 3 tables.

Object of study: writing skills in younger students.

Subject of research: optical irregularities in the letter from the visually impaired students in grades 3-4.

The purpose of the study: to substantiate, to explore and develop a set of exercises aimed at preventing and overcoming optical dysgraphia have visually impaired children.

Research methods: theoretical analysis of psychological-pedagogical and methodical literature on the research problem, a synthesis and generalization of scientific literature, systematization; concerning the experiment, the bibliographic method (analysis of anamnestic data, examination of the documentation). A pilot study was carried out on the basis of the Municipal budget educational institution "Taseevskoye secondary school No. 1," p taseyevo in the Krasnoyarsk region. In the experimental group included 20 students 3 to 4 classes.

The study was conducted during 2015 – 2017 In the study involved two experimental groups of 10 subjects: visually impaired students in 3 classes and visually impaired students of 4th grade. At this stage, was developed by the adapted diagnostic complex, which included 3 series of tasks:

1. Examination of visual perception;
2. Examination of spatial perception
3. Examination of visual-motorni coordination.

The series of tasks included parameters estimating the level of formation of each component. For each parameter component were selected evaluation criteria and diagnostic tasks, which have been adapted for children from this group. To

identify the level of formation of the components of the letter have visually impaired students in grades 3-4 were designed to measure the level of formation of visual perception, spatial perception and hand-eye coordination visually impaired students in grades 3-4. We have identified the features of letters from visually impaired students in grades 3-4. The practical significance of these results is that the differentiated developed guidelines for speech and language therapists and primary school teachers.

Testing of materials was carried out with the participation in the scientific and practical area "problems of support of children with sensory disabilities", organized in the framework of the VI International scientific-educational forum "the Person, family and society: history and prospects". Article: "the study of the peculiarities of violations letters have visually impaired students in grades 3-4", 2017.

Оглавление

ВВЕДЕНИЕ.....	5
1.1. Развитие навыков письма в онтогенезе.....	10
1.2. Психолого-педагогическая характеристика слабовидящих детей. Особые образовательные потребности слабовидящих обучающихся.....	15
1.3. Специфика письма у детей с нарушениями зрения.....	21
1.4. Методы и приемы коррекции навыков письма у слабовидящих детей ...	24
Выводы по первой главе.....	30
ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ.....	31
2.1. Организация и методика проведения констатирующего эксперимента ..	31
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента	40
2.3. Методические рекомендации по профилактике и преодолению оптической дисграфии у слабовидящих обучающихся	46
Выводы по второй главе.....	56
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	57
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	59
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	66
ПРИЛОЖЕНИЕ А Анамнестические данные детей, участвующих в эксперименте	66
ПРИЛОЖЕНИЕ Б Рабочая программа коррекционного курса логопедической направленности «Преодоление оптико-пространственных нарушений при письме».....	68

ВВЕДЕНИЕ

В связи с принятием Федерального Закона №273 «Об образовании в Российской Федерации» и утверждением ФГОС начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья - все обучающиеся с сохранным интеллектом должны получить цензовое образование. Для этого им необходимо овладеть русским языком в той мере, чтобы поступить в образовательное учреждение и продолжить обучение.

В силу несформированности или же недоразвития у слабовидящих детей зрительного гнозиса, анализа и синтеза, пространственных представлений наблюдаются трудности при формировании как устной, так и письменной речи.

К трудностям формирования письменной речи относятся: ошибки при узнавании отдельных букв и соотнесения их с определёнными звуками, смешения и замена сходных по написанию букв, зеркальное написание букв, пропуски отдельных элементов, написание лишних и неправильно расположенных элементов. Эти и многие другие факторы указывают на предрасположенность слабовидящих детей к оптической форме дисграфии.

Данными вопросами занимались такие известные ученые как:

А.Р. Лурия, А.А. Леонтьев, Е.М. Гопиченко, Е.Ф. Соботович, О.А. Токарева, М.Е. Хватцев, Р.Е. Левина, Н.А. Никашина, Д.И. Орлова, Г.В. Чиркина, И.К.Колпоковская, Р.И. Лалаева.

Исследования А.Р. Лурия, Л.С. Цветковой, Лотмар, Иссерлин, Гольдштейн, связывают оптические нарушения с теменно-затылочными областями.

Исследователи говорят о том, что в природе оптических нарушений особое внимание уделяется содружественному движению руки и глаз.

Письмо представляет сложный психофизиологический процесс, который обеспечивается работой четырёх анализаторов: речедвигательного, речеслухового, зрительного и общедвигательного. Вот почему многие дети в ходе школьного обучения сталкиваются со значительными трудностями в овладении процессом письма (Т.П. Бессонова, М.М. Безруких, М.М.Кольцовой, Р.И. Лалаевой, Р.Е. Левиной, А.Р. Лурия и др.).

Известно, что затруднения в выполнении пространственно организованных движений могут привести к «зеркальному письму», неправильному расположению букв в пространстве и неточному их начертанию. При несформированности графических навыков, которые различаются в тесной зависимости от трёх факторов: зрительного восприятия, произвольной графической активности и зрительно-моторной координации, будет страдать весь процесс письма в целом (О.И. Галкина, Е.И. Игнатъев, Б.Ф. Ломов).

Есть направления в оценке возможностей зрительного восприятия, которое в основном описано тифлопсихологами (В.П. Ермаков, В.П. Жохов, М.И. Земцова, А.Г. Литвак, Ю.А. Кулагин, Г.В. Никулина, Л.И. Плаксина, Л.И. Солнцева, А.В. Соколова, Б.К. Тупоногов, И.М. Романова, Л.В.Фомичева), между тем, недостаточно средств логопедической диагностики.

Актуальность исследования определяется тем, что на данном этапе развития логопедии как науки наиболее важным является направление предупреждения и профилактики нарушений, нежели их коррекция. А так как логопедическое заключение «дисграфия» ставится учащимся только в конце второго класса, своевременное оказание помощи ребёнку в

дошкольном возрасте или в первом классе поможет предотвратить, или же сгладить дисграфические проявления.

Цель исследования: разработать дифференцированные методические рекомендации, направленные на предупреждение и преодоление оптической дисграфии у слабовидящих обучающихся.

Задачи исследования:

1. Проанализировать лингвистическую, педагогическую, психологическую, логопедическую литературу, касающуюся проблемы исследования.
2. Подобрать методику исследования оптических нарушений у младших слабовидящих школьников.
3. Выявить трудности формирования письма у младших слабовидящих школьников.
4. Разработать методические рекомендации, направленные на предупреждение и преодоление оптической дисграфии у младших слабовидящих школьников.

Объектом исследования являются навыки письма у младших школьников.

Предметом исследования являются оптические нарушения при письме у слабовидящих учащихся 3-4 классов.

Гипотеза:

1. Под оптическими нарушениями нами понимаются: трудности формирования письма, связанные с нарушением зрительного восприятия, пространственного восприятия, зрительно-моторной координации.
2. Мы предполагаем, что оптические нарушения будут проявляться в: ошибках при узнавании отдельных букв и соотнесения их с определёнными звуками, смешениях и заменах сходных по написанию букв, зеркальное написание букв, пропуски отдельных элементов, написание лишних и неправильно расположенных элементов.

3. С учетом выявленных особенностей при письме у слабовидящих учащихся нами составлены методические рекомендации, которые помогут предупредить и предотвратить ошибки оптического характера.

Методологическую основу исследования составили следующие положения:

1. Положение о ведущей роли обучения в процессе развития (Л.С.Выготский, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский и др.)

2. Системный подход к организации коррекционной работы с детьми в условиях зрительной депривации (О.Л. Алексеев, В.И. Бельтюков, В.В.Коркунов)

3. Положение о роли функциональных связей зрительного восприятия и других психических процессов (памяти, речи, мышления, воображения) в процессе коррекционно-развивающих занятий со слабовидящими детьми (Л.П. Григорьева, М.И. Земцова, А.Г. Литвак, Л.И. Солнцева)

4. Учение о взаимодействии общего и специфического в формировании зрительного восприятия у слабовидящих детей (М.И. Земцова, А.Г. Литвак, Л.И.Плаксина, Л.И. Солнцева, Б.К. Тупоногов, В.А. Феокистова)

В работе применялись следующие *методы*:

1. Эмпирические (наблюдение, создание диагностической ситуации, изучение литературы);

2. Теоретические (теоретический анализ и синтез, сравнение, обобщение);

3. По функциям (диагностики, объяснения, прогнозирования, преобразования, статистической обработки материала).

Организация исследования:

Этапы исследования:

I этап (ноябрь 2015 г. – ноябрь 2016 г) – анализ литературы по проблеме исследования, сбор материала и составление диагностического комплекса для проведения констатирующего эксперимента.

II этап (апрель - май 2017 г.) – проведение констатирующего эксперимента.

III этап (май - ноябрь 2017 г.) - анализ результатов констатирующего эксперимента и разработка методических рекомендаций.

База исследования:

Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Тасеевская средняя общеобразовательная школа №1» с. Тасеево Красноярского края, слабовидящие учащиеся 3-4-х классов.

Теоретическая значимость: мы подтверждаем исследования, касающиеся изучения особенностей зрительного восприятия, пространственного восприятия и зрительно-моторной координации у слабовидящих учащихся и их влияние на механизм ошибок при оптической дисграфии.

Практическая значимость: разработаны задания и упражнений для профилактики и коррекции оптической дисграфии у младших школьников; адаптирована методика диагностики нарушений письма и зрительного восприятия для слабовидящих обучающихся; составлена рабочая программа курса логопедической направленности по профилактике оптико-пространственных нарушений при письме.

Структура работы:

Рукопись диссертации на тему «Особенности проявления оптико-пространственных нарушений у слабовидящих обучающихся 3-4 классов» состоит из введения, двух глав исследования, дифференцированных методических рекомендаций, заключения, библиографического списка, включающего 62 литературных источника, приложения. Объем работы составляет 75 страниц текста, 4 гисторгаммы, 3 таблицы.

Глава 1. АНАЛИЗ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1. Развитие навыков письма в онтогенезе

Письмо является сложной, осознанной формой речи и речевой деятельности. В психологическое содержание письма входит: речь, зрительное восприятие, акустическое восприятие, пространственное восприятие, кинестетический и кинетический процессы, зрительные образы букв, а также оперативная память. Свидетельством того, что эти процессы тесно взаимодействуют между собой, является история развития письма и его распада при всевозможных поражениях мозга.

Согласно мнению Л.С. Цветковой [61] письменная речь является «искусственной памятью человека» и появилась она из простых мнемонических символов.

Первыми символами, которые придумали люди, были зарубки на дереве, рисунки, другими словами – пиктограммы. Пройдя этап обобщения, они превратились в идеограммы, которые и считаются началом письма. Чуть позже идеограммы превратились в комбинацию символов – букв, что свидетельствовало о возникновении силлабического (слогового) письма.

После этой длительной истории развития записи мыслей, идей, информации появляется алфавитическое письмо, в котором один буквенный знак обозначает один звук [22].

Выготский Л.С. в своих исследовательских работах писал, что развитие письменной речи и подготовка к ней, начинается задолго до обучения ребенка письму в школе [9]. У детей есть особая стадия предметного письма, она заключается в том, что дети начинают рисовать.

Это уже и есть подготовка к письму. Так же и жест рассматривается как письмо в воздухе, который позже в процессе развития преобразуется в письменный знак. В рисунках проявляется стадия, пиктографического письма, и позже на основе развития рисования, осознания и толкования нарисованного, у ребенка возникает понимание, что можно рисовать не только лишь предметы, но и речь. По мнению Л.С. Выготского, письменная речь развивается путём перехода от рисования вещей к рисованию речи [9]. Овладение письменной речью означает усвоение особой и трудной символической системы знаков. Письмо считается продуктом длительного развития высших психических функций, личности и поведения ребенка.

Садовниковой И.Н. были определены онтогенетические факторы, влияющие на формирование письменной речи. К таким факторам относятся: становление механизмов устной речи и эволюция пространственного различения у нормально развивающегося ребёнка [50].

Первые из них связаны с тем, что письменная речь использует готовые механизмы устной речи. Следующие связаны с пониманием того, что в конкретном смысле процесс чтения включает перевод пространственной последовательности графических знаков во временную последовательность звуковых комплексов, а процесс письма требует преобразования временной последовательности звуков в пространственную последовательность графических знаков.

А. Валлон утверждал, что сенсомоторной основой психического развития ребёнка считаются координации между глазом и рукой, слухом и голосом [5]. Это имеет существенное значение для овладения письменной речью. Огромную роль играет сформированность всех сторон речи, так как нарушения звукопроизношения, фонематического и лексико-грамматического развития могут найти отражение в письме.

Слуховой, зрительный и двигательный анализаторы имеют парное строение. Ананьев Б.Г. указывал, что есть известная биологическая

зависимость парности данных анализаторов от пространственных условий существования организма в окружающей среде [1].

Различение человеком пространства формируется на основе восприятия им собственного тела. Это комплексное восприятие собственного тела носит название «схема тела», которое было введено Ананьевым Б.Г. Процесс формирования схемы тела у ребенка связан с развитием дифференцирующей работы коры головного мозга. Сенсомоторная деятельность ориентирована на установление отношений между движением и соответствующими изменениями в различных сенсорных полях. В первые месяцы жизни «собственное пространство тела» ощущается ребенком лишь только у полости рта. Это «пространство собственного тела» расширяется по мере формирования произвольных движений, сначала – рук, затем – ног. Целостная схема тела формируется не сразу. Берджером и Рутнейем было установлено, что первые движения ребёнка двусторонни (билатеральные). Односторонние (несимметричные) движения наблюдаются лишь спустя много недель после рождения. Поначалу ребенок, когда двигает рукой в пределах своего зрительного поля, не обращает на неё внимания. Но как только происходит соединение поля зрения и поля действия, взгляд следует за рукой, а затем её направляет. С выделением ведущей руки осязание руками осуществляется в условиях их функционального неравенства.

Исследования Г.А. Летинского, Б.Г. Ананьева, Е.М. Горячевой, М.В.Неймарк, М.Г. Бруксон установили явления функциональной асимметрии в зрительно-пространственном и слуховом пространственном различении. Функциональная асимметрия в работе анализаторных систем, которая появляется в ходе онтогенетического развития, считается показателем нормальной деятельности обоих полушарий головного мозга и признаком того, что установилась доминантная роль одного из полушарий [5].

В случае если обследование не выявляет предпочтения в работе парных сенсомоторных органов, можно говорить о задержке формировании процесса латерализации. Это указывает на то, что не установилась доминантная роль одного из больших полушарий головного мозга.

Процесс «дифференциации собственного тела», то есть установления латералиты, завершается к шести годам.

Лурия А.Р. Определял чтение как особую форму импрессивной речи, а письмо – как особую форму экспрессивной речи. Так же, он отмечал, что письмо в любой его форме, начинается с определённого замысла, сохранение которого содействует затормаживанию всех посторонних тенденций, таких как забегания вперёд, повторы.

Письмо включает ряд специальных операций:

- анализ звукового состава слова, подлежащего записи;
- определение последовательности звуков в слове;
- уточнение звуков, превращение слышимых в данный момент звуковых вариантов в четкие обобщённые речевые звуки – фонемы.

На начальных этапах оба этих процесса протекают осознанно, в дальнейшем они автоматизируются. Акустический анализ и синтез протекают при ближайшем участии артикуляции;

- перевод фонем (слышимых звуков) в графемы, зрительные схемы графических знаков с учётом пространственного расположения их элементов;
- «перешифровка» зрительных схем букв в кинетическую систему последовательных движений, необходимых для записи (графемы переводятся в кинемы) [33].

Перешифровка осуществляется в третичных зонах коры головного мозга (теменно-височно-затылочная область). Морфологически третичные зоны окончательно формируются на 10-11 году жизни.

Мотивационный уровень письма обеспечивается лобными долями коры головного мозга. Включение их в функциональную систему письма обеспечивает создание замысла, который удерживается при помощи внутренней речи [33].

Как отмечает А.Р. Лурия, «Удельный вес каждой из операций письма не остаётся постоянным на разных стадиях развития двигательного навыка. На первых этапах основное внимание пишущего направляется на звуковой анализ слова, а иногда, и на поиски нужной графемы. В сложившемся навыке письма эти моменты отступают на задний план. При записи хорошо автоматизированных слов письмо превращается в плавные «кинетические стереотипы» [33]. Весь начальный период обучения грамоте отличается тем, что ученик уделяет внимание техническим предпосылкам письма, способам разложения слова на звуки и записи их буквами. Лишь только через полтора – два года такого обучения письмо постепенно начинает становиться средством общения. Когда в процесс письма активно включаются глаз и рука, вопрос о взаимодействии слухового, зрительного, речедвигательного и двигательного компонентов письма приобретает особую важность. Как отмечает П.Л. Горфункель, некоторые учёные склонялись к предложению о необязательности зрительного участия в письме, считая, что письмо грамотного человека опирается на способность слухового и речедвигательного представлений непосредственно включает двигательные представления, минуя зрительное звено. Но тем большую роль должно играть зрение в самом акте формирующегося письма, когда ещё не сформированы такие двигательные представления.

Письмо может быть рассмотрено как двигательный акт, в котором различают его двигательный состав и смысловую структуру. Двигательный состав письма весьма сложен и отличается своеобразием на каждой ступени овладения навыком. Так, ребёнок, приступающий к обучению грамоте, начинает с освоения смысловой стороны письма.

В акте письма имеют место элементы прилаживания к пространству: квалифицированная хватка и держание орудия письма, реализация движения кончика пишущего инструмента по поверхности бумаги вдоль реальных и представляемых линеек [3].

Данная перешифровка движений и её автоматизация представляют одну из наибольших трудностей для начинающего школьника. Только по мере освоения данной перешифровки ребёнок начинает переносить на пишущее острие сначала зрительные, а потом и проприоцептивные коррекции, приобретая умение автоматически обеспечивать ему любую требуемую траекторию. Одновременно с этим процессом совершается и освоение письма по линейке. Сложнее всего остального осуществляется овладение собственно скорописью.

Таким образом, цель начального периода обучения грамоте – формирование сложного единства, включающего представления об акустическом, артикуляторном, оптическом, кинетическом образе слова.

1.2. Психолого-педагогическая характеристика слабовидящих детей. Особые образовательные потребности слабовидящих обучающихся

Лица с нарушением зрения делятся на две категории: категория слепых и категория слабовидящих. К категории слепых относятся: дети с абсолютной слепотой, со светоощущением, с остаточным зрением или практической слепотой. Острота зрения таких детей от 0,04 до 0,005 на лучше видящий глаз, в условиях оптической коррекции. Последняя группа, входящая в категорию слепых, это дети с сужением поля зрения (до 10-15 градусов) с остротой зрения до 0,08.

При характеристике незрячих детей большое внимание имеет время, в котором произошла утрата или нарушение зрения. Дифференциация детей с нарушениями зрения во времени позволяет выделить следующие категории: слепорождённые, ослепшие, к которым относятся рано ослепшие, ослепшие в дошкольном возрасте, ослепшие в школьном возрасте. Такая дифференциация основывается на том, что время нарушения зрения оказывает существенное влияние как на физическое, так и на психическое развитие человека. Чем раньше появился зрительный дефект, тем более ярко выражены вторичные отклонения, психофизические особенности и своеобразие психофизического развития [19].

В категории слабовидящих входят дети, у которых на фоне органических поражений зрительной системы или анатомического несовершенства органа зрения, острота зрения находится в пределах от 0,05 до 0,4 на лучшем или единственном видящем глазу в условиях оптической коррекции. У данной категории людей нарушение остроты зрения часто сочетается с нарушением периферического зрения, а именно сужения поля зрения до 35 градусов [45].

В качестве основной характеристики зрительных возможностей слабовидящих выступает, с одной стороны, сочетание нескольких главных заболеваний, с другой - возникновение на фоне первичной зрительной патологии различных осложнений, таких как амблиопия, нистагм, косоглазие, отслойка сетчатки, смещение хрусталика, повышение внутриглазного давления.

С точки зрения тифлопедагогики слепота и слабовидение представляют собой категорию психофизических нарушений, проявляющихся в ограничении зрительного восприятия или его отсутствии, что влияет на весь процесс формирования и развития личности. Ограничения зрительного восприятия, вызванные слепотой или слабовидением, неизбежно приводят к снижению его скорости, точности, полноты, возникновению

трудностей в определении цвета, формы, величины и пространственного расположения предметов, что обуславливает фрагментарность, искажённость восприятия единичных и групповых объектов, замедленность и нечёткость их опознания. Всё это затрудняет формирование предметных и пространственных представлений, образных форм психического отражения - образной памяти, наглядно-образного мышления, воображения. Нарушает соотношение образного и понятийного в мыслительной деятельности. У детей с нарушениями зрения неодинаковы темпы и уровень сформированности различных видов восприятия, таких как: зрительное, слуховое, осязательное и другие [40].

Характерным при слепоте и слабовидении является замедленность формирования основных свойств восприятия:

- активности, на которую влияет отставание в развитии двигательной сферы в целом, а также в формировании установочных и обследующих движений, снижении активности отражательной деятельности;

- избирательности, что выражается в сужении круга интересов, меньшим по сравнению с нормой эмоциональным воздействием объектов внешнего мира, что, обуславливая снижение количества и качества представлений о явлениях и предметах окружающего мира, негативно сказывается на формировании представлений и понятий;

- предметности, что проявляется в отражении лишь отдельных признаков предметов, как при использовании остаточного зрения, так и в процессе осязания, исследовательские действия не имеют планомерного и целенаправленного характера;

- осмысленности и обобщённости, что проявляется в возникновении трудностей при установлении связей между словом и предметом, словом и действием;

- при установлении причинно следственных связей между предметами и явлениями, выделении существенных признаков, которые ограничены

недостаточностью чувственного опыта и снижением полноты и точности отображаемого;

- восприятие, что проявляется в значительном его ослаблении, возникающем из-за бедности опыта, имеющего место у лиц с нарушениями зрения;

- постоянство, что выражается в значительном её снижении и возникает в силу сокращения у данной категории людей зоны постоянного восприятия [45].

Условия зрительной депривации обуславливают возникновение у слепых и слабовидящих специфических особенностей деятельности, что вызывает трудности в овладении практическими навыками, в выполнении практических действий, в ориентировке в малом и большом пространстве [28].

У слепых и слабовидящих детей возникают специфические особенности общения, такие как вербализм, формализм, отсутствие эмоциональности и выразительности речи, преобладание монологической речи. Особенности психофизического развития, выражающиеся в отставании в развитии, нарушении и своеобразии развития двигательной активности, нарушение осанки, походки, положения тела при ходьбе. Как указывали М.И. Земцова, А.И. Зотов, А.Г. Литвак, Л.И. Солнцева, у лиц с нарушениями зрения имеет место своеобразие эмоционально-волевой сферы.

В последние годы в категорию детей с нарушениями зрения, нуждающихся в специальном сопровождении, наряду со слепыми и слабовидящими, включены дети, имеющие:

- амблиопию (стойкое снижение остроты зрения без видимой анатомической причины);

- миопию, гиперметропию, астигматизм (снижение преломляющей оптической системы глаза);

- косоглазие (нарушение содружественного движения глаз) [45].

Необходимость изучения и оказания тифлопедагогической помощи таким детям вызвана тем, что в образовательном процессе они испытывают значительные трудности, связанные со снижением остроты зрения, нарушениями зрительно-моторной координации, бинокулярного зрения.

Трудности различения цветов и оттенков, локализации форм и размеров, мелких предметов и деталей, недостаточная способность различения линейных и угловых величин приводят к трудностям узнавания предметов и их изображений, смешению сходных по форме изображений и предметов. Это снижает скорость и точность восприятия, негативно отражается на формировании как предметных, так и пространственных представлений. В учебном процессе дети испытывают трудности в восприятии линий и клеток в тетради, обозначений и рисунков, имеющих место в учебниках и учебных пособиях. Кроме снижения остроты зрения у многих из них имеет место нарушение бинокулярного зрения, что затрудняет процесс рассматривания иллюстраций, и проявляется в трудностях выделения различных планов, установления причинно-следственных связей между персонажами [19].

Вследствие часто возникающих нарушений зрительно-моторной координации, у детей значительно снижается скорость и качество выполнения видов работ, в основе которых лежит зрительное восприятие. Частые ситуации неуспеха могут стать причиной заниженной самооценки у такого ребёнка, снизить положительную мотивацию к учебной деятельности и могут явиться причиной формирования отрицательных качеств личности.

Нарушение зрения приводит к нарушению социальных отношений, ограничению поступающей извне информации и возникновению негативных социальных установок, таких как: избегание зрячих, иждивенческие настроения, неадекватное ситуативное поведение.

В период школьного обучения дети с нарушениями зрения не только получают общеобразовательную подготовку, но и проходят адаптацию к

жизни и труду в контакте со зрячими людьми. Это позволяет накопить им определённый социальный и коммуникативный опыт, преодолеть страх перед общением со зрячими, сформировать большую уверенность в пространственной ориентации и передвижении, сформировать адекватное представление о себе, своих способностях и возможностях, повысить свой социальный статус.

Главным фактором успешного обучения детей с нарушениями зрения в общеобразовательной организации является создание для них таких образовательных условий, которые бы отвечали всем образовательным потребностям учащихся данной категории.

Школьной нормативной основой инклюзивного обучения ребёнка с нарушением зрения является адаптированная образовательная программа.

В соответствии с действующим Законом об образовании, адаптированная образовательная программа - образовательная программа, адаптированная для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья и лиц с инвалидностью с учётом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц (ФЗ, ст. 2, п.п. 28) [59].

Врачом выписываются рекомендации в отношении освещения рабочего места ученика, не всегда это первая парта или место возле окна [58].

Организовывая учебный процесс для учащихся с нарушением зрения, педагог должен учитывать офтальмологические данные о степени снижения зрения, характер заболевания, особенности его протекания и прогноз на будущее (возможность ухудшения или улучшения). Учитывая это, учитель должен быть ознакомлен с рекомендациями офтальмолога по использованию обычных и специальных мер коррекции (очки, контактные линзы), также дополнительных способов, которые улучшают зрение (увеличительные линзы, проекторы, тифло-приспособления, аудиозаписи, специальные

компьютерные программы, которые трансформируют письменный текст в звуковой). Педагог должен знать, кому из учеников очки предназначены для постоянного использования, а кому для работы лишь на дальней или близкой дистанции и контролировать соблюдение детьми определённого режима.

1.3. Специфика письма у детей с нарушениями зрения

Одним из важнейших видов деятельности считается овладение ребёнком письма. Дети с нарушением зрения испытывают трудности при письме: быстро устают, движения руки становятся недостаточно координированными, не всегда получается правильное написание букв, часто теряется рабочая строка. Неподготовленность к письму, незрелость двигательной координации, зрительного восприятия вызывают у них напряжение, состояние тревоги. Как правило, у этих детей обнаруживаются нарушения чтения и письма: дисграфия и дислексия [1].

Дисграфия обозначает частичное специфическое нарушение процесса письма. Это связано с какими-либо отклонениями в нормальной деятельности тех или иных анализаторов, участвующих в процессе письма (речеслуховой, речезрительный, речедвигательный, двигательный анализаторы) или психических функций, обеспечивающих акт письма (память, внимание, мыслительные процессы, восприятие). Логопедическое заключение дисграфия ставится, только во 2-ом классе, в 1-ом можно говорить только об угрозе её возникновения.

Традиционной является классификация дисграфий, разработанная сотрудниками кафедры логопедии ЛГПИ им. А.И. Герцена, по которой выделяются пять видов [41].

Акустическая дисграфия (артикуляторно-акустическая). Проявляется в отражении неправильного произношения на письме, с опорой на неправильное проговаривание. Ребёнок пишет так, как произносит.

Оптическая дисграфия. В её основе лежит недостаточная сформированность зрительно-пространственных представлений, анализа и синтеза.

Дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания (дифференциации фонем) проявляется в заменах букв, соответствующих фонетически близким звукам. Звукопроизношение при этом сохранно.

Дисграфия на почве несформированности языкового анализа и синтеза. Могут быть неполноценны разные виды этих сложных операций: деление предложения на слова и синтез предложения из слов, слоговой и фонематический анализ и синтез.

Аграмматическая дисграфия. Основная масса специфических ошибок на уровне словосочетания и предложения выражается в аграмматизмах, т.е. в нарушении связи слов: согласования и управления.

В настоящее время очень часто у детей младшего школьного возраста встречается оптическая дисграфия. Она связана с недоразвитием оптико-пространственных представлений и зрительного анализа и синтеза.

Для этого вида дисграфии характерны следующие ошибки:

- замены букв по начертанию;
- не дописывание элементов букв;
- написание лишних элементов букв;
- искажение и замены букв близких по начертанию в пространстве;
- «зеркальное написание».

Умение оценивать правильность начертания букв на основе кинестезии позволяет пишущему вносить поправки в движения ещё до совершения ошибок. При несформированности кинетической и динамической стороны двигательного акта у младших школьников кинестезии не могут иметь

направляющего значения, и тогда происходит смешение букв, начертание первого элемента которых требует тождественных движений. С переходом на стадию связного письма отмечается значительный рост числа таких ошибок, что связано с убыстрением темпа письма и увеличением объема письменных работ. В то время как у детей с нарушениями зрения нескоординированы движения руки, малоподвижность и прочие причины [19].

Таким образом, смешения букв по кинетическому сходству носят закономерный и стойкий характер. Они снижают качество письма, имеют выраженную тенденцию к росту и тормозят развитие речемыслительной деятельности школьников. Особое внимание следует уделить оптической дисграфии, как самой распространённой из всех других её видов, среди школьников с нарушенным зрением. В основе этого вида дисграфии лежит в силу дефекта у данной категории детей: недостаточная сформированность зрительно-пространственных представлений и зрительного анализа и синтеза.

Несформированность навыков пространственного ориентирования ведёт к появлению целого ряда ошибок на письме, которые можно разделить на несколько групп [29].

На уровне буквы и слога. Появляются замены букв по кинетическому принципу. Это объясняется тем, что буква – это комбинация графических элементов, определённым образом расположенных в пространстве относительно друг друга. При совпадении написания первого элемента букв школьник не может выбрать направление движения собственной руки и допускает замену. Наиболее часто смешиваются следующие буквы: б-д, и-у, у-ч, ч-ъ, г-р, а-д, о-а.

Садовниковой И.Н. выявлена большая распространённость смешения букв по кинестетическому сходству. Оптическое сходство -с-е, у-д-з, л-и, м-

ш, в-д. кинетическое сходство – о-с, о-а, б-д, и-у, у-ч, п-т, л-м, х-ж, ч-ъ, г-р, н-ю, и-ш [51].

Ошибки на уровне слова. Эти ошибки возникают по причине недостаточно устойчивого ориентирования в последовательности элементов слова. Наблюдается нарушение последовательности соседствующих букв. Чаще меняются буквы в обратных слогах, в начале слова, а также в слогах со стечением сходных по написанию букв.

Ошибки на уровне фразы. Следует выделить в первую очередь ошибки, связанные с употреблением в письменной речи конструкции с предлогами. При этом возникает затруднения в понимании значений предложно-падежных конструкций и в их написании. Это связано с тем, что пространственные отношения выражаются посредством существующих в русском языке предлогов (над - сверху, к – приближение и т.п.). При этом предлоги могут детьми опускаться, заменяться или удваиваться [36].

Ошибки на уровне текста. Возникают в связи с неумением определять чёткую последовательность высказывания и сохранять её в памяти. При выполнении таких работ, как изложение, сочинение, составления текста, младшие школьники с нарушениями зрения искажают смысл высказывания, меняют местами предложения или целые семантические части [19].

1.4. Методы и приемы коррекции навыков письма у слабовидящих детей

При организации занятий особое внимание необходимо обращать на возможности использования сохранного зрения у данной категории детей. Каждому ребёнку подбирается наглядный материал соответствующей величины, интенсивности окраски и объёмности. На занятиях педагогом

широко используются рельефные картинки, натуральные предметы, муляжи, специальные наборы игрушек для тактильного их опознавания, кубики и брусочки для обозначения звуков, построения слов и предложений, звучащие игрушки для дифференциации звуков.

В логопедические занятия включаются игры, способствующие зрительному восприятию, проводятся физкультминутки в сочетании с гимнастикой для глаз. Одновременно проводится работа по формированию пространственных представлений, воспитывается умение понимать и выполнять речевые инструкции, требующие определённой пространственной ориентировки.

Важно, чтобы коррекционная логопедическая работа с младшими школьниками, имеющими нарушения зрения, имела специфическую направленность, проводилась в тесном взаимодействии с другими специалистами (тифлопедагогом, психологом, учителем, врачом-офтальмологом) охватывала различные стороны речевой и познавательной деятельности детей.

Для успешного преодоления нарушений письма у младших школьников с нарушениями зрения логопедом составляется специальная коррекционная программа со следующими направлениями работы:

- развитие качеств зрительного восприятия;
- развитие зрительного восприятия и расширения объёма зрительной памяти;
- формирование умений и навыков пространственного ориентирования;
- развитие зрительного анализа и синтеза;
- развитие мелкой моторики и осязания.

Специальные коррекционные занятия по развитию указанных направлений проводятся по методикам, разработанным Л.П. Григорьевой и С.В.Сташевским, Л.И. Плаксиной, М.Э. Бернадской, И.В. Блинниковой, Л.И.Солнцевой, Л.В. Рудаковой, Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской, И.Н.Садовниковой, Е.В. Мазановой.

Развитие качеств зрительного восприятия осуществляется посредством ряда методик:

Методика развития интермодального восприятия в процессе предметно-практической деятельности, как отмечает Григорьева Л.П., может быть обоснованно рекомендована для формирования качества предметности восприятия младших школьников с нарушением зрения. В качестве материала на коррекционных занятиях используются натуральные предметы и их модели, разной степени сложности конструкторы [13].

Работа ребёнка с предметами имеет множество вариантов заданий в зависимости от того наглядного материала, которым располагает педагог.

В целом методика развития интермодального восприятия способствует усвоению основных сенсорных эталонов с помощью предметных образцов; формированию умений делить предмет на части, понимать его структуру, соотносить части и их признаки, объединять части в единое целое; развитию навыков сопоставления образа, формирующегося в ходе работы с предметом, и хранящегося в памяти образа-эталона. У детей формируются предметно-пространственные представления, умения воспроизводить пространственное расположение предметов, изменять структуру перцептивного поля, умения соотносить реальные предметы с их изображениями.

Для реализации методики развития аналитического и целостного восприятия требуется большое разнообразие иллюстративного материала: контурные и силуэтные изображения (черные и цветные); простые, сложные чёрно-белые и гетерохромные изображения; плоскостные (двумерные) и объёмные (трёхмерные).

Необходимо развивать у детей умения и навыки аналитического восприятия, что облегчит формирование перцептивной целостности.

На занятиях организуется ориентировочно-исследовательская деятельность детей в зрительной среде.

Далее педагог обучает ребёнка восприятию не только контура, но и внутренней структуры изображения. С этой целью проводится зрительный анализ, т.е. последовательное, развёрнутое в пространстве и во времени изучение предъявляемого изображения. Это необходимо для развития операции анализа целостных образов.

Обучение приёмам анализа изображения сочетается с обучением синтезу (объединению) его частей в единое целое. В сформированном состоянии операция анализа-мысленное разделение объекта на части, обнаружение его существенных признаков. Операция синтеза – мысленное объединение частей или свойств в единое целое. В процессе восприятия анализ и синтез неразрывны. Переход от частей к целому осуществляется в едином аналитико-синтетическом процессе. Высокий уровень развития этих операций у детей с низким зрением может способствовать компенсаторному облегчению опознания сенсорных объединенных зрительных образов[14].

В ходе коррекционных занятий следует формировать целостные образы, которые приобретают значения эталонов.

Выполнение таких видов заданий связано с активным вовлечением в акт восприятия мнемонических и мыслительных процессов, что имеет компенсаторное значение при нарушениях сенсорного отражения.

Методика расширения зоны константного восприятия при нарушениях зрения осуществляется с помощью специальных приёмов и длительной тренировки в ходе коррекционных занятий.

Для этого используются контурные, силуэтные, плоскостные и объёмные сложные изображения с широкой вариативностью признаков (формы, цвета) используется стратегия опознания изображений при изменившихся условиях их предъявления.

Для реализации методики развития апперцепции и антиципации применяются наборы чёрно-белых и гетерохромных изображений по различным темам.

Основная стратегия - обучение детей оперированию зрительными образами, предвосхищающему опознание на основе прошлого опыта.

Методика развития обобщённости восприятия.

В данной методике применяется набор из двадцати геометрических фигур (круг, квадрат, треугольник, овал, прямоугольник). Каждая форма фигуры имеет четыре варианта: красного, зелёного, жёлтого и синего цветов. Набор предметных изображений, относящихся к разным родам и разным видам, с широкой вариативностью признаков (форма, цвет, размер, ориентация). Набор сложных рисунков, состоящих из множества изображений, относящихся к разным классам.

Формирование обобщенности восприятия осуществляется в ходе последовательного выполнения детьми ряда заданий (от простых к более сложным). Педагог должен проверить, умеют ли дети производить категоризацию отдельных признаков изображений.

Формирование умений и навыков пространственного ориентирования необходимо начинать после проведённой работы по развитию у детей зрительного восприятия. Затем следует учить их ориентироваться в схеме собственного тела, определять положение предметов относительно него.

Работа по закреплению грамматических форм выражения пространственных отношений предметов следует начинать на реальных предметах, а затем переходить к освоению знаков и их систем, постепенно и последовательно перенося действия во внутренний план.

Павлова Т.А. рекомендует работу по закреплению зрительно-пространственного образа букв начинать с упражнений по уточнению восприятия буквы зеркального написания. Затем вести работу по устранению замен по оптическому и в последнюю очередь по кинетическому сходству [46].

Одновременно с выше изложенной коррекционной работой проводится работа по развитию зрительного анализа изображений и букв на

составляющие элементы, их синтезу, определению сходства и различия между похожими графическими изображениями и буквами.

Для развития осязания и мелкой моторики у детей с нарушениями зрения также применяются разнообразные упражнения в предметно-практической деятельности и на занятиях в игровой форме.

С помощью упражнений для пальцев (пальчиковые игры) младшие школьники с нарушениями зрения смогут улучшить мелкую моторику рук, разовьют их силу и гибкость, сумеют снизить физическую усталость и моральное напряжение во время занятия.

При устранении оптической дисграфии проводится работа по уточнению представлений детей о форме, цвете, величине.

В процессе работы по формированию пространственных представлений необходимо учитывать особенности и последовательность формирования пространственного восприятия и пространственных представлений в онтогенезе, психологическую структуру оптико-пространственного гнозиса и праксиса.

Таким образом, устранение дисграфии осуществляется приемами, направленными на развитие речи и мышления, процессов восприятия, памяти, воображения и других психических процессов. Большое внимание уделяется сравнению смешиваемых букв с максимальным использованием различных анализаторов: речеслуховой, речедвигательный, зрительный, общедвигательный.

Выводы по первой главе

Слабовидение представляет собой категорию психофизических нарушений, проявляющихся в ограничении зрительного восприятия или его отсутствия, что влияет на развитие навыков письма. В психологическое содержание письма входит: речь, зрительное восприятие, акустическое восприятие, пространственное восприятие, кинестетический и кинетический процессы, зрительные образы букв, а также оперативная память. Все эти процессы тесно взаимодействуют между собой.

Характерным при слабовидении является замедленность формирования основных свойств восприятия (активности, избирательности, предметности, осмысленности, обобщенности), недоразвитие оптико-пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза. Что свидетельствует о появлении у школьников в большинстве случаев оптической дисграфии.

Несмотря на то, что многие авторы (Г.В. Никулина, А.Н. Корнев, Л.Г.Парамонова, И.Н. Садовникова, Л.П. Уфимцева, Г.А. Проглядова) уделяли внимание вопросам профилактики оптической дисграфии, до сих пор не разработана система профилактических мер по предупреждению данного вида нарушения для слабовидящих учащихся младших классов.

Глава 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ

2.1. Организация и методика проведения констатирующего эксперимента

Проанализировав научно-педагогическую литературу по проблеме формирования письма у слабовидящих учащихся, мы поставили цель эксперимента – выявить проявления оптико-пространственных нарушений при письме у обучающихся 3-4 классов.

Констатирующий эксперимент проводился в течение апреля-июня 2017 года на базе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Тасеевская средняя общеобразовательная школа №1» с. Тасеево Красноярского края.

Для проведения констатирующего эксперимента были отобраны слабовидящие учащиеся, которые были объединены в экспериментальную группу. В состав группы вошли 10 учащихся 3-х классов в возрасте 9 лет и 10 учащихся 4-х классов в возрасте 10 лет. Из них 40% испытуемых (8 человек) девочки и 60% испытуемых (12 человек) мальчики.

На основании данных, приобретенных из беседы с педагогом, изучении психолого-медико-педагогической документации, наблюдением за детьми, нами получены следующие данные об испытуемых экспериментальной группы.

100% испытуемых (20 человек) имеют нарушение зрения. Из них у 60% испытуемых (12 человек) - амблиопия, у 20% испытуемых (4 человека) – косоглазие, миопия у 10% испытуемых (2 человека), гиперметропия у 10% испытуемых (2 человека). Все учащиеся имели остроту зрения от 0,4 до 0,05 с очковой коррекцией, что определяет их статус «слабовидящий ребенок».

90% испытуемых (18 человек), участвующих в эксперименте относятся к III уровню речевого развития, 10% (2 человека) относятся к IV уровню речевого развития. По классификации Л.С. Волковой – 90% (18 человек) на 3-м уровне развития речи, 10% (2 человека) – на 4-ом уровне развития речи. (Приложение А) [7].

Схема проведения констатирующего эксперимента представлена на рисунке.



Исследование проходило в 2 этапа.

I. Этап. У детей, участвующих в эксперименте, была проведена логопедическая диагностика с опорой на методическое пособие под ред. А.В. Мамаевой «Обследование младших школьников».

Данные методики были модифицированы для слабовидящих учащихся следующим образом:

- использовались фоны зелёного или коричневого цвета, которые помещались под карточки;
- размер шрифта для основного текста – 18 кг;
- размер шрифта для дополнительного текста – 16 кг;
- гарнитура для индивидуальных карточек Arial;
- расстояние между строк 4 мм;
- четкие картинки и рисунки 27x18 см;
- мелкие рисунки увеличены в 1,5-2 раза;
- расстояние для рассматривания 25-33 см;
- матовая поверхность бумаги;
- усиление разлиновки в тетрадях;
- поля (правое – 2,5 – 3);
- письмо на одной стороне листа;
- шариковые ручки с черной пастой для выполнения основного материала и зеленой для выполнения графических работ диаметром 7-8 мм, длина 15-17 см;

Это исследование не позволило выявить качественные данные об уровне развития зрительного восприятия, пространственного восприятия и зрительно-моторной координации, поэтому для проведения эксперимента нами использовались дополнительные методики, разработанные И.А. Смирновой «Логопедический альбом для обследования способности к чтению и письму», М. М Безруких

«Методика оценки уровня развития зрительного восприятия детей 5 – 7 лет» [2, 55].

II. Этап, направленный на исследование зрительного восприятия включал 3 серии заданий:

1. Обследование зрительного гнозиса.
2. Исследование зрительно - пространственного восприятия.
3. Исследование зрительно-моторной координации.

Констатирующий эксперимент проводился в специально оборудованном помещении: изолированной комнате с наглядным и дидактическим материалом. Все данные протоколировались и подверглись количественному и качественному анализу.

Методика обследования

1 серия. Обследование зрительного гнозиса

Узнавание прописных букв в сложных условиях

Задание 1. Ребенку предлагается карточка с изображением зашумлённых прописных букв. От ребенка требуется назвать зашумленную букву.

Инструкция: «Посмотри на карточку и скажи, какую букву ты видишь»

Оборудование: карточки с изображением зашумленных прописных букв.

При неуспешном выполнении или невыполнении задания 1 предлагается задание 2.

Задание 2. Ребенку предлагается карточка с изображением наложенных прописных букв. От ребенка требуется назвать буквы, которые изображены на карточке.

Инструкция: «Посмотри на карточку и скажи, какие буквы ты видишь»

Оборудование: карточки с изображением наложенных прописных букв.

Узнавание печатных букв в сложных условиях

Задание 3. Ребенку предлагается карточка с изображением зашумлённых печатных букв. От ребенка требуется назвать зашумленную букву.

Инструкция: «Посмотри на карточку и скажи, какую букву ты видишь»

Оборудование: карточки с изображением зашумленных печатных букв.

Задание 4. Ребенку предлагается карточка с изображением наложенных печатных букв. От ребенка требуется назвать буквы, которые изображены на карточке.

Инструкция: «Посмотри на карточку и скажи, какие буквы ты видишь»

Оборудование: карточки с изображением наложенных печатных букв.

Узнавание предметов в сложных условиях

Задание 5. Ребенку предлагается карточка с изображением зашумлённых предметов. От ребенка требуется назвать зашумленный предмет.

Инструкция: «Посмотри на карточку и скажи, какие предметы ты видишь»

Оборудование: карточки с изображением зашумленных предметов.

Задание 6. Ребенку предлагается карточка с изображением наложенных изображений. От ребенка требуется назвать предметы, которые изображены на карточке.

Инструкция: «Посмотри на карточку и скажи, какие предметы ты видишь»

Оборудование: карточки с изображением наложенных изображений.

Высокий уровень (3 балла) – верно и самостоятельно выполняет задание.

Средний уровень (2 балла) – при выполнении задания допускает ошибки, но выполняет самостоятельно.

Уровень ниже среднего (1 балл) – выполняет задание с помощью взрослого.

Низкий уровень (0 баллов) – задание не выполняет.

2 серия. Исследование зрительно - пространственного восприятия

Ребенку предлагается конверт с карточками, которые прислал Незнайка. На них изображены задания, которые он просит помочь выполнить.

Карточка 1. Ребенку предлагается выбрать из нарисованных уголков, тот который похож на образец.

Инструкция: «Посмотри на первую строчку. Здесь нарисованы уголки. Они все изображены по-разному, но среди них есть один, нарисованный также как образец. Найди точно такой же уголок среди остальных и зачеркни его. Смотри внимательно, уголки очень похожи, но лишь один из них «правильный»».

Оборудование: карточка с изображением уголков, образец необходимого уголка.

Карточка 2. Ребенку предлагается выбрать из нарисованных кругов, тот который похож на образец.

Инструкция: «Посмотри на первую строчку. Здесь нарисованы круги. Они все изображены по-разному, но среди них есть один, нарисованный также как образец. Найди точно такой же круг среди остальных и зачеркни его. Смотри внимательно, круги очень похожи, но лишь один из них «правильный»».

Оборудование: карточка с изображением кругов, образец необходимого круга.

Карточка 3. Ребенку предлагается выбрать из групп нарисованных фигур ту, которая соответствует образцу.

Инструкция: «Посмотри на первые три фигуры, они расположены не просто так, а в определенном порядке. Внимательно посмотри на них, найди

точно такую же группу среди остальных и зачеркни её. Смотри внимательно, лишь одна из них «правильная»».

Оборудование: карточка с изображением групп фигур, образец необходимой группы.

Карточка 4. Ребенку предлагается выбрать из нарисованных фигур два треугольника, которые соответствуют образцу.

Инструкция: «Посмотри, на образце нарисованы два треугольника. Тебе нужно найти точно так же нарисованные фигуры среди остальных в сериях и зачеркнуть их».

Оборудование: карточка с изображением серий фигур, образец нарисованных треугольников.

Карточка 5. Ребенку предлагается выбрать из серий нарисованных фигур такие, которые соответствуют образцу.

Инструкция: «Посмотри, на образце нарисованы круг, квадрат, треугольник. Тебе нужно найти точно так же нарисованные фигуры среди остальных в сериях и зачеркнуть их».

Оборудование: карточка с изображением серий нарисованных фигур, образец необходимой последовательности.

Карточка 6. Ребенку предлагается ряд букв, из которых требуется выбрать и зачеркнуть букву – образец.

Инструкция: « Найди такую же букву среди остальных и зачеркни её»

Оборудование: карточки с рядом букв, образец необходимой буквы.

Карточка 7. Ребенку предлагается карточка, на которой в свободном порядке изображены точки. От ребенка требуется соединить точки линиями, чтобы получилась фигура, изображенная на образце.

Инструкция: «Посмотри на образец и постарайся нарисовать такую же фигуру из этих точек. Соединяй линиями свободные точки».

Оборудование: карточка с свободно нарисованными точками, образец необходимой фигуры.

Высокий уровень (3 балла) – верно и самостоятельно выполняет задания.

Средний уровень (2 балла) – при выполнении заданий допускает ошибки, но выполняет самостоятельно.

Уровень ниже среднего (1 балл) – выполняет задания с помощью взрослого.

Низкий уровень (0 баллов) – задание не выполняет.

3 серия. Исследование зрительно-моторной координации

Ребенку предлагается лист бумаги с заготовками и озвучивается следующая инструкция: «Сейчас мы с тобой будем шифровать тайное послание журналистке - Звездочке. Приготовь карандаш. Слушай меня внимательнее, и выполняй все аккуратнее»

Задание 1. Нарисованы точка и звездочка. Ребенку предлагается соединить их прямой линией.

Инструкция: «Посмотри, нужно помочь звездочке встретиться с точкой. Нарисуй прямую от точки до звездочки, не отрывая карандаш от бумаги. Постарайся, чтобы линия была как можно ровнее».

Оборудование: изображенные на удаленном расстоянии точка и звездочка, карандаш.

Задание 2. Ребенку предлагаются две нарисованные вертикальные линии. От ребенка требуется найти середину первой линии, а затем – второй. Нарисовать прямую линию от середины первой полоски до середины второй, не отрывая карандаш от бумаги.

Инструкция: «Найди середину первой линии, а затем – второй. Нарисуй прямую линию от середины первой полоски до середины второй. Не отрывай карандаш от бумаги».

Оборудование: изображение двух вертикальных линий, карандаш.

Задание 3. Ребенку предлагается нарисованная дорожка. От ребенка требуется провести линию посередине дорожки.

Инструкция: «Посмотри: вот нарисована дорожка. Тебе нужно нарисовать прямую линию от начала до конца дорожки по её середине. Постарайся, чтобы линия не задевала края дорожки. Не отрывай карандаш от бумаги».

Оборудование: изображение дорожки, карандаш.

Задание 4. Ребенку предлагается соединить точку и звездочку, удалённые друг от друга, вертикальной линией.

Инструкция: «Здесь нарисованы тоже точка и звездочка. Тебе их нужно соединить, проведя прямую линию сверху вниз».

Оборудование: изображение удаленных друг от друга по вертикали точки и звездочки, карандаш.

Задание 5. Ребенку предлагается две горизонтально изображенные линии. От ребенка требуется провести вертикальную линию, соединив середину верхней полоски с серединой нижней.

Инструкция: «Проведи прямую линию сверху вниз, не отрывая карандаша от бумаги, и соедини середину верхней полоски с серединой нижней».

Оборудование: изображение двух горизонтальных полос, карандаш.

Задание 6. Ребенку предлагается дорожка, расположенная вертикально. От ребенка требуется провести посередине дорожки вертикальную линию, не задевая края дорожки.

Инструкция: «Проведи вертикальную прямую линию посередине дорожки сверху вниз. Не задевай края дорожки»

Оборудование: изображение вертикальной дорожки, карандаш.

Задание 7. Ребенку предлагается обвести нарисованную фигуру по пунктирным линиям, а затем самостоятельно нарисовать точно такую же фигуру.

Инструкция: «Обведи нарисованную фигуру по прерывистой линии, а затем точно такую же фигуру нарисуй сам. Рисуй их так, как ты их видишь,

постарайся правильно передать форму и размер фигуры. Фигуру обводи и рисуй только в заданном направлении и старайся не отрывать карандаш от бумаги».

Оборудование: пунктирный образец фигуры, карандаш.

Задание 8. Ребенку предлагается обвести фигуру, изображенную пунктирными линиями, в определенном направлении. От ребенка требуется продолжать линию по стрелкам до звездочки.

Инструкция: «Обведи предложенный рисунок по прерывистой линии, но линию вести нужно только в том направлении, в каком показывает стрелка. Как только дорисовал до перекрестка, смотри, куда показывает стрелка, и в том направлении рисуй дальше. Линия должна закончиться на звездочке. Не отрывай карандаш от бумаги».

Оборудование: рисунок, изображенный пунктирными линиями, карандаш.

Высокий уровень (3 балла) – верно и самостоятельно выполняет задания.

Средний уровень (2 балла) – при выполнении заданий допускает ошибки, но выполняет самостоятельно.

Уровень ниже среднего (1 балл) – выполняет задания с помощью взрослого.

Низкий уровень (0 баллов) – задание не выполняет.

2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента

Нами проанализированы результаты по каждой серии констатирующего эксперимента.

На основе результатов исследования письма нами условно выделено 4 уровня успешности:

Результаты отражены на рисунке 1.

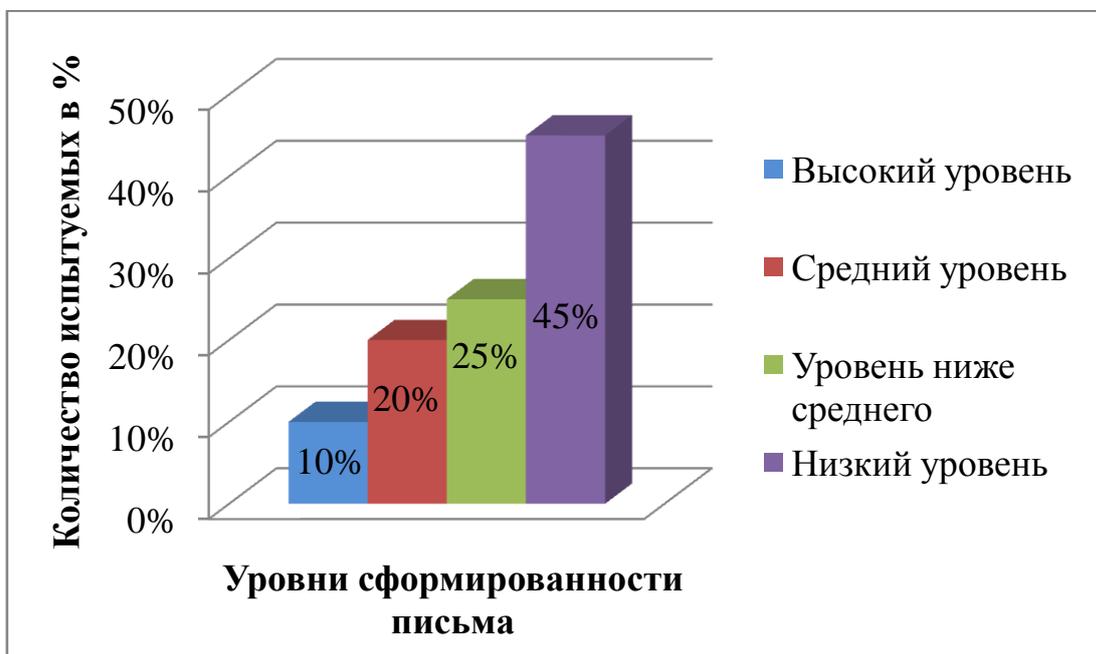


Рисунок 1 - Распределение детей, принявших участие в эксперименте, на группы по уровню сформированности письма (в%)

Как видно из рисунка 1: 10% детей, принявших участие в эксперименте, (2 чел.) показали высокий уровень, 20% детей (4 чел.) показали средний уровень, 25% детей (5 чел.) показали уровень ниже среднего. Большая часть детей 45% (9 чел.) продемонстрировали низкий уровень сформированности письма.

- 80% детей, принявших участие в эксперименте, (16 чел.) допускали написание лишних элементов букв;

- 75% детей (15 чел.) пропускали отдельные элементы букв;

- у 65% детей (13 чел.) обнаружено зеркальное написание букв (э-с, е-з);

- 30% детей (6 чел.) допускают смешения и замена сходных по написанию букв (о-а);

Обратимся к анализу результатов 1 серии констатирующего эксперимента (обследование зрительного гнозиса) нами условно выделено 4 уровня успешности:

Результаты отражены на рисунке 2.

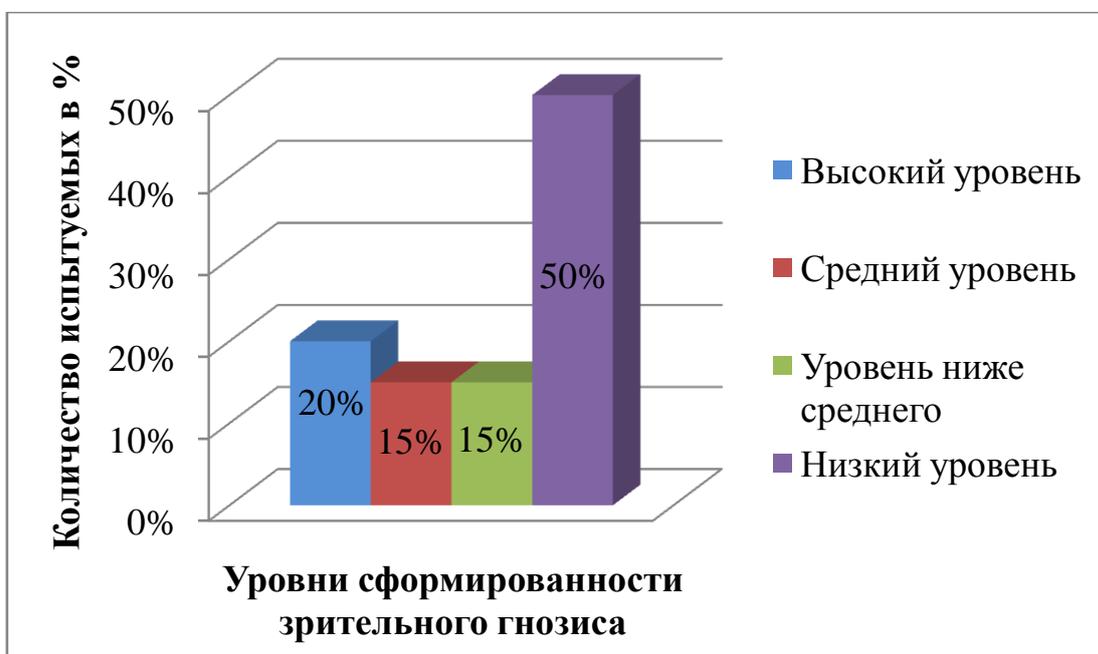


Рисунок 2 - Распределение детей, принявших участие в эксперименте, на группы по уровню сформированности зрительного гнозиса (в%)

Как видно из рисунка 2: 20% детей, принявших участие в эксперименте, (4 чел.) показали высокий уровень, 15% детей (3 чел.) показали средний уровень, 15% детей (3 чел.) показали уровень ниже среднего. Большая часть детей 50% (10 чел.) продемонстрировали низкий уровень сформированности зрительного гнозиса.

- 80% детей, принявших участие в эксперименте, (16 чел.) показали ошибки по типу пропусков и замен при узнавании зашумлённых прописных букв. «Надя А. пропустила при узнавании буквы Ф и Щ». «Ульяна К. заменила букву Й на И»;

- 75% детей (15 чел.) при узнавании наложенных прописных букв допускали ошибки по типу пропусков. «Марина З. пропустила буквы Я, п»;

- у 65% детей (13 чел.) обнаружены трудности при узнавании зашумленных печатных букв. «Кириллу И. потребовалось повторное предъявление карточки при узнавании буквы В»;

- 30% детей (6 чел.) допускают ошибки по типу замен и пропусков при узнавании наложенных печатных букв. «Миша М. не называет букву Е»;

Обратимся к анализу результатов 2 серии констатирующего эксперимента (обследование зрительно - пространственного восприятия). На основе результатов нами условно выделено четыре уровня успешности:

Результаты анализа представлены на рисунке 3.

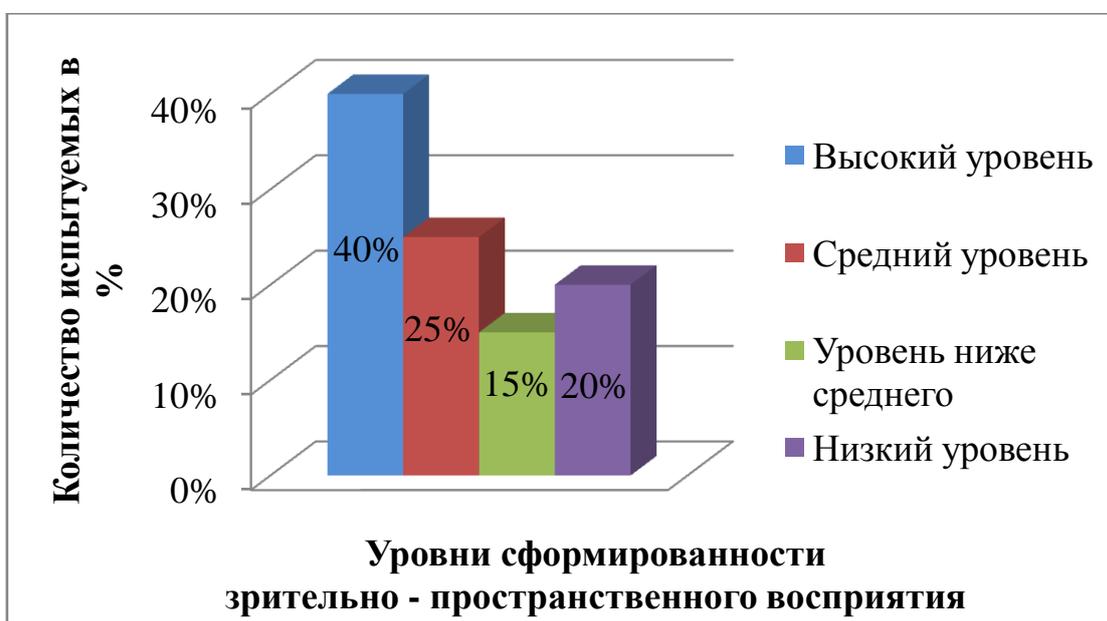


Рисунок 3 - Распределение детей, принявших участие в эксперименте, на группы по уровню сформированности зрительно - пространственного восприятия (в %)

Как видно из рисунка 3, 40% детей (8 чел.) показали высокий уровень сформированности пространственного восприятия, 25% детей (5 чел.) показали средний уровень. Уровень ниже среднего показали 15% детей (3 чел.), низкий уровень продемонстрировали 20% детей (4 чел.).

- 60% детей, участвующих в эксперименте (12 чел.) показали ошибки при выделении группы определенных фигур из серии других. Обучающиеся

допускали в работах исправления, а также устанавливали последовательность, не соответствующую образцу. «Сергей П. среди точно так же нарисованных фигур в сериях зачеркнул зеркально изображённые фигуры»;

- у 50% детей (10 чел.) выявлены исправления и попытки стереть неправильно изображенные линии при выполнении задания по свободно расположенным точкам;

- 20% детей (4 чел.) показали линии, нарисованные не так, как они расположены на образце. «Захар М. перенес линию на одно деление»;

Обратимся к анализу результатов 3 серии констатирующего эксперимента (обследование зрительно-моторной координации). На основе результатов нами условно выделено четыре уровня успешности:

Результаты анализа представлены на рисунке 4.

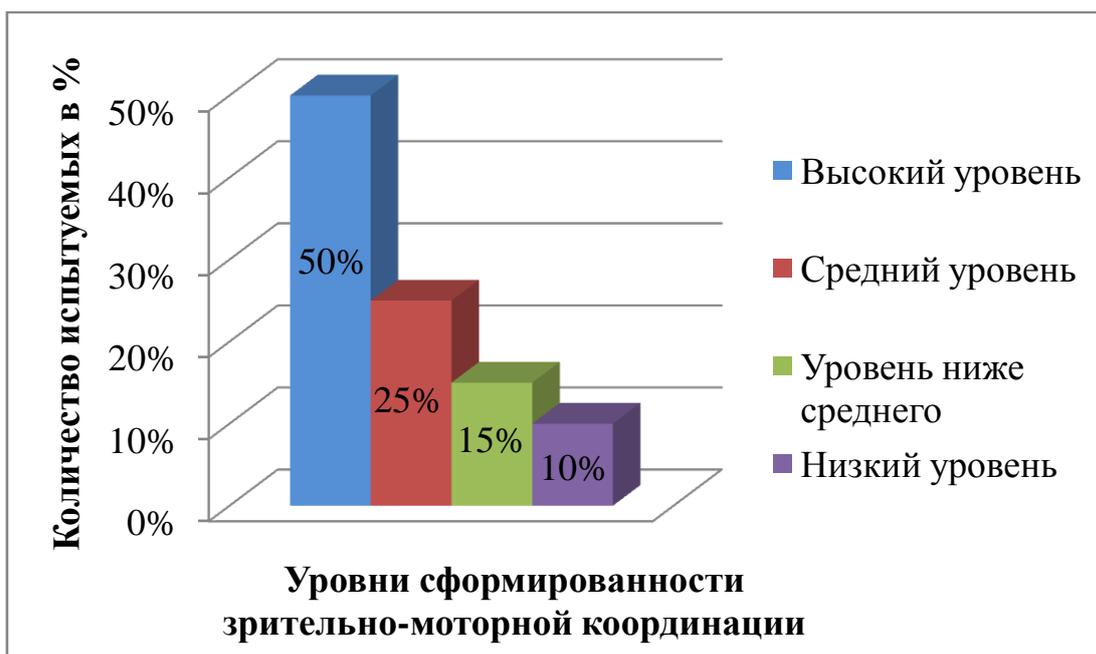


Рисунок 4 - Распределение испытуемых на группы по уровню сформированности зрительно-моторной координации

Как видно из рисунка 4:

- 50% детей, участвующих в эксперименте, (10 чел.) продемонстрировали высокий уровень, 25% детей (5 чел.) - средний уровень,

15% детей (3 чел.) – уровень ниже среднего, 10% детей (2 чел.) – низкий уровень;

- 45% детей (9 чел.) обводили линии несколько раз;

- 35% детей (7 чел.) провели линию посередине дорожки короче стимулирующих линий. «Яша М. провел линию короче стимулирующих линий на 0,5 см.»;

- у 30% детей (6 чел.) при изображении прямой линии от точки до звездочки наблюдается выступ за пределы «прямой границы» более чем на 0,7 см., 10 % детей (2 чел.) рисуют линию начиная или заканчивая на расстоянии более чем 0,5 см;

- 5% детей (1 чел.) при изображении прямой линии от середины полосок отрывал карандаш и продолжил линию с разветвлениями «Захар М.». 5% детей (1 чел.) отрывал карандаш и продолжил с разрывом «Миша М.». 15% детей (3 чел.) выходили за пределы линий;

- у 20 % детей (4 чел.) при обведении фигур по прерывистым линиям наблюдаются отклонения от заданной линии. 25 % детей (5 чел.) обвели фигуру правильно, но линия отклоняется от стимулирующей незначительно. 10 % детей (2 чел.) самостоятельно нарисовали фигуры значительно отличающиеся от стимулирующей по форме;

- 20 % детей (4 чел.) при обведении контрольной фигуры «не видят» стрелок, а работают так, как им удобнее.

Из представленного анализа видно, что школьники с нарушенным зрением находятся на разном уровне сформированности таких компонентов письма как: зрительный гнозис, зрительно - пространственное восприятие, зрительно-моторная координация. Обобщая полученные данные, мы видим, что в среднем 36% находятся на высоком уровне развития, 21% - на среднем уровне, 15% - на уровне ниже среднего, 26% - на низком уровне. Чтобы понять значимость зрительного восприятия в механизмах ошибок письма, нами составлена таблица соответствия.

Таблица 1 – Влияние зрительного восприятия на сформированность письма.

Письмо \ Зрительное восприятие	Высокий уровень	Средний уровень	Уровень ниже среднего	Низкий уровень
Высокий уровень	2/2	2/1		
Средний уровень		3/3		
Уровень ниже среднего			3/3	
Низкий уровень			2/2	8/9

Опираясь на эти данные, нами будут составлены дифференцированные методические рекомендации по профилактике и коррекции оптической дисграфии у слабовидящих учащихся.

2.3. Методические рекомендации по профилактике и преодолению оптической дисграфии у слабовидящих обучающихся

Результаты констатирующего эксперимента показали необходимость проведения специальной коррекционной работы по преодолению оптико-пространственных нарушений.

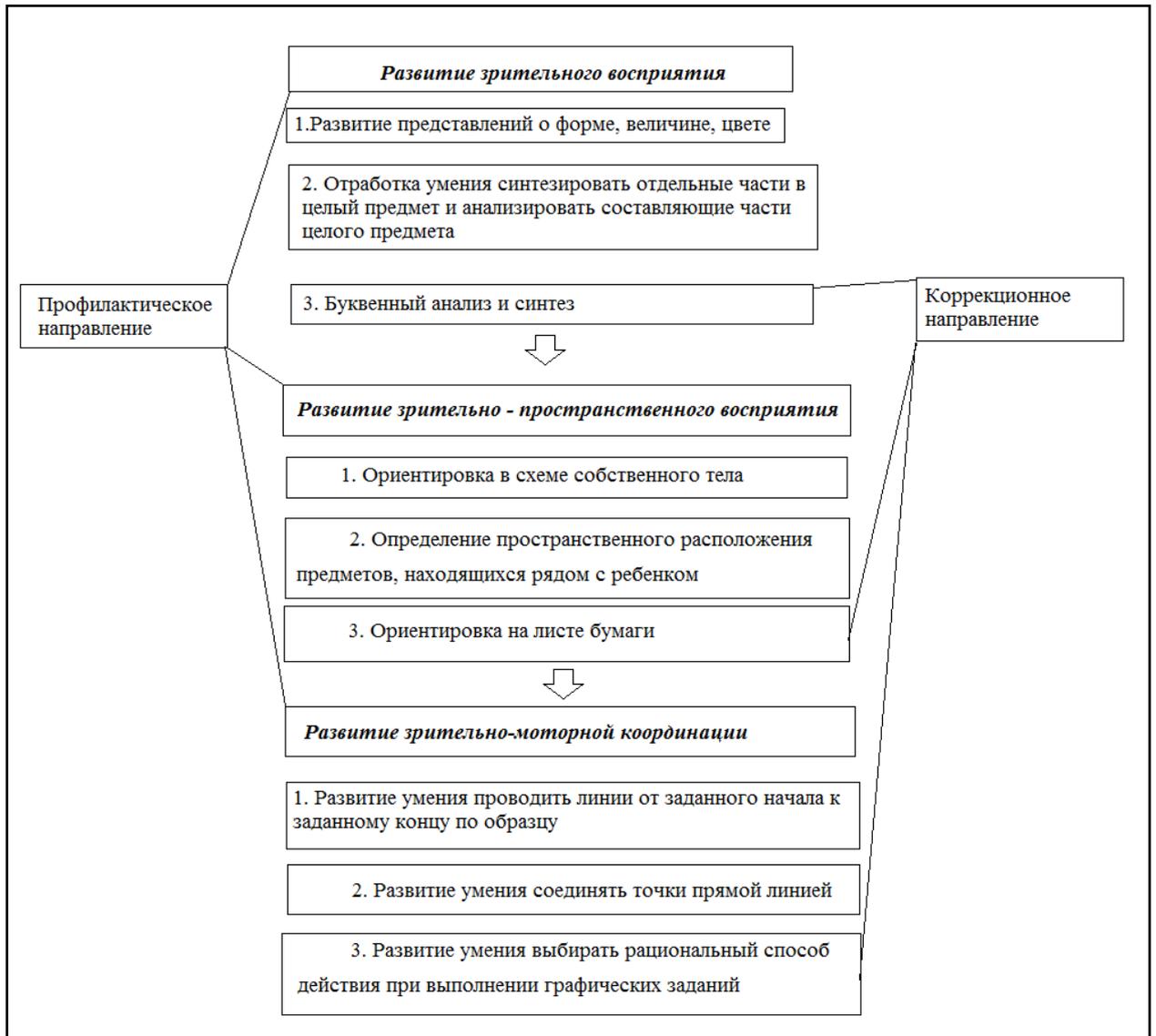
В связи с этим выделяется 2 направления коррекционной работы:

- профилактическое;
- коррекционно-развивающее.

Профилактическое направление предназначено для работы с обучающимися 1-х классов, и охватывает в основном добукварный и букварный период.

Коррекционно-развивающее направление предназначено для работы с обучающимися 2-4 классов, у которых выявлены недостатки письма.

Модель работы можно представить следующим образом:



В связи с тем, что в процессе нашего исследования были выявлены нарушения письма у 18 человек/ 90% и большинство из них оказались на среднем уровне, уровне ниже среднего и низком уровне успешности, то остановимся на дифференциации материала для этих обучающихся (Таблица2).

Таблица 2 – Дифференциация работы по коррекции нарушения письма у слабовидящих обучающихся

Направление работы		Средний уровень	Уровень ниже среднего	Низкий уровень
Зрительное восприятие	Развитие представлений о форме, величине, цвете			+
	Отработка умения синтезировать отдельные части в целый предмет и анализировать составляющие части целого предмета		+	+
	Буквенный анализ и синтез	+	+	+
зрительно – пространственное восприятие	Ориентировка в схеме собственного тела.			+
	Определение пространственного расположения предметов, находящихся рядом с ребенком		+	+
	Ориентировка на листе бумаги	+	+	+
зрительно-моторная координация	Развитие умения проводить линии от заданного начала к заданному концу по образцу			+
	Развитие умения соединять точки прямой линией		+	+
	Развитие умения выбирать рациональный способ действия при выполнении графических заданий	+	+	+

Методические рекомендации были основаны следующих принципах:

1. В процессе работы очень важен личностный подход. Кроме учета зрительных возможностей ребенка также необходимо знать качество личности, особенности умственных действий, мотивации и других сторон [7].

2. Принцип развития предлагает выделение в процессе диагностики и работы тех задач, трудностей и этапов, которые находятся в зоне ближайшего развития ребенка [9,10].

3. Принцип связи зрительного восприятия с другими сторонами психической деятельности. Сложный акт зрительного восприятия базируется на сенсорных данных и взаимосвязан с механизмами памяти, зрительного внимания, логического мышления, которые, в свою очередь, оказывают огромное компенсаторное значение [7].

4. Этапность формирования определяется онтогенетическим принципом. Усложнение объектов восприятия происходит от этапа к этапу с учетом последовательности появлений форм и функций в онтогенезе и учетом специфики нарушения зрения.

5. Работа реализуется по всем видам деятельности школьников: слушание, говорение, письмо, чтение [37].

На основе методической литературы были отобраны задания и упражнения, которые систематизированы следующим образом:

Развитие зрительного восприятия (отрабатывается в онтогенетической последовательности)

1. Развитие представлений о форме, величине, цвете.
2. Отработка умения синтезировать отдельные части в целый предмет и анализировать составляющие части целого предмета.
3. Буквенный анализ и синтез.

Развитие зрительно - пространственного восприятия (отрабатывается в онтогенетической последовательности)

1. Ориентировка в схеме собственного тела.

2. Определение пространственного расположения предметов, находящихся рядом с ребенком.

3. Ориентировка на листе бумаги.

Развитие зрительно-моторной координации (отрабатывается в онтогенетической последовательности)

1. Развитие умения проводить линии от заданного начала к заданному концу по образцу.

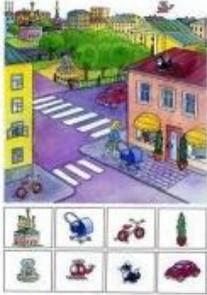
2. Развитие умения соединять точки прямой линией.

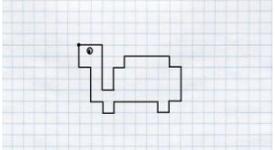
3. Развитие умения выбирать рациональный способ действия при выполнении графических заданий.

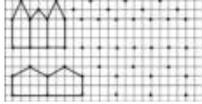
Методические рекомендации составлены на основе изучения исследований Л.П. Григорьевой, Л.А. Венгер, З.А. Меликян, Л.А. Метиевой, Э.Я. Удаловой [6, 13, 38, 39].

Выявленные особенности	Уровень сформированности		
	Низкий	Ниже среднего	Средний
<p>Развитие зрительного восприятия отрабатывается в онтогенетической последовательности:</p> <p>1. Развитие представлений о форме, величине, цвете.</p> <p>2. Отработка умения синтезировать отдельные части в целый предмет и анализировать составляющие части целого предмета.</p> <p>3. Буквенный анализ и синтез.</p>	<p>Задание 1. «Бюро находок» <i>Цель:</i> учить детей соотносить геометрические фигуры с предметами той же формы. <i>Оборудование:</i> тетрадь, ластик, линейка, лупа, книга, глобус, циркуль, отдельные коробки с изображением геометрических фигур. <i>Методика проведения:</i> учитель располагает перед ребенком предметы разной геометрической формы. «-Сегодня мы с тобой поможем предметам найти свой «дом». Закрой глаза и определи, какой формы у тебя предмет. Положи предмет в соответствующую коробку».</p> <p>Задание 2. «Змейка» <i>Цель:</i> учить детей распознавать разные оттенки цветового ряда. <i>Оборудование:</i> шнуровка с изображением цветового ряда, расположенного в случайном порядке. <i>Методика проведения:</i> ребенку предлагается продеть шнур, начиная от самого темного оттенка к светлому или наоборот.</p> <p>Задание 3. «Ателье» <i>Цель:</i> учить детей различать</p>	<p>Задание 1. «Собери картинку» <i>Цель:</i> учить ребенка синтезировать отдельные части в целый предмет и анализировать составляющие целого предмета. <i>Оборудование:</i> кубики с предметным изображением. <i>Методика проведения:</i> ребенку предлагается собрать картинку из кубиков по образцу («Рисунок 5»)</p> <div data-bbox="1288 683 1444 949" data-label="Image"> </div> <p>«Рисунок 5»</p> <p>Задание 2. «Волшебная соломка» <i>Цель:</i> учить ребенка синтезировать отдельные части в целый предмет и анализировать составляющие целого предмета. <i>Оборудование:</i> соломка, образцы для выполнения заданий. <i>Методика проведения:</i> учитель предлагает ребенку картинку со схематическим изображением предмета («Рисунок 6»). От ребенка требуется выложить силуэт из соломки.</p>	<p>Задание 1. «Букваешка» <i>Цель:</i> учить детей выделять буквы из ряда других букв. <i>Оборудование:</i> карточка со случайно расположенными буквами алфавита, камушки марблс. <i>Методика проведения:</i> ребенку предлагается помочь Букваешке отыскать и закрыть камушками все буквы И.</p> <p>Задание 2. «Страна зеркал» <i>Цель:</i> учить ребенка отличать правильное написание буквы от неправильного. <i>Оборудование:</i> карточки с рядами букв, написанных как правильно, так и ошибочно. <i>Методика проведения:</i> ребенку предлагается карточка и дается следующая инструкция: «- Сегодня мы с тобой оказались в стране зеркал, Королева очень любит играть с буквами и переворачивает их в разные стороны, найди буквы, которые нарисованы верно»</p> <p>Задание 3. «Сыщики» <i>Цель:</i> учить ребенка находить сочетания букв в ряду других. <i>Оборудование:</i> карточки с изображением определенных букв</p>

	<p>величины. <i>Оборудование:</i> сантиметровая лента, карандаш. <i>Методика проведения:</i> а) детям предлагается с сантиметровой лентой измерить рост кукол разной величины и расставить их по росту. б) детям предлагается измерить ширину кофт и разложить их от самой широкой к узкой.</p>	<div data-bbox="1173 236 1552 336" data-label="Image"> </div> <p style="text-align: center;">«Рисунок 6»</p> <p>Задание 3. «Заплата» <i>Цель:</i> учить ребенка синтезировать отдельные части в целый предмет. <i>Оборудование:</i> коврики с заплатками. <i>Методика проведения:</i> логопед предлагает ребенку найти подходящий фрагмент («Рисунок 7»).</p> <div data-bbox="1189 695 1545 778" data-label="Image"> </div> <p style="text-align: center;">«Рисунок 7»</p>	<p>в разной последовательности. <i>Методика проведения:</i> ребенку предлагается найти определённую группу букв среди остальных («Рисунок 8»).</p> <div data-bbox="1765 416 2040 619" data-label="Image"> </div> <p style="text-align: center;">«Рисунок 8»</p> <p>Задание 4. «Найди слово» <i>Цель:</i> учить ребенка находить слова в ряду других. <i>Оборудование:</i> карточки с изображением определенных слов в разной последовательности. <i>Методика проведения:</i> ребенку предлагается найти определённое слово среди остальных</p>
<p>Развитие зрительно-пространственного восприятия отрабатывается в онтогенетической последовательности: 1. Ориентировка в схеме собственного тела. 2. Определение пространственного расположения предметов,</p>	<p>Задание 1. «Части тела» <i>Цель:</i> развитие ориентировки в собственном теле, закрепление и уточнение названия частей тела. <i>Методика проведения:</i> один из игроков дотрагивается до какой-либо части тела своего соседа, например, до левой руки. Сосед называет часть тела, до которой дотронулся игрок: «Это моя левая рука». Начавший игру соглашается или опровергает ответ соседа.</p>	<p>Задание 1. «Что, где, когда?» <i>Цель:</i> учить ребенка ориентироваться в пространстве относительно себя. <i>Методика проведения:</i> ребенку предлагается показать и назвать что находится: над - под, выше - ниже, за - перед, справа - слева. Затем следует попросить ребенка закрыть глаза и поменять местами предметы. Ребенок открывает глаза и озвучивает новое местонахождение предмета и предыдущее.</p>	<p>Задание 1. «Поиск пропавших предметов» <i>Цель:</i> учить детей определять расположение предмета относительно заданного. <i>Оборудование:</i> сюжетные картинки с различными персонажами, карточки с отдельно нарисованными предметами, задействованными в сюжете. <i>Методика проведения:</i> ребенку предлагается рассмотреть картину а также найти и описать</p>

<p>находящихся рядом с ребенком.</p> <p>3. Ориентировка на листе бумаги.</p>	<p>Задание 2. «Зеркало» <i>Цель:</i> учить детей ориентироваться на собственном теле, и стоящего напротив товарища, при словесном обозначении активно использовать соответствующие пространственные термины. <i>Методика проведения:</i> стоя попарно лицом друг к другу, определить сначала у себя, затем у товарища, левый глаз, правое ухо, левое колено и т.д.</p> <p>Задание 3. «Определи по следу» <i>Цель:</i> развитие ориентировки в собственном теле, закрепление и уточнение названия частей тела. <i>Оборудование:</i> листок с отпечатками рук и ног. <i>Методика проведения:</i> на листке в разных направлениях нарисованы отпечатки рук и ног. От ребенка требуется определить, от какой руки, ноги этот отпечаток.</p>	<p>Задание 2. «Куда пойдешь? Что найдешь?» <i>Цель:</i> учить детей в действенном различении и обозначении пространственных направлений. <i>Методика проведения:</i> перед началом игры дети внимательно осматривают помещение, в котором находятся. Затем они по очереди с закрытыми глазами называют несколько предметов их окружения. Задача игроков по памяти назвать, где находится тот или иной предмет относительно его и как до него добраться.</p> <p>Задание 3. «Клубок» <i>Цель:</i> учить детей в действенном различении и обозначении пространственных направлений. <i>Методика проведения:</i> ребенку предлагается пройти «лабиринт». Для этого ему дается «говорящий клубок», озвучивать который может другой ребенок, который и задает направление.</p>	<p>местонахождение на ней пропавших предметов. («Рисунок 9»)</p>  <p>«Рисунок 9»</p> <p>Задание 2. «Нарисуй фигуры» <i>Цель:</i> учить детей ориентироваться на листе бумаги. <i>Оборудование:</i> лист бумаги в клетку, карандаш. <i>Методика проведения:</i> от ребенка требуется нарисовать на листе бумаги в центре – круг, слева – треугольник, выше круга – квадрат, ниже – прямоугольник. Задания ребенок должен выполнять последовательно.</p> <p>Задание 3. «Графический диктант» <i>Цель:</i> учить ребенка ориентироваться на листе бумаги. <i>Оборудование:</i> лист бумаги в клетку, карандаш. <i>Методика проведения:</i> ребенку диктуется определенная последовательность черточек,</p>
--	--	--	--

			<p>указывая количество клеточек и направление рисования. Если все инструкции выполняются правильно, то получается какая-либо фигура или узор («Рисунок 10»).</p>  <p>«Рисунок 10»</p>
<p>Развитие зрительно-моторной координации</p> <p>отрабатывается в онтогенетической последовательности:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Развитие умения проводить линии от заданного начала к заданному концу по образцу. 2. Развитие умения соединять точки прямой линией. 3. Развитие умения выбирать рациональный способ действия при выполнении графических заданий. 	<p>Задание 1. «Солнышко» <i>Цель:</i> учить детей проводить линии в разных направлениях. <i>Оборудование:</i> карточка с изображением солнца без лучей с точкой в середине, карандаш. <i>Методика проведения:</i> ребенку предлагается нарисовать лучи от середины солнца.</p> <p>Задание 2. «Снежинка» <i>Цель:</i> учить детей проводить прямые линии в разных направлениях через заданный центр. <i>Оборудование:</i> лист бумаги, карандаш, образец снежинки. <i>Методика проведения:</i> ребенку предлагается нарисовать снежинку по образцу.</p> <p>Задание 3. «Пересели предметы» <i>Цель:</i> учить детей проводить линии от заданного начала к заданному</p>	<p>Задание 1. «Обведи по стрелкам» <i>Цель:</i> учить ребенка соединять точки прямой линией. <i>Оборудование:</i> лист бумаги в клетку, на котором поставлены точки и нарисованы стрелки, указывающие движение линии, карандаш. <i>Методика проведения:</i> ребенку предлагается соединить точки прямой линией по стрелкам.</p> <p>Задание 2. «Маляр» <i>Цель:</i> учить ребенка соединять точки прямой линией. <i>Оборудование:</i> лист бумаги в клетку, на котором поставлены точки, карандаши. <i>Методика проведения:</i> ребенку предлагается нарисовать забор, соединяя точки прямыми линиями, а затем раскрасить его («Рисунок 11»)</p>	<p>Задание 1. «Лабиринт» <i>Цель:</i> учить ребенка выбирать рациональный способ действия. <i>Оборудование:</i> лист бумаги с изображением лабиринта, карандаш. <i>Методика проведения:</i> ребенку предлагалось найти выход из лабиринта и показать дорожку, после чего нарисовать эту дорожку карандашом.</p> <p>Задание 2. «Нарисуй такую же» <i>Цель:</i> учить детей передавать в графическом изображении контур предмета по образцу. <i>Оборудование:</i> контурное изображение предмета, расположенное на левой стороне листа бумаги <i>Методика проведения:</i> ребенку предлагается рассмотреть образец и нарисовать такой же предмет на</p>

	<p>концу.</p> <p><i>Оборудование:</i> карточка с изображением предметов и домиков, карандаш.</p> <p><i>Методика проведения:</i> ребенку предлагается перенести каждую фигуру на новое место с помощью линий.</p>	 <p>«Рисунок 11»</p> <p>Задание 3. «Мастерская карандаша и самоделкина»</p> <p><i>Цель:</i> учить детей соединять точки прямой линией.</p> <p><i>Оборудование:</i> карточки с точками, образцы картин, карандаши.</p> <p><i>Методика проведения:</i> ребенку предлагается перерисовать фигуры, соединяя точки прямыми линиями и раскрасить их («Рисунок 12»).</p>  <p>«Рисунок 12»</p>	<p>правой стороне бумаги.</p> <p>Задание 3. «Неваляшка»</p> <p><i>Цель:</i> учить детей дорисовывать знакомый предмет.</p> <p><i>Оборудование:</i> лист бумаги с вертикальной чертой и половина изображения неваляшки, карандаш.</p> <p><i>Методика проведения:</i> ребенку предлагается дорисовать предмет.</p> <p>Задание 4. «Слово стёрлось»</p> <p><i>Цель:</i> учить детей дописывать слова.</p> <p><i>Оборудование:</i> лист бумаги с вертикальной чертой и половина слова, карандаш.</p> <p><i>Методика проведения:</i> ребенку предлагается дописать слово.</p>
--	--	---	---

Выводы по второй главе

Нами было проведено исследование на выявление предрасположенности к оптической дисграфии младших школьников с нарушенным зрением. Качественный анализ данных показал, что школьники с нарушенным зрением находятся на разном уровне сформированности таких компонентов письма как: зрительное восприятие, пространственное восприятие, зрительно-моторная координация. Обобщая полученные данные, мы видим, что обучающиеся испытывают трудности, обусловленные неумением идентифицировать геометрические фигуры и их аналоги и анализировать пространственное расположение этих фигур. В результате диагностики выявлены ошибки, указывающие на нарушение пространственного восприятия.

Наличие данных трудностей может привести к таким ошибкам на письме как:

- замены букв по начертанию;
- не дописывание элементов букв;
- написание лишних элементов букв;
- искажение и замены букв близких по начертанию в пространстве;
- «зеркальное написание».

Наличие таких ошибок неизбежно приводит к снижению успеваемости. Таким образом, по данным исследования можно произвести отбор детей, на занятия по коррекции зрительного восприятия, зрительно - пространственного восприятия, зрительно-моторной координации в целях предупреждения оптической дисграфии у слабовидящих обучающихся. Комплектование групп необходимо осуществлять в соответствии с выделенными нами уровнями развития компонентов письма.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Слабовидение представляет собой категорию психофизических нарушений, проявляющихся в ограничении зрительного восприятия или его отсутствия, что влияет на развитие навыков письма. В процесс письма входит: речь, зрительное восприятие, акустическое восприятие, пространственное восприятие, кинестетический и кинетический процессы, зрительные образы букв, а также оперативная память. Все эти процессы тесно взаимодействуют между собой.

Характерным при слабовидении является замедленность формирования основных свойств восприятия (активности, избирательности, предметности, осмысленности, обобщенности), недоразвитие оптико-пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза. Что свидетельствует о появлении у школьников в большинстве случаев оптической дисграфии.

Несмотря на то, что многие авторы уделяли внимание вопросам профилактики оптической дисграфии, до сих пор не разработана система профилактических мер по предупреждению данного вида нарушения для слабовидящих учащихся младших классов. В связи с этим логопедическая работа проводится по коррекции и профилактике нарушений письма.

Нами было проведено исследование на выявление предрасположенности к оптической дисграфии слабовидящих обучающихся. Качественный анализ данных показал, что обучающиеся с нарушенным зрением находятся на разном уровне сформированности таких компонентов письма как: зрительное восприятие, зрительно - пространственное восприятие, зрительно-моторная координация. Обобщая полученные данные, мы видим, что обучающиеся испытывают трудности, обусловленные неумением идентифицировать геометрические фигуры и их аналоги анализировать пространственное расположение этих фигур. В результате

диагностики выявлены ошибки, указывающие на нарушение пространственного восприятия.

Таким образом, по данным исследования можно произвести отбор детей, на занятия по коррекции зрительного восприятия, зрительно - пространственного восприятия, зрительно-моторной координации в целях профилактики и коррекции оптической дисграфии у слабовидящих обучающихся. Комплектование групп осуществлялось в соответствии с выделенными нами уровнями развития компонентов письма.

Для каждого уровня мы разработали в помощь учителю-логопеду и учителям начальных классов серию игр и заданий, направленных на предупреждение оптической дисграфии, которые возможно проводить в классе. Также в работе представлена рабочая программа коррекционного курса логопедической направленности «Преодоление оптико-пространственных нарушений при письме».

Таким образом, цели и задачи исследования реализованы, гипотеза нашла свое подтверждение в данной работе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ананьев, Б.Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом. / Б.Г. Ананьев – М.: АПН РСФСР, 1960. – 106 с.
2. Безруких, М.М., Морозова, Л.В. Методика оценки уровня развития зрительного восприятия детей 5-7,5 лет. / М.М. Безруких, Л.В. Морозова – М.: Новая школа, 1996. – 40 с.
3. Бернштейн, Н.А. О построении движений / Н.А. Бернштейн – М.: Медгиз, 1947. – 253 с.
4. Бурина, Е.Д. Такие похожие разные буквы/ Е.Д. Бурина - М.: КАРО, 2006. - 96 с.
5. Васильева, Н.И. Монокулярные и бинокулярные механизмы пространственного восприятия у слабовидящих детей с заболеваниями сетчатки и зрительного нерва / Н.И. Васильева, С.И. Рычкова, Г.И. Рожкова // Дефектология. -2010. - №6. С. 39 – 47.
6. Валлон, А. Психологическое развитие ребенка / А Валлон. – М.: Просвещение, 1967. – 25 с.
7. Венгер, Л.А. Развитие сенсорного восприятия в процессе воспитания / Л.А. Венгер. – М.: Просвещение, 2001. – 224 с.
8. Волкова, Л.С. Логопедия: учебник для пед. вузов дефектолог. фак.: доп. М-вом образования и науки РФ/ Л.С. Волкова – М.: ВЛАДОС, 2009. 680 – с.
9. Вучинич, В.Г. Элементы языковой компетенции у детей с нарушением зрения / В.Г. Вучинич, Б. Эшкирович // Дефектология. – 2009. - №2. С. 36 – 40.
10. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Лев Семенович Выготский – М.: Сб. соч. т.2. – 1982. С. 6-7.

11. Выготский, Л.С. Собрание сочинений. Т.1-3/ Лев Семенович Выготский – М., 1983. - 369 с.
12. Гвоздев, А.Н. Избранные работы по орфографии и фонетике / А.Н. Гвоздев. – М.: АПН РСФСР, 1963. – 284 с.
13. Григорьева, Л.П. Психофизиологическое исследование зрительных функций нормальновидящих и слабовидящих школьников / Л.П. Григорьева. – М.: Педагогика, 1983. – 151 с.
14. Григорьева, Л.П. Формирование высших форм зрительного восприятия как основа компенсации нарушений когнитивного развития детей / Л.П. Григорьева // Дефектология. - 2000. - №3. С 3-15.
15. Григорьева, Л.П. Пластичность зрительной системы и обучения. / Л.П. Григорьева // Физиология человека. - 2002. - №1.
16. Денискина, В.З. Зрительные возможности слепых с остаточным зрением / В.З. Денискина // Дефектология. – 2012. - №6. С. 61 – 71.
17. Денискина, В.З. Особенности зрительного восприятия у слепых, имеющих остаточное зрение / В.З. Денискина // Дефектология. – 2011. - №5. С. 56 – 64.
18. Денискина, В.З. Особые образовательные потребности детей с нарушениями зрения / В.З. Денискина // Дефектология. – 2012. - №6. С. 17 – 24.
19. Дружиловская, О.В. Формирование пространственно-временных представлений у детей с общим недоразвитием речи/ О.В. Дружиловская, Е.А. Говорушкина // Логопедия. - 2014. №3. С. 5.
20. Ермакова, В.П. Основы тифлопедагогики. Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения. Учебное пособие для ВУЗов / В.П. Ермакова, Г.А. Якунин // – М.: ВЛАДОС. - 2000. – 96 с.
21. Ефименкова, Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов / Л.Н. Ефименкова - М.: Национальный книжный центр, 2015. - 320 с.

22. Забазлай, Е.Н. Формирование полного образа зрительного восприятия у детей с нарушением зрения / Е.Н. Забалай // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2011. - №1 С. 43.

23. Иванова, Е.Л. Нарушение зрения как фактор возникновения специфических жизненных трудностей и негативных эмоциональных переживаний / Е.Л. Иванова // Дефектология. – 2010. - №3. С. 71 – 78.

24. Истрин, В.А. Развитие письма / В.А. Истрин. – М.: 1961 г. С. – 395.

25. Илюхина, В.А. Особенности формирования графических навыков и анализ ошибок при письме / В.А. Илюхина // Начальная школа. – 1999. - №8, С 25.

26. Калинина, И.Л. Сборник упражнений по письму для учащихся 1 класса / И.Л. Калинина - М.: Наука, 1992. - 144 с.

27. Клопота, Е.А. Особенности формирования Я-концепции людей с нарушениями зрения в процессе их социализации / Е.А. Клопота // Дефектология. – 2013. - №2. С. 35 – 42.

28. Коваленко, О.М. Диагностика предрасположенности к оптической дислексии и дисграфии у детей с задержкой психического развития / О.М. Коваленко. – М.: Коррекционная педагогика, 2004.

29. Корнев, А.Н. Нарушение чтения и письма у детей / А.Н. Корнев. – СПб.: Речь, 2003. – 286 с.

30. Кочеткова, Н.А. Я различаю буквы о-а, сходные по написанию: альбом ученика/ Н.А. Кочеткова - М.: ГНОМ и Д, 2005. - 40 с.

31. Лалаева, Р.И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция / Р.И. Лалаева. – СПб.: СОЮЗ, 2004. – 224 с.

32. Лалаева, Р.И. Логопатопсихология: учеб. Пособие для студентов/ под ред. Р. И. Лалаевой, С.Н. Шаховской// – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2011. – 285 с.

33. Лалаева, Р.И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников: учебно-методическое пособие/ Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова // – СПб.: СОЮЗ, 2003. – 224 с.
34. Лапп, Е.А. Особенности логопедической работы с детьми, имеющими нарушения зрения / Е.А. Лапп, Е.А. Сахабутдинова // Логопедия сегодня. – 2009. - №3. С. 34-41.
35. Левина, Р.Е. О генезисе нарушения письма у детей с общим недоразвитием речи / Р.Е. Левина // Логопедия сегодня. – 2009. - №3. С. 207 – 252.
36. Литвак, А.Г. Психология слепых и слабовидящих: учеб. Пособие / А.Г. Литвак; Рос. Гос. Пед. Ун-т им. А.И. Герцена. – 2010. – 271 с.
37. Лурия, А.Р. Очерки физиологии письма / А.Р. Лурия – М.: АПН РСФСР. 1950. С. 10 – 77.
38. Любимов, А.А. Ретроспективный анализ содержания обучения ориентировки в пространстве инвалидов по зрению / А.А. Любимов // Дефектология. – 2012. - №3. С. 37 – 44.
39. Любимов, А.А., Денискина, В.З. Ретроспективный анализ терминов, описывающих типы и виды пространства для коррекционного курса «Пространственная ориентировка» / А.А. Любимов, В.З. Денискина // Дефектология. – 2013. - №2. С. 16 – 22.
40. Мазанова, Е.В. Коррекция оптической дисграфии / Е.В. Мазанова. – М.: Гном, 2007. - 88 с.
41. Мамаева, А.В. Обследование речи младших школьников: методические рекомендации /сост.: А.В. Мамаева, Н.В. И.Н. Рейм, Е.В. Насонова и др./ под ред А.В. Мамаевой – Красноярск : КГПУ им. В.П. Астафьева, 2009. – 44 с.
42. Мамаева, А.В. Составление рабочих программ курсов логопедической направленности: метод. Рекомендации /сост.: А.В. Мамаева,

И.Н. Рейм, Н.В. Ерошин /А.В. Мамаева – Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2016. – 106 с.

43. Меликян, З.А. Организация зрительного восприятия у младших школьников / З.А. Меликян. – М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2002-136 с.

44. Метиева, Л.А. Развитие сенсорной сферы детей./ Л.А. Метиева, Э.Я. Удалова. – Питер. - 2005. – 144 с.

45. Никулина, Г.В. Зрительное восприятие. Диагностика и развитие. Учебно-методическое пособие/ Г.В. Никулина, И.Н. Никулина, Л.В. Фомичева, Е.В. Замашнюк, Е.Б. Быкова // - СПб. - 2013. – 27 с.

46. Никулина, Г.В. Оценка готовности к школьному обучению детей с нарушениями зрения: Учебное пособие/ Г.В., Никулина, И.П. Волкова, Е.К. Фещенко, под ред. Г.В. Никулиной. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. – 84 с.

47. Парамонова, Л.Г. Логопедия для всех / Л.Г. Парамонова. – СПб.: - Питер, 2004. – 123 с.

48. Плаксина, Л.И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения: Учебное пособие / Л.И. Плаксина. – М.: РАОИКП, 1999. – 39 с.

49. Проглядова, Г.А. Особенности письменной речи в норме и при глубоких нарушениях зрения у младших школьников / Г.А. Проглядова // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева, - Красноярск. – 2011. - №1. – 280 с. С 98 – 103.

50. Приходько, О.Г. Деятельность педагога, учителя-предметника, классного руководителя при включении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в образовательное пространство: методические материалы для педагогов, учителей-предметников, классных руководителей образовательных организаций. / О.Г. Приходько, Н.М. Назарова, Т.Г. Богданова, Л.Б. Баряева, И.Ю. Левченко, И.М. Яковлева, Е.В. Ушакова. – М.: ГБОУ ВПО МГПУ, 2014. – 227 с.

51. Павлова, Т.А. Развитие пространственного ориентирования у дошкольников и младших школьников / Т.А. Павлова. – М.: Школьная пресса. – 2004. – 36 с.

52. Рау, Е.Ф., Сияк В.А. Логопедия / Е.Ф. Рау. – М., 1969. – 127 с.

53. Рожкова, Л.А. Особенности функциональной организации коры больших полушарий у детей младшего школьного возраста с различной успешностью опознавания зрительных образов / Л.А. Рожкова // Дефектология. – 2010. - №5. С. 31 – 41.

54. Руденко, О.А. Нейропсихологический подход к изучению письма у леворуких и праворуких школьников / О.А. Руденко // Логопедия сегодня. – 2009. - №2. С. 50 – 59.

55. Садовникова, И. Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма. Пособие для логопедов, учителей, психологов дошкольных учреждений и школ различных типов / И.Н. Садовникова. – М.: АРКТИ, 2005. – 400 с.

56. Садовникова, И.Н. Нарушение письменной речи и их преодоление у младших школьников / И.Н. Садовникова. – М.: ВЛАДОС, 1997.

57. Солнцева, Л.И. Введение в тифлопсихологию раннего, дошкольного и школьного возраста / Л.И. Солнцева. – М, 1997. – 124 с.

58. Смирнова, И. А. Логопедический альбом для обследования способности к чтению и письму/ И.А. Смирнова. – М.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2010г. – 64 с .

59. Тарадаева, Е.В. Теория и практика применения иллюстративной наглядности в коррекции зрения слабовидящих дошкольников: монография. – Красноярск: КК ИПК, 2011. – 104 с.

60. Тупоногов, Б.К. Использование офтальмологических рекомендаций в ходе предметного преподавания в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях III и IV видов / Б.К. Тупоногов // Дефектология. – 2003. - №2. С. 22 – 27.

61. Уфимцева, Л.П. Грищенко, Т.А. Развитие зрительного восприятия у учащихся с нарушением зрения: учебное пособие/ Л.П. Уфимцева, Т.А. Грищенко // Краснояр. Гос. Пед. Ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2015. – 290 с.

62. Хватцев, М.Е. Логопедия: книга для преподавателей и студентов пед. Вузов. Кн. 2 / М.Е. Хватцев; под научн. Ред. Р.И. Лалаевой, С.Н. Шаховской. – М.: ВЛАДОС, 2009. – 293 с.

63. Юрова, А.Д. Профилактика нарушений письма и чтения у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / А.Д. Юрова // Логопедия. – 2014. - №3.

64. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утвержденный приказом Министерства образования Российской Федерации от 06.10.09 №373; зарегистрированный Министерством юстиции России 22.12.09, регистрационный номер №17785.

65. Федеральный закон от 29.12.2012 г. №273 – ФЗ (ред. От 23.07.2013) «Об образовании в Российской Федерации».

66. Федеральный закон от 3 мая 2012 г. №46-ФЗ «О ратификации Конвенции о правах инвалидов».

67. Цветкова, Л.С. Мозг и интеллект. – М., 1996. – 304 с.

68. Яворская, О.Н. Игры, задания, конспекты занятий по развитию письменной речи у школьников 7-10 лет / О.Н. Яворская- СПб.: КАРО, 2007. - 112 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Анамнестические данные детей, участвующих в эксперименте

п/п	ФИ	Возраст на момент обследования	Офтальмологическое заключение	Логопедическое заключение
1.	Аня Б.	9 лет	Амблиопия II степени (без очков 0,4/0,7, в очках 0,4/0,4)	ОНР III уровня
2.	Захар М.	9 лет	Непостоянное расходящееся косоглазие (без очков 0,4/0,4)	ОНР III уровня
3.	Женя Л.	9 лет	Амблиопия II степени, (без очков 0,4/0,7, в очках 0,4/0,4)	ОНР III уровня
4.	Настя С.	9 лет	Миопия I (без очков 0,1/0,3)	ОНР III уровня
5.	Гриша С.	9 лет	Гиперметропия I степени (без очков 0,2/0,3)	ОНР III уровня
6.	Ульяна К.	9 лет	Гиперметропия II степени (без очков 0,2/0,2, в очках 0,3/0,3)	ОНР III уровня
7.	Катя С.	9 лет	Амблиопия II степени (без очков 0,15/0,15, в очках 0,2/0,2)	ОНР III уровня
8.	Кирилл М.	9 лет	Миопия II степени (без очков 0,07/0,08, в очках 0,2/0,3)	ОНР III уровня
9.	Миша М.	9 лет	Сходящееся косоглазие (без очков 0,09/0,09, в очках 0,1/0,1)	ОНР III уровня
10.	Сергей П.	9 лет	Амблиопия III степени (без очков 0,09/0,09, в очках 0,1/0,1)	ОНР III уровня
11.	Яша М.	10 лет	Непостоянное расходящееся косоглазие (без очков 0,4/0,4)	ОНР III уровня

12.	Кирилл И.	10 лет	Амблиопия I степени (без очков 0,15/0,15, в очках 0,2/0,2)	ОНР III уровня
13.	Жанна Ж.	10 лет	Амблиопия II степени (без очков 0,15/0,15, в очках 0,2/0,2)	ОНР III уровня
14.	Марина З.	10 лет	Амблиопия II степени (без очков 0,9/0,3, в очках 0,2/0,2)	ОНР III уровня
15.	Варя Т.	10 лет	Непостоянное расходящееся косоглазие (без очков 0,4/0,4)	ОНР III уровня
16.	Надя А.	10 лет	Амблиопия III степени (без очков 0,09/0,09, в очках 0,1/0,1)	ОНР III уровня
17.	Игорь К.	10 лет	Амблиопия II степени (без очков 0,2/0,2, в очках 0,3/0,3)	ОНР IV уровня
18.	Глеб У.	10 лет	Амблиопия II степени (без очков 0,1/0,1, в очках 0,3/0,3)	ОНР III уровня
19.	Ярослав П.	10 лет	Амблиопия I степени (без очков 0,3/0,5, в очках 0,2/0,2)	ОНР IV уровня
20.	Степан Г.	10 лет	Амблиопия II степени (без очков 0,4/0,7, в очках 0,4/0,4)	ОНР III уровня

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

РАБОЧАЯ ПРОГРАММА
КОРРЕКЦИОННОГО КУРСА ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ
«ПРЕОДОЛЕНИЕ ОПТИКО-ПРОСТРАНСТВЕННЫХ НАРУШЕНИЙ
ПРИ ПИСЬМЕ»

(для слабовидящих обучающихся 2-х классов)

Автор-составитель:
Панфиленко А.М.

Красноярск 2017 г.

I. ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Цель курса – коррекция нарушений письменной речи у слабовидящих обучающихся 2-х классов, способствующая усвоению школьной программы по русскому языку и литературному чтению.

Характеристика коррекционного курса

Данный коррекционный курс направлен на:

- развитие зрительного восприятия, зрительно-пространственного восприятия и зрительно-моторной координации;
- развитие навыков дифференциации оптически сходных букв;

Описание места коррекционного курса в учебном плане

В учебном плане данный курс является элементом «Коррекционно-развивающей области» и проводится во внеурочное время.

Частота занятий – 2 раза в неделю, форма организации – подгрупповые занятия. Подгруппа из 3-5 обучающихся комплектуется из обучающихся параллелей 2-х классов.

Преподавание курса связано с преподаванием других предметов учебного плана: «Русский язык», «Литературное чтение» и создаёт базу для успешного усвоения этих предметов.

Планируемые результаты освоения коррекционного курса

Личностные результаты

Курс ориентирован на формирование у учащихся:

- положительного отношения к школе и учебной деятельности;
- принятие и освоение социальной роли слабовидящего обучающегося (правил поведения на занятиях, ответственного отношения к занятиям, регулярного посещения занятий в соответствии с расписанием, выполнения домашних заданий);
- знаний и выполнения правил личной гигиены на занятиях;

Этических норм поведения (сотрудничество, взаимопомощь) на основе взаимодействия обучающихся при выполнении совместных заданий;

- потребности сотрудничества со взрослыми и сверстниками через знакомство с правилами поведения на занятиях (для того, чтобы не мешать успешной работе товарищей), правилами работы в паре, со взрослыми;

- знаний и выполнения правил работы в группе, доброжелательного отношения к сверстникам, бесконфликтного поведения, стремления прислушиваться к мнению одноклассников;

- развитие способности характеризовать собственные знания по предмету;

- формирование бережного отношения к школьному имуществу и учебным принадлежностям, аккуратного оформления письменных работ.

Метапредметные результаты

Курс обеспечивает формирование следующих универсальных учебных действий:

Регулятивных:

- планировать, контролировать и оценивать учебные действия в соответствии с поставленной задачей и условиями её реализации;

- определять наиболее эффективные способы достижения результата;

- применять знания в новых ситуациях.

Познавательных

- ориентироваться в учебных пособиях (на развороте);

- находить и выделять необходимую информацию из текстов, иллюстраций;

- анализировать объекты (слова, словосочетания, предложения) с выделением отличительных признаков;

- проводить классификацию и сравнение объектов по заданным критериям;

- группировать объекты (буквы, слова) на основе существенных признаков;

- овладевать логическими действиями анализа и синтеза;

Предметные результаты

Обучающиеся получать возможность:

- научиться дифференцировать при письме буквы, сходные по написанию;
- овладеть навыками зрительного восприятия, зрительно-моторной координации;
- уметь применять при письме графо - моторные навыки.

Система оценки достижения планируемых результатов

Во время прохождения программы предусмотрены:

- входящая (первичная) диагностика (1-15 сентября);
- текущий мониторинг в форме слуховых диктантов, контрольного списывания;
- итоговая диагностика (15-25 мая).

Входящая и итоговая диагностика осуществляется на логопедических занятиях по протоколу логопедического обследования и с использованием стимульного материала, адаптированного для слабовидящих обучающихся с учетом офтальмоэргономических требований. На основе логопедического протокола заполняется логопедическое представление.

II. СОДЕРЖАНИЕ КОРРЕКЦИОННОГО КУРСА

Программа состоит из трех разделов, которые тесно связаны между собой:

- I. Развитие зрительного и пространственного восприятия;
- II. Формирование навыков дифференциации звука и его графического изображения на письме;
- III. Совершенствование графо - моторных навыков.

Работа по данным направлениям на занятиях коррекционного курса «Преодоление оптической дисграфии» осуществляется параллельно.

I. Развитие зрительного и пространственного восприятия

Развитие зрительного гнозиса:

- развитие восприятия цвета;
- развитие восприятия формы;
- развитие восприятия размера и величины.

Развитие буквенного гнозиса:

- развитие восприятия цвета букв;
- развитие восприятия формы, размера и величины предметов и букв;
- дифференциация расположения элементов букв.

Уточнение и расширение объёма зрительной памяти:

- развитие запоминания формы предметов;
- развитие запоминания цвета;
- развитие запоминания последовательности и количества букв и предметов.

Формирование пространственного восприятия и представлений:

- ориентировка в схеме собственного тела;
- дифференциация правых и левых частей предмета;
- ориентировка в окружающем пространстве.

II. Формирование навыков дифференциации звука и его графического изображения на письме

Дифференциация букв, имеющих оптическое сходство:

- дифференциация букв (о - а) изолированно, в слогах, словах и предложениях;
- дифференциация букв (и - у) изолированно, в слогах, словах и предложениях;
- дифференциация букв (и - ш) изолированно, в слогах, словах и предложениях;
- дифференциация букв (б - д) изолированно, в слогах, словах и предложениях;
- дифференциация букв (п - т) изолированно, в слогах, словах и предложениях;

- дифференциация букв (л - м) изолированно, в слогах, словах и предложениях;
- дифференциация букв (к - н) изолированно, в слогах, словах и предложениях;
- дифференциация букв (ш - щ) изолированно, в слогах, словах и предложениях;
- дифференциация букв (и - ц) изолированно, в слогах, словах и предложениях;
- дифференциация букв (ц - щ) изолированно, в слогах, словах и предложениях;
- дифференциация букв (З-Е) изолированно, в слогах, словах и предложениях;

III. Совершенствование графо - моторных навыков.

- проведение линий в разных направлениях;
- проведение линий в разных направлениях через заданный центр;
- соединение точек прямой линией;
- графическое изображение контура предмета по образцу;
- дорисовывание знакомых предметов.

III. ТЕМАТИЧЕСКОЕ ПЛАНИРОВАНИЕ

№	Дата	Формирование навыков дифференциации звука и его графического изображения на письме	Развитие зрительного и пространственного восприятия	Совершенствование графо - моторных навыков	Примечание
1.		дифференциация букв (о - а) изолированно, в слогах, словах и предложениях;	развитие восприятия цвета	проведение линий в разных направлениях	
2.			развитие восприятия цвета букв	проведение линий в разных направлениях через заданный центр	
3.			развитие запоминания	соединение точек прямой линией	

			формы предметов		
4.			ориентировка в схеме собственного тела	графическое изображение контура предмета по образцу	
5.		дифференциация букв (и - у) изолированно, в слогах, словах и предложениях	развитие восприятия формы	проведение линий в разных направлениях через заданный центр	
6.			развитие восприятия формы, размера и величины предметов и букв	соединение точек прямой линией	
7.			развитие запоминания цвета	графическое изображение контура предмета по образцу	
8.			дифференциация правых и левых частей предмета	дорисовывание знакомых предметов	
9.		дифференциация букв (и - ш) изолированно, в слогах, словах и предложениях	развитие восприятия размера и величины	проведение линий в разных направлениях через заданный центр	
10.			дифференциация расположения элементов букв	соединение точек прямой линией	
11.			развитие запоминания последовательности и количества букв и предметов	графическое изображение контура предмета по образцу	
12.			ориентировка в окружающем пространстве	дорисовывание знакомых предметов	

VI. ОПИСАНИЕ МАТЕРИАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

VI. 1. Требования к наглядному материалу для слабовидящих обучающихся

- Фоны зелёного или коричневого цвета, которые помещаются под карточки;

- Размер шрифта для основного текста – 18 кг;
- Размер шрифта для дополнительного текста – 16 кг;
- Гарнитура для индивидуальных карточек Arial;
- Расстояние между строк 4 мм;
- Четкие картинки и рисунки 27x18 см;
- Мелкие рисунки увеличены в 1,5-2 раза;
- Расстояние для рассматривания 25-33 см;
- Матовая поверхность бумаги;
- Усиление разлиновки в тетрадах;
- Поля (правое – 2,5 – 3);
- Письмо на одной стороне листа;
- Шариковые ручки с черной пастой для выполнения основного материала и зеленой для выполнения графических работ диаметром 7-8 мм, длина 15-17 см;

VI.2. Дидактический материал по коррекции письма

1. Индивидуальные карточки и упражнения по темам.
2. Логопедические тетради для коррекции нарушений письменной речи.
3. Касса букв и слогов.
4. Индивидуальный раздаточный материал для усвоения зрительного образа буквы.

VI.3. Список литературы

1. Бурина, Е.Д. Такие похожие разные буквы/ Е.Д. Бурина - М.: КАРО, 2006. - 96 с.
2. Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. М.: Национальный книжный центр, 2015. 320 с.
3. Калинина, И.Л. Сборник упражнений по письму для учащихся 1 класса / И.Л. Калинина - М.: Наука, 1992. - 144 с.

4. Кочеткова, Н.А. Я различаю буквы о-а, сходные по написанию: альбом ученика/ Н.А. Кочеткова - М.: ГНОМ и Д, 2005. - 40 с.
5. Романова Е.В. Пишу правильно буквы И и У. Пособие для учащихся начальной школы, учителей, логопедов и родителей. СПб: КАРО, 2007.
6. Романова Е.В. Пишу правильно буквы Б и Д. Пособие для учащихся начальной школы, учителей, логопедов и родителей. СПб: КАРО, 2007. 136 с.
7. Яворская О.Н. Игры, задания, конспекты занятий по развитию письменной речи у школьников 7-10 лет. СПб.: КАРО, 2007. 112 с.