

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

ШАФЕЕВА АНТОНИНА КОБЛАНДОВНА

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

Проявление оптической дисграфии у учащихся второго класса
общеобразовательной школы

направление 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
профиль Логопедия

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Зав. кафедрой коррекционной педагогики доктор

психологических наук, профессор 

Л.П. Уфимцева

« _____ » _____ 2016 г.

Руководитель:

доктор _____ психологических _____ наук,

профессор _____ Л.П. Уфимцева 

ст. преподаватель, Дмитриева О.А. 

Дата защиты « _____ » _____ 2016г.

Обучающийся Песегова В.В.

« _____ » _____ 2016г.

Красноярск, 2016

Оглавление

Введение.....	3
Глава I. Анализ научной методической литературы по проблеме изучения проявлений оптической дисграфии у младших школьников..	7
1.1 Психолого-педагогические особенности детей младшего школьного возраста.....	7
1.2 Процесс письма и его структура	13
1.3 Дисграфия: понятие, классификация.....	20
1.4 Анализ методик по устранению проявлений оптической дисграфии.....	27
Глава II. Констатирующий эксперимент и его анализ.....	33
2.1 Организация и методика исследования.....	33
2.2 Анализ результатов исследования.....	42
2.3 Методические рекомендации, направленные на устранение проявлений оптической дисграфии у учащихся второго класса общеобразовательной школы.....	57
Заключение.....	67
Список литературы.....	69
Приложение.....	73

Введение

Актуальность исследования. Русский язык - основа, в обучении ребенка в системе образования. В процессе его изучения формируется три основополагающих фундаментальных навыка: чтение, письмо и говорение. Несформированность данных навыков приводит к трудностям школьного обучения. В современных условиях перехода начального образования на новый образовательный стандарт (ФГОС), в основе которого лежит системно-деятельностный подход к образованию сформированность навыков письма актуальна. В образовательном стандарте, подчеркивается необходимость формирования у учащихся умений различать звуки и буквы (буква как знак звука); должны уметь ориентироваться на пространстве листа в тетради и на пространстве классной доски; знать, называть и различать по форме структурные единицы графической системы (элементы печатных и письменных букв русского алфавита), а также форму каждой буквы как пространственно-количественную совокупность составляющих ее элементов и др. Формирование первичных образов букв (восприятие) и дальнейшее узнавание обеспечиваются зрительным анализом и синтезом с обязательным подключением зрительно-пространственных операций. Полноценное зрительное восприятие у детей складывается в процессе обучения и многократного закрепления полученных навыков.

Исследования Н.Г. Агаркова указывают на то, что письмо и чтение являются важными процессами для ребенка, от которых зависит успех продвижения его в учебе на всех последующих этапах обучения. Письмо характеризуется специфическим зрительно-двигательным звеном, так как только посредством зрительных представлений устанавливается характерная для сформированного навыка письма связь слухоречедвигательного представления с двигательным.

Проблема нарушений письма у детей изучается очень давно. История развития учения о нарушении письма связана с работами Р.Е. Левиной, А.Р. Лурия, Р.И. Лалаевой, Л.Ф. Спириной, Е.Ф. Соботович, А.Н. Корнева, О.А.

Токоревой, И.Н. Садовниковой и др. Одной из причин, вызывающих трудности обучения письму, является недостаточная сформированность зрительного гнозиса(узнавания) и пространственных представлений, которые приводят к нарушениям письма.

Своевременное выявление нарушений чтения и письма, точное определение их патогенеза в каждом отдельном случае, отграничение дисграфии от ошибок иного характера чрезвычайно важно для полноценного овладения письмом, что и придает теме нашего исследования особую актуальность.

Проблема исследования. Изучение проявлений оптической дисграфии у учащихся второго класса общеобразовательной школы является одним из условий успешного овладения письмом, ведь именно с ознакомления ребенка со зрительным образом букв, узнаванием всех букв алфавита и умением идентифицировать каждую букву и начинается обучение, но содержание данного вопроса остается недостаточно освещенным в виду небольшого числа исследований.

Объект исследования. Проявление нарушений письменной речи у учащихся второго класса общеобразовательной школы.

Предмет исследования. Особенности проявлений оптической дисграфии у учащихся второго класса общеобразовательной школы.

Гипотеза исследования. Для младших школьников характерно нарушение письма. Мы полагаем, что у учащихся второго класса общеобразовательной школы в ходе исследования обнаружатся дисграфические ошибки оптического характера и возникнет необходимость составления методических рекомендаций по преодолению выявленных сложностей у изучаемой категории детей.

Цель исследования: изучение проявлений оптической дисграфии у учащихся вторых классов.

В соответствии с поставленной целью и выдвинутой гипотезой предстояло решить следующие **задачи исследования:**

1. Проанализировать теоретические сведения по проблеме исследования.

2. Выявить особенности проявлений оптической дисграфии у учащихся второго класса общеобразовательной школы.

3. Составить методические рекомендации, направленные на устранение проявлений оптической дисграфии у учащихся второго класса общеобразовательной школы.

Методы исследования определились в соответствии с целью, гипотезой и задачами работы. В ходе исследования применялись как теоретические, так и эмпирические методы. К первым относится анализ медицинской, психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, ко вторым – изучение медицинской и психолого-педагогической документации на ребёнка; наблюдение за детьми; констатирующий эксперимент; математические методы обработки полученных данных.

Теоретическая значимость исследования определилась тем, что его результаты позволяют углубить представления о проявлениях оптической дисграфии у учащихся второго класса общеобразовательной школы.

Практическая значимость исследования заключается в составлении методических рекомендаций, направленных на устранение проявлений оптической дисграфии, что, в конечном счете, позволит успешнее решить проблему обучения письму учащихся начальных классов. Представленный методический материал может быть полезен логопедам, учителям начальных классов и родителям.

Организация исследования. Исследование проводилось в два этапа.

Первый этап – изучение и анализ литературы по проблеме исследования; формулирование и уточнение цели, гипотезы, задач; составление плана исследования; выбор методики констатирующего эксперимента.

Второй этап - проведение и анализ результатов констатирующего эксперимента, составление методических рекомендаций.

Структура и объём выпускной квалификационной работы. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы, приложения.

Глава I. Анализ научной методической литературы по проблеме изучения проявлений оптической дисграфии у младших школьников

1.1 Психолого-педагогические особенности детей младшего школьного возраста

На основе исследований Д.Б. Эльконина, возрастной период с 7 до 10-11 лет, принято считать младшим школьным возрастом. Это возраст относительно спокойного и равномерного физического развития. Также в этом возрастном периоде происходит функциональное совершенствование мозга.

Период поступления в школу вносит важнейшие изменения в жизнь ребёнка. Резко изменяется весь уклад его жизни, его социальное положение в коллективе, семье. Основной, ведущей деятельностью становится отныне учебная, а учение - это серьёзный труд, требующий организованность, дисциплину, волевые усилия ребёнка [20].

Основной деятельностью, его первой и важнейшей обязанностью становится учение - приобретение новых знаний, умений и навыков, накопление систематических сведений об окружающем мире, природе и обществе.

Разумеется, далеко не сразу у младших школьников формируется правильное отношение к учению. Они пока не понимают, зачем нужно учиться. Но вскоре оказывается, что учение - труд, требующий волевых усилий, мобилизации внимания, интеллектуальной активности, самоограничений. Если ребёнок к этому не привык, то у него наступает разочарование, возникает отрицательное отношение к учению.

На первых порах учащиеся начальной школы хорошо учатся, руководствуясь своими отношениями в семье, иногда ребёнок хорошо учится по мотивам взаимоотношений с коллективом. Большую роль играет и личный мотив: желание получить хорошую оценку, одобрение учителей и родителей.

Вначале у него формируется интерес к самому процессу учебной деятельности без осознания её значения. Только после возникновения интереса к результатам своего учебного труда формируется интерес к содержанию учебной деятельности, к приобретению знаний. Вот эта основа и является благоприятной почвой для формирования у младшего школьника мотивов учения высокого общественного порядка, связанных с подлинно ответственным отношением к учебным занятиям.

Формирование интереса к содержанию учебной деятельности, приобретению знаний связано с переживанием школьниками чувства удовлетворения от своих достижений. А подкрепляется это чувство одобрением, похвалой учителя, который подчёркивает каждый, даже самый маленький успех, самое маленькое продвижение вперёд. Младшие школьники испытывают чувство гордости, особый подъём сил, когда учитель хвалит их [31].

Учебная деятельность в начальных классах стимулирует, прежде всего, развитие психических процессов непосредственного познания окружающего мира - ощущений и восприятий. Младшие школьники отличаются остротой и свежестью восприятия, своего рода созерцательной любознательностью.

Наиболее характерная черта восприятия этих учащихся - его малая дифференцированность, где совершают неточности и ошибки в дифференцировке при восприятии сходных объектов. Из-за этого ребенок иногда путает похожие по написанию буквы и цифры (например, 9 и 6). Хотя он может целенаправленно рассматривать предметы и рисунки, им выделяются, так же, как и в дошкольном возрасте, наиболее яркие, «бросающиеся в глаза» свойства, - в основном, цвет, форма и величина. Для того чтобы ученик более тонко анализировал качества объектов, учитель должен проводить специальную работу, обучая его наблюдению [39].

Следующая особенность восприятия учащихся в начале младшего школьного возраста - тесная связь его с действиями школьника. Восприятие на этом уровне психического развития связано с практической

деятельностью ребёнка. Воспринять предмет для ребёнка - значит что-то делать с ним, что-то изменить в нём, произвести какие-либо действия, взять, потрогать его. Характерная особенность учащихся - ярко выраженная эмоциональность восприятия.

В процессе обучения происходит перестройка восприятия, оно поднимается на более высокую ступень развития, принимает характер целенаправленной и управляемой деятельности. В процессе обучения восприятие углубляется, становится более анализирующим, дифференцирующим, принимает характер организованного наблюдения.

Некоторые возрастные особенности присущи вниманию учащихся начальных классов. Основная из них - слабость произвольного внимания. Возможности волевого регулирования внимания, управления им в начале младшего школьного возраста ограничены. Произвольные внимания младшего школьника требует так называемой близкой мотивации. Если у старших учащихся произвольное внимание поддерживается и при наличии далёкой мотивации (они могут заставить себя сосредоточиться на неинтересной и трудной работе ради результата, который ожидается в будущем), то младший школьник обычно может заставить себя сосредоточенно работать лишь при наличии близкой мотивации (перспективы получить отличную отметку, заслужить похвалу учителя, лучше всех справиться с заданием и т. д.).

Непроизвольное внимание значительно лучше развито в младшем школьном возрасте. Всё новое, неожиданное, яркое, интересное само собой привлекает внимание учеников, без всяких усилий с их стороны. [31]

В младшем школьном возрасте развиваются возрастные особенности памяти под влиянием обучения. Увеличивается роль и удельный вес словесно-логического, смыслового запоминания и развивается возможность сознательно управлять своей памятью и регулировать её проявления. В связи с возрастным относительным преобладанием деятельности первой сигнальной системы у младших школьников более развита наглядно-

образная память, чем словесно-логическая. Они лучше, быстрее запоминают и прочнее сохраняют в памяти конкретные сведения, события, лица, предметы, факты, чем определения, описания, объяснения. Младшие школьники склонны к механическому запоминанию без осознания смысловых связей внутри запоминаемого материала [20].

Совершенствование воссоздающего воображения – вот основная тенденция развития воображения в младшем школьном возрасте. Оно связано с представлением ранее воспринятого или созданием образов в соответствии с данным описанием, схемой, рисунком и т. д. Воссоздающее воображение совершенствуется за счёт всё более правильного и полного отражения действительности. Творческое воображение как создание новых образов, связанное с преобразованием, переработкой впечатлений прошлого опыта, соединением их в новые сочетания, комбинации, также развивается.

Постепенный переход от познания внешней стороны явлений к познанию их сущности происходит под влиянием обучения. Благодаря этому интенсивно развиваются, перестраиваются сами мыслительные процессы и, с другой стороны, от интеллекта зависит развитие остальных психических функций.

Мышление начинает отражать существенные свойства и признаки предметов и явлений, что даёт возможность делать первые обобщения, первые выводы, проводить первые аналогии, строить элементарные умозаключения. На этой основе у ребёнка постепенно начинают формироваться элементарные научные понятия.

В начале младшего школьного возраста аналитико-синтетическая деятельность ещё элементарна, находится в основном на стадии наглядно-действенного анализа, основывающегося на непосредственном восприятии предметов.

Возраст достаточно заметного формирования личности – это как раз младший школьный возраст. Для него характерны новые отношения со взрослыми и сверстниками, включение в целую систему коллективов,

включение в новый вид деятельности - учение, которое предъявляет ряд серьёзных требований к ученику.

Именно в младшем школьном возрасте закладывается фундамент нравственного поведения, происходит усвоение моральных норм и правил поведения, начинает формироваться общественная направленность личности.

Некоторыми особенностями отличается характер младших школьников. Прежде всего, они импульсивны - склонны незамедлительно действовать под влиянием непосредственных импульсов, побуждений, не подумав и не взвесив всех обстоятельств, по случайным поводам. Причина - потребность в активной внешней разрядке при возрастной слабости волевой регуляции поведения [39].

Общая недостаточность воли является возрастной особенностью: младший школьник ещё не обладает большим опытом длительной борьбы за намеченную цель, преодоления трудностей и препятствий. Он может опустить руки при неудаче, потерять веру в свои силы и возможности. Нередко наблюдается капризность, упрямство. Обычная причина их - недостатки семейного воспитания. Ребёнок привык к тому, что все его желания и требования удовлетворялись, он ни в чём не видел отказа. Капризность и упрямство - своеобразная форма протеста ребёнка против тех твёрдых требований, которые ему предъявляет школа, против необходимости жертвовать тем, что хочется, во имя того, что надо.

Школьники начальных классов очень эмоциональны. Эмоциональность сказывается, во-первых, в том, что их психическая деятельность обычно окрашена эмоциями. Всё, что дети наблюдают, о чём думают, что делают, вызывает у них эмоционально окрашенное отношение. Во-вторых, младшие школьники не умеют сдерживать свои чувства, контролировать их внешнее проявление, они очень непосредственны и откровенны в выражении радости, горя, печали, страха, удовольствия или неудовольствия. В-третьих, эмоциональность выражается в их большой эмоциональной неустойчивости, частой смене настроений, склонности к аффектам, кратковременным и

бурным проявлениям радости, горя, гнева, страха. С годами всё больше развивается способность регулировать свои чувства, сдерживать их нежелательные проявления [31].

Таким образом, младший школьный возраст является наиболее ответственным этапом школьного детства. Основные достижения этого возраста обусловлены ведущим характером учебной деятельности и являются во многом определяющими для последующих лет обучения: к концу младшего школьного возраста ребенок должен хотеть учиться, уметь учиться и верить в свои силы.

Необходимым основанием, на котором выстраивается дальнейшее развитие ребенка как активного субъекта познаний и деятельности являются полноценное проживание этого возраста, его позитивные приобретения. Основная задача взрослых в работе с детьми младшего школьного возраста - создание оптимальных условий для раскрытия и реализации возможностей детей с учетом индивидуальности каждого ребенка.

1.2. Процесс письма и его структура

Для того чтобы выяснить структуру письма, необходимо сначала уточнить значение самого термина.

Согласно исследованиям Зиндер Л.Р. (1987), термин «письмо» фактически объединяет три разных категории явлений: вид особой семиотической системы, способ перекодирования устного языка в письменный и особую форму коммуникации (лингвистические аспекты письма).

В понимании А.Н. Леонтьева, письмо как вид деятельности включает три основные операции:

а) символическое обозначение звуков речи, т.е. фонем (в норме сенсорные и языковые эталоны фонем формируются у ребенка на основе взаимодействия слышимых образцов речи взрослых, слухового восприятия собственной речи и кинестетических ощущений получаемых в процессе артикуляции);

б) моделирование звуковой структуры слова с помощью графических символов (реализация данного навыка на начальной стадии обучения грамоте происходит в два этапа: 1 - сначала выполняется установление временной последовательности фонем, из которых оно состоит; 2 - затем производится трансформация временной последовательности фонем в пространственную последовательность букв);

в) графо-моторные операции (важнейшей функцией, от которой этот процесс зависит, является зрительно-моторная координация) [12].

Процесс письма является психической деятельностью, которая реализуется благодаря совместной работе различных зон мозга и имеет сложную психофизиологическую организацию.

Письмо представляет собой сложную форму речевой деятельности, многоуровневый процесс. В нем принимают участие различные анализаторы: речеслуховой, речедвигательный, зрительный,

общедвигательный. Между ними в процессе письма устанавливаются тесная взаимосвязь и взаимообусловленность [19].

Письмо, как по памяти, так и под диктовку, связано с различными анатомо-физиологическими структурами мозга. Как показал ряд работ (Р.Е. Левиной, Ж.И. Шиф, С.М. Блинкова, А.Р. Лурия и других), нарушения некоторых областей коры головного мозга ведут к различным расстройствам письма и письменной речи. Изучение характера этих нарушений дало возможность рассматривать различные участки коры головного мозга в связи с разными видами письменной речи. Таким образом, процесс письма связан с деятельностью всех участков коры головного мозга, хотя их роль в различных видах письма не одинакова [26].

Процесс письма взрослого человека является автоматизированным и отличается от характера письма ребёнка, овладевающим этим навыком. У взрослого письмо является целенаправленной деятельностью, основной целью которого является передача смысла и его фиксации. Письмо взрослого человека характеризуется целостностью, связностью, является синтетическим процессом. Графический образ слова воспроизводится не по отдельным элементам (буквам), а как единое целое. Слово воспроизводится единым моторным актом. Процесс письма осуществляется автоматизировано и протекает под двойным контролем: кинестетическим и зрительным [27].

Автоматизированные движения руки являются конечным этапом сложного процесса перевода устной речи в письменную. Этому предшествует сложная деятельность, подготавливающая конечный этап. Процесс письма имеет многоуровневую структуру, включает большое количество операций. У взрослого человека они носят сокращённый, свёрнутый характер. При овладении письмом эти операции предстают в развёрнутом виде [34].

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, ребенок, приступающий к обучению грамоте, начинает с освоения смысловой стороны письма. В отличие от неграмотного ребенка, который «срисовывает» буквы со всеми особенностями шрифта, как геометрический узор, начинающий школьник воспринимает буквы как смысловые схемы, ассоциированные и с их звуковыми образами, и с начертательными образами слов. Профессор Н.А. Бернштейн отмечал, что акт скорописи в сформированном виде включает ряд факторов:

- общий тонический фон пишущей руки и всей рабочей позы;
- вибрационную иннервацию мышц предплечья, запястья и пальцев, которая очень ритмична и монотонна;
- осуществление округлости движения и его временного (ритмического) узора;
- реализацию начертательной стороны письма (контуров букв и того, что составляет существенную часть почерка).

В акте письма непременно имеют место элементы прилаживания к пространству: квалифицированная хватка и держание орудия письма, реализация движения кончика пишущего инструмента по поверхности бумаги вдоль действительных или воображаемых линеек и т.п. [5].

Траектория пишущего острия при письме не тождественна движениям кончиков пальцев, направляющих пишущий инструмент. «Точные циклограмметрические наблюдения движений письма, - пишет Н.А. Бернштейн, - показывают, что даже кончики пальцев, ближайšie к перу, совершают движения не плоскостные и настолько отличные от движений пишущего острия, что след их уже недоступен прочтению... Таким образом, ни одна из точек самой конечности не выписывает в пространстве ни одной буквы, а только резко, хотя и закономерно, искаженные их видоизменения (анаморфозы)». Именно эта перешифровка движений и ее автоматизация представляют одну из наибольших трудностей для начинающего школьника [12].

Интересно также замечание исследователя о том, что каждый ребенок, независимо от применяемого к нему метода обучения, неизбежно проходит через несколько фаз. На первом этапе обучения школьник пишет крупно, и это связано не только с грубостью его пространственных координации. Причина в том, что чем крупнее письмо, тем меньше относительная разница между движениями пишущего острия и движениями самой руки, т.е. тем проще и доступнее перешифровка, и это подтверждено циклографическими наблюдениями.

Только по мере освоения этой перешифровки ребенок начинает переносить на пишущее острие сначала зрительные, а потом и проприоцептивные коррекции, приобретая умение автоматически обеспечивать ему любую требуемую траекторию. Благодаря этому постепенно уменьшается величина выписываемых букв (аналогичное явление имеет место при действиях с любым орудием: иглой, ножом и т.п.).

Одновременно с этим процессом совершается и освоение письма по линейке. Движение предплечья, ведущего пишущий инструмент вдоль строки, постепенно переводится из компетенции зрительного контроля в область проприоцептивного. Тогда ровная расстановка и направленность строк удаются уже на неразграфленной бумаге.

Наконец, труднее всего остального осуществляется овладение собственно скорописью. При этом осваивается правильное распределение нажимов, т.е. управление усилиями по третьей координате, перпендикулярной к плоскости бумаги. Настоящая скоропись вырабатывается только путем долгой практики – уже по выходе из отрочества [27].

Структура процесса письма и предпосылки его формирования охарактеризованы в трудах Л.С. Выготского (1960), А.Р. Лурии (1950), Л.С. Цветковой (1997) и других учёных.

Так, например, А.Р. Лурия определяет следующие операции процесса письма.

Письмо начинается с побуждения, мотива, задачи. Человек знает, для чего пишет: чтобы зафиксировать, сохранить на определённое время информацию, передать её другому, побудить кого-то к действию и т.д. Человек мысленно составляет план письменного высказывания, смысловую программу, общую последовательность мыслей. Начальная мысль соотносится с определённой структурой предложения. В процессе письма пишущий должен сохранить нужный порядок написания фразы, сориентироваться на том, что он уже написал и что ему предстоит написать. Каждое предложение, которое предстоит записать, разбивается на составляющие его слова, так как на письме обозначаются границы каждого слова [27].

Каждое предложение, которое предстоит записать, разбивается на составляющие его слова, так как на письме обозначаются границы каждого слова.

Первой из специальных операций, входящих в состав самого процесса письма, является анализ звукового состава того слова, которое подлежит написанию. Из звукового потока, воспринимаемого и мысленно представляемого пишущим под диктовку человеком, должна быть выделена серия звучаний – сначала тех, с которых начинается нужное слово, а затем и последующих. Чтобы правильно написать слово, надо определить его звуковую структуру, последовательность и место каждого звука. Поэтому первое условие письма - определение последовательности звуков в слове. Эта задача далеко не всегда проста. Она ещё больше усложняется, когда ребёнок пытается повторить нужное слово несколько раз подряд, не расчлняя его на отдельные слоги, но схватывая его как цельное, «глобально». Звуковой анализ слова осуществляется совместной деятельностью речеслухового и речедвигательного анализаторов. Большую роль при определении характера звуков и их последовательности в слове играет проговаривание: громкое, шепотное или внутреннее [24].

На начальных этапах овладения навыком письма роль проговаривания очень велика. Оно помогает уточнить характер звука, отличит его от сходных звуков, определить последовательность звуков в слове.

За звуковым анализом, всегда идёт следующая операция – выделение фонемы или их комплексы должны быть переведены в зрительную графическую схему. Каждая фонема переводится в соответствующую букву, которая должна быть отдифференцирована от всех других, особенно от сходных графически. Для различения графически сходных букв необходим достаточный уровень сформированности зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений.

Третьей и последней операцией процесса письма является моторная - воспроизведение с помощью движений руки зрительного образа буквы. Одновременно с движением руки осуществляется кинестетический контроль. По мере написания букв, слов кинестетический контроль подкрепляется зрительным контролем, чтением написанного. Процесс письма в норме осуществляется на основе достаточного уровня сформированности определённых речевых и неречевых функций: слуховой дифференциации звуков, правильного их произношения, языкового анализа и синтеза, сформированности лексико-грамматической стороны речи, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений [4].

Сенсомоторная база, или комплекс функциональных предпосылок письма, представляет собой многоуровневую систему, включающую большое количество познавательных и речевых функций. Достигая минимально необходимого уровня зрелости, они создают оптимальные возможности для осуществления операций звуко-буквенной символизации, графического моделирования звуковой структуры слов и реализации графомоторной программы.

Ключевым процессом является фонематический анализ, акустико-артикуляторная дифференциация фонем и установление звуко-буквенных соответствий по правилам графики. Основная нагрузка при этом падает на

операции фонематического анализа и актуализацию звуко-буквенных ассоциаций.

Письмо тесно связано с процессом устной речи и осуществляется только на основе достаточно высокого уровня ее развития. Для овладения письменной речью имеет существенное значение степень сформированности всех сторон речи [36].

Несформированность какой-либо из указанных функций может вызвать нарушение процесса овладения письмом, дисграфию.

1.3. Дисграфия: понятие, классификация

Частичное расстройство письма обозначают термином дисграфия. Применительно к младшим школьникам говорят о трудностях овладения письменной речью. Основными симптомами дисграфии являются специфические (т.е. несвязанные с применением орфографических правил) ошибки, которые носят стойкий характер (искажения и замены букв; искажения звукослоговой структуры слова; нарушения слитности написания отдельных слов в предложении; аграмматизмы на письме) [22].

Содержание термина «дисграфия» в современной литературе определяется по-разному. Приведем несколько наиболее известных определений.

И.Н. Садовникова (1995) определяет дисграфию как частичное расстройство письма (у младших школьников — трудности овладения письменной речью), основным симптомом которого является наличие стойких специфических ошибок. Возникновение таких ошибок у учеников общеобразовательной школы не связано ни со снижением интеллектуального развития, ни с выраженными нарушениями слуха и зрения, ни с нерегулярностью школьного обучения [13].

А.Н. Корнев (2003) называет дисграфией стойкую неспособность овладеть навыками письма по правилам графики (т.е. руководствуясь фонетическим принципом письма) несмотря на достаточный уровень интеллектуального и речевого развития и отсутствие грубых нарушений зрения и слуха.

А.Л. Сиротюк (2003) определяет дисграфию как частичное нарушение навыков письма вследствие очагового поражения, недоразвития или дисфункции коры головного мозга [17].

До настоящего времени нет единого понимания, в каком возрасте или на каком этапе школьного обучения, а также при какой степени проявления нарушения можно диагностировать у ребенка наличие дисграфии. Поэтому

разделение понятий «затруднения в овладении письмом» и «дисграфия», понимаемая как стойкое нарушение у ребенка процесса реализации письма на этапе школьного обучения, когда овладение «техникой» письма считается завершенным, на наш взгляд, более корректно как с точки зрения понимания сути дисграфии, так и в плане организации педагогических мероприятий по предупреждению или преодолению данного нарушения [38].

Существенной для диагностики и организации психолого-педагогической коррекции дисграфии представляется ее дифференциация с позиции развития дефекта, предложенная С.Ф. Иваненко (1984). Автор выделила следующие четыре группы нарушений письма с учетом возраста детей, этапа обучения грамоте, степени выраженности нарушений и специфики их проявлений.

1. Трудности в овладении письмом. Показатели: нечеткое знание всех букв алфавита; сложности при переводе звука в букву и наоборот, при переводе печатной графемы в письменную; трудности звукобуквенного анализа и синтеза; письмо под диктовку отдельных букв. Диагностируются в первом полугодии первого года обучения.

2. Нарушение формирования процесса письма. Показатели: смешения письменных и печатных букв по различным признакам (оптическим, моторным); трудности в удержании и воспроизведении смыслового буквенного ряда; затруднения при слиянии букв в слоги и слиянии слогов в слово; списывание письменными буквами с печатного текста уже осуществляется, но самостоятельное письмо находится в стадии формирования. Типичные ошибки в письме: написание слов без гласных, слияние нескольких слов или же их расщепление. Диагностируется во втором полугодии первого и в начале второго года обучения.

3. Дисграфия. Показатели: стойкие ошибки одного или разных видов. Диагностируется во втором полугодии второго года обучения.

4. Дизорфография. Показатели: неумение применять в письме орфографические правила по школьной программе за соответствующий

период обучения; большое количество орфографических ошибок в письменных работах. Диагностируется на третьем году обучения [38].

Р.И. Лалаева даёт следующее определение: дисграфия – это частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма.

Практически все авторы при определении дисграфии ограничиваются перечислением специфических ошибок и описанием предполагаемых механизмов возникновения [23].

Можно выделить следующие особенности ошибок при дисграфии:

1. Ошибки при дисграфии являются стойкими и специфическими, они многочисленны, носят повторяющийся характер и сохраняются длительное время.

2. Дисграфические ошибки связаны с несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма, - дифференциации фонем на слух и в произношении, анализа предложений на слова, слогового и фонематического анализа и синтеза, лексико-грамматического строя речи, оптико-пространственных функций.

3. Ошибки при дисграфии наблюдаются в сильной фонетической позиции (ЛОПАТА - вместо ЛОПАТА, ДМ – вместо ДОМ).

4. Ошибки характеризуются как дисграфические, когда они наблюдаются у детей школьного возраста [22].

А.Н. Корнев выделяет несколько категорий дисграфических ошибок:

- ошибки звукобуквенной символизации замены букв, фонематически или графически близких);

- ошибки графического моделирования фонематической структуры слова (пропуски, перестановки, вставки букв, ассимиляции, персеверации);

- ошибки графического маркирования синтаксической структуры предложения (отсутствие точек в конце предложения, заглавных букв в начале его, отсутствие пробелов в середине слов) [19].

Существует несколько классификаций детской дисграфии, отражающих различное состояние науки на момент их разработки, а также свидетельствующих о разном понимании авторами механизмов данного расстройства (М.Е. Хватцев, 50-е годы XX века; О.А. Токарева, 60-е годы; Р.И. Лалаева и сотрудники кафедры логопедии РГПУ им. А.И. Герцена, 70-80-е гг.; А.Н. Корнев, 90-е гг.) [48].

Наиболее обоснованной является классификация дисграфий, в основе которой лежит несформированность определённых операций процесса письма, разработанная сотрудниками кафедры логопедии ЛГПИ им. А.И. Герцена. В создании этой классификации принимали участие Л.Г. Парамонова, В.А. Ковшиков, Р.И. Лалаева, Л.С. Волкова, Г.А. Волкова и другие учёные [25].

Выделяются следующие виды дисграфий: артикуляторно-акустическая дисграфия (может встречаться у детей, имеющих или имевших нарушения звукопроизношения); дисграфия на основе нарушения фонемного распознавания (связана с неточностью слуховой дифференциации звуков, при нормальном их произношении); дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза (неполноценны разные виды этих сложных операций: деление предложения на слова и синтез предложения из слов, слоговой и фонематический анализ и синтез); аграмматическая дисграфия (связывается с недоразвитием лексико-грамматического строя речи, несформированностью морфологических и синтаксических обобщений); оптическая дисграфия (обусловлена несформированностью зрительно-пространственных функций: зрительного гнозиса, зрительного мнезиса, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений) [16].

Остановимся подробнее на оптической дисграфии. При оптической дисграфии наблюдаются следующие виды нарушений письма:

- замены букв, состоящих из разного количества одинаковых элементов (и-ш, ц-щ, п-т, л-м, п-и, с-о, например, «норосёнок», «иишка»,

«уача», вместо поросёнок, шишка, дача) или похожих, но по-разному расположенных в пространстве элементов (в-д, б-д, ш-т);

- недописывание элементов букв;
- «зеркальное» изображение букв (Е-З и т.п.). Буквы пишутся в форме их зеркального отражения, элементы букв и слов часто пишутся справа налево (непроизвольно). Сами дети прочесть такое письмо не могут [13].

Оптическую дисграфию подразделяют на:

1. литеральная (проявляется в трудностях воспроизведения даже изолированных букв). Дети не узнают отдельные буквы, не соотносят их с определёнными звуками и не осознают их как графемы.

2. вербальную (воспроизведение изолированных букв сохранно). Однако при написании слов отмечаются искажения букв, замены и смешения графически сходных букв, контекстуальные влияния соседних букв на воспроизведение зрительного образа буквы [25].

Оптическая дисграфия как изолированное нарушение в детском возрасте встречается сравнительно редко; чаще эта форма наблюдается у детей, перенёсших мозговые заболевания (энцефалиты, травмы).

В некоторых тяжёлых случаях при оптической дисграфии письмо вообще невозможно. Ученик не может писать слова, а пишет только отдельные буквы или пишет отдельные слова, но с грубыми своеобразными ошибками [2].

Чаще всего дети плохо дифференцируют две группы графически сходных букв: а) буквы, отличающиеся лишь одним элементом (В-З, Д-Л, Ь-Ъ и др.); б) буквы, состоящие из одинаковых элементов, но различно расположенных в пространстве (Т-Г, Р-Ъ, Х-К, П-Н-И и др.) [10].

При оптической дисграфии отмечаются различные нарушения зрительного гнозиса (узнавания). Предметный гнозис, т.е. узнавание предметов и их изображений, в обычных условиях, усложняющих восприятие и узнавание, задания на узнавание, например, контурных изображений, наложенных друг на друга, дети выполняют с трудом из-за

неузнавания изображений и неумения выделять отдельные изображения из фона. В одних случаях дети не узнают оба изображения, в других - узнают лишь одно изображение, второе же либо вовсе не узнают, либо воспринимают неправильно.

Также отмечаются нарушения буквенного гнозиса. Узнавание букв по образцу, букв в неправильном положении, перечеркнутых дополнительными линиями, не вызывает затруднений. Однако узнавание букв, написанных в зеркальном отражении, осуществляется с определенными трудностями. Дети не могут различить правильную и зеркально расположенную букву. При этом они не могут отличить правильную букву от неправильной [33].

У детей с оптической дисграфией наблюдается некоторое нарушение оптико-пространственного гнозиса и праксиса. Рисование по образцу и по памяти знакомых и простых по форме предметов (например, таких, как дом, мяч, дерево) выполняется правильно. При срисовывании более сложных предметов наблюдаются неточности, еще больше ошибок отмечается при срисовывании по памяти.

Большие трудности выявляются и при конструировании. В процессе рисования и конструирования дети допускают следующие неточности: а) упрощают фигуру, уменьшают количество элементов; б) неправильно располагают линии по сравнению с образцом. Трудности рисования и конструирования определяют не нарушением праксиса, а являются следствием несформированности оптико-пространственных представлений.

Большое количество детей с оптическими нарушениями плохо конструируют знакомые буквы, не справляются с заданием на добавление недостающих элементов буквы и преобразования одной буквы в другую (например, из буквы Р сделать букву В, из буквы Н - букву П, изменив расположение элементов буквы).

Выполнение этих заданий требует умения определять различие сходных оптически изображений, анализировать, представлять изображение

или букву как целое, состоящее из определенных элементов, по-разному расположенных по отношению друг к другу.

Все это указывает на то, что буква является очень сложным оптическим образованием, анализ которого на соответствующие элементы затруднен (о чем говорит неумение определить различие сходных букв по образцу).

Вследствие несформированности оптического анализа буквы представление о сходных графически буквах у детей неточно и недифференцированы (о чем свидетельствуют трудности в выполнении пробы на преобразование сходных букв, дополнение буквы по представлению).

Наблюдается также несформированность пространственных представлений. Отмечаются затруднения, как в определении пространственных отношений, так и в их речевом обозначении. Умея различать правую и левую руку, дети не всегда обозначают их правильно. Это можно объяснить неточностью речевых обозначений.

Несформированность пространственных представлений различна. Одни дети затрудняются только в определении пространственных отношений между предметами, изображениями, фигурами, буквами. Другие, правильно различая правую и левую руку, не могут безошибочно определить расположение предметов по отношению к собственному телу.

Эти нарушения, взаимообуславливая друг друга, вызывают у детей трудности усвоения букв, смещения сходных графически букв по различным оптическим признакам [34].

Таким образом, несмотря на то, что учению о нарушениях письма и чтения уже более ста лет и данной проблемой занимались многие исследователи, однако и в настоящее время вопросы диагностики и коррекции дисграфии и дислексии являются актуальными и сложными. Это объясняется тем, что на сегодняшний день нарушения чтения и письма являются самой распространённой формой речевой патологии у детей начальных классов общеобразовательной школы.

1.4. Анализ методик по устранению проявлений оптической дисграфии

Разработкой методических приёмов коррекции нарушений письменной речи занимались следующие авторы: А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, И.Н. Садовникова, Л.Н. Ефименкова, Л.Г. Парамонова и другие.

Л.Г. Парамонова обращает внимание на то, что работу над преодолением любого вида дисграфии никогда не следует начинать непосредственно с упражнения в письме, с попыток устранить ошибки именно в нем – это не даст желаемого результата. Сначала необходимо привести к норме те операции, которые подготавливают процесс письма и без должного уровня сформированности которых письмо, в принципе, не может протекать нормально [33].

При коррекции оптической дисграфии автор предлагает развивать у детей зрительно-пространственные представления, что даёт им возможность заметить различия в начертании смешиваемых ими букв. В процессе непосредственной работы используются следующие приёмы:

- складывание букв из составляющих их элементов;
- «переделка» одной буквы в другую (например, и в ш или в ц; в в д; п в т и т.п.);
- вылепливание смешиваемых букв из пластилина;
- письмо смешиваемых букв в воздухе;
- вырезание букв из бумаги или картона;
- обводка контуров букв;
- узнавание букв, по-разному расположенных в пространстве («перевёрнутых», «положенных на бок» и пр.)
- узнавание букв, наложенных друг на друга;
- узнавание букв, написанных разными шрифтами (печатные, рукописные, заглавные, строчные, стилизованные);
- узнавание букв по их верхней или нижней половине («домысливание»);

- письмо смешиваемых или неправильно изображаемых ребёнком букв под диктовку (на заключительных этапах работы) [35].

Л.Г. Парамонова говорит о том, что в процессе работы по выравниванию «западающих звеньев» следует идти «в обход» и как можно больше опираться на сохранные функции. При неразличении букв по их виду (несформированность зрительного анализа и синтеза) часто прибегают к письму букв в воздухе при выключенном зрении, т.е. к опоре на двигательный анализатор и т.п. [33].

И.Н. Садовникова в своей методике исправления нарушений письменной речи у младших школьников рекомендует применять упражнения в определении последовательности в пространстве и времени. Исходным в работе по развитию пространственных ориентировок является осознание детьми схемы собственного тела, определение направлений в пространстве, ориентировка в окружающем «малом» пространстве. Далее учащиеся тренируются в определении последовательности предметов и их изображений, а также графических знаков. Следующее по сложности задание – это вычленение одного из звеньев в цепи однородных предметов, изображений, графических знаков [41].

Р.И. Лалаева предложила методику устранения оптической дислексии и дисграфии, которая предусматривает коррекционную работу в следующих направлениях:

- развитие зрительного восприятия и узнавания (зрительного гнозиса), в том числе буквенного;
- уточнение и расширение объёма зрительной памяти;
- формирование пространственного восприятия и представлений;
- развитие зрительного анализа и синтеза;
- формирование речевых обозначений зрительно-пространственных отношений;
- дифференциация смешиваемых при письме букв изолированно, в слогах, словах, предложениях, текстах [22].

1. Развитие зрительного восприятия и узнавания (зрительного гнозиса).

С целью развития зрительного гнозиса предлагаются следующие задания:

1. Определение предметов по их контурам.

2. Выявление и называние недорисованных предметов.

3. Определение перечёркнутых изображений.

4. Определение предметных изображений, наложенных друг на друга.

5. Выявление, что неправильно нарисовал художник.

6. Распределение предметов по величине (учитывая реальные размеры).

7. Распределение изображений предметов по их реальной величине (предлагаются одинаковые по величине изображения предметов, реально различающиеся по величине).

8. Подбор картинок к определённому цветовому фону.

9. Соотнесение картинки с определённой геометрической фигурой - Игра «Геометрическое лото» и др.

2. Формирование буквенного гнозиса.

В процессе логопедической работы по формированию чёткого зрительного образа букв предлагаются следующие задания:

1. Отыщи букву среди ряда других букв.

2. Сравнить одни и те же буквы, но написанные разным шрифтом (печатным и рукописным).

3. Назвать или написать буквы, перечёркнутые дополнительными линиями.

4. Определить букву в неправильном положении.

5. Обвести контурные изображения букв и др.

3. Развитие зрительной памяти.

С целью развития зрительной памяти предлагаются следующие задания:

1. Запомнить 4-5 картинок, а затем найти их среди других 8-10.

2. Запомнить буквы, цифры или фигуры (3-5), а затем выбрать их среди других (8-10). При этом предлагаются только согласные буквы во избежание запоминания путём прочтения.

3. Разложить 3-4 картинки в той же последовательности, в какой они предлагались.

4. Игра «Что изменилось? ». Раскладываются 4-5 картинок, и предлагается детям запомнить их последовательность. Затем расположение картинок незаметно меняется. Дети должны определить, что изменилось, и восстановить первоначальное расположение картинок.

4. Формирование пространственного восприятия, пространственных представлений, зрительно-пространственного анализа и синтеза.

В процессе логопедической работы по развитию пространственных представлений необходимо учитывать особенности и последовательность формирования пространственного восприятия и пространственных представлений в онтогенезе, психологическую структуру зрительно-пространственного гнозиса и праксиса, состояние пространственного восприятия и пространственных представлений у школьников с интеллектуальным недоразвитием [37].

Работа проводится по следующим направлениям:

1. Пространственная ориентировка, которая включает в себя два вида ориентировок, тесно связанных между собой:

а) ориентировка на собственном теле, дифференциация правых и левых его частей;

Предлагаются следующие виды заданий:

-показать, какой рукой надо кушать, писать, рисовать. Сказать, как называется эта рука. Дается задание поднять правую и назвать её.

- показать левую руку.

-поднять то левую, то правую руку. Показать карандаш левой, правой рукой. Взять книгу левой, правой рукой.

б) ориентировка в окружающем пространстве.

-определение пространственного расположения предметов по отношению к ребёнку, т.е. к самому себе.

-определение пространственных соотношений между 2-3 предметами и их изображениями [44].

При устранении оптической дисграфии проводится работа и по уточнению пространственного расположения различных фигур и букв.

При устранении оптической дисграфии проводится работа по уточнению зрительных образов букв. Буква соотносится с каким-либо сходным по форме предметом: О – с обручем, З – со змеей, Ж – с жуком, П – с перекладной, У – с ушами и т.д. Для дифференциации образов букв предлагается заучивание стихотворений (С. Маршака, С. Михалкова, В. Берестова, К. Чуковского, О. Высотской, А. Потаповой и др.) [47].

Таким образом, разработкой методик по коррекции проявлений оптической дисграфии занимались многие учёные, каждый из которых предлагал свою методику диагностики письма, выделял возможные направления работы, предлагал различные виды упражнений по их реализации.

Проведя анализ научной методической литературы по проблеме изучения проявлений оптической дисграфии у младших школьников мы установили, что формирование письма требует наличия определенной базы или предпосылок. Условно выделяют следующие предпосылки формирования письма у детей: функциональная состоятельность анализаторных систем мозга, их готовность к взаимодействию в сложном процессе восприятия, соотнесения и перекодирования сенсорной информации из одной модальности в другую (например, перевод звука речи в зрительный образ – букву и перевод буквы в ее двигательную формулу – кинему), сформированность у ребенка зрительного восприятия, моторных функций, полноценной слухо-оптико-моторной координации (межсенсорного взаимодействия) являются нейрофизиологической основой овладения письмом.

Анализ литературных данных по вопросу оптической дисграфии показывает, что дети испытывают трудности при назывании букв печатного шрифта, данных в беспорядке; нахождении букв предъявляемых зрительно, среди ряда других букв; показе букв по заданному звуку; узнаванию букв в условиях зашумления; узнавание букв изображенных пунктирно, в неправильном положении и т.д.

Из этого следует, что ребенок не сможет полноценно овладеть письмом, если один из компонентов будет недостаточно сформирован.

Глава II. Констатирующий эксперимент и его анализ.

2.1. Организация и методика исследования.

Нами было организовано экспериментальное исследование, которое проводилось на базе МКОУ Богучанская СОШ № 2, Красноярского края.

В эксперименте принимало участие 10 учащихся 2 классов, в возрасте 8 – 9 лет, 4 девочки и 6 мальчиков. Из числа испытуемых 2 человека имеют полных 8 лет (что соответствует 20%), а остальные – 9 лет (80%).

Целью нашего констатирующего эксперимента явилось: выявление проявлений оптической дисграфии у учащихся второго класса общеобразовательной школы.

Перед проведением экспериментального исследования нами была проведена предварительная работа: наблюдение за детьми и знакомство с ними, изучение личных дел, медицинской, психолого-педагогической документации и продуктов деятельности учащихся (рабочих тетрадей, тетрадей для контрольных работ и др.), беседа с учителем начальных классов и родителями о психофизических особенностях, об особенностях учебной деятельности и др.

Благодаря широкому использованию метода наблюдения и метода изучения продуктов деятельности учащихся мы получили практический материал, который отражает особенности овладения письмом. Полученная информация имеет ценность, так как она необходима при проведении эксперимента и при составлении методических рекомендаций.

По итогам наблюдений за детьми, изучения медицинской и психолого-педагогической документации, а также проведенных бесед с участниками педагогического процесса нами были получены следующие данные об испытуемых констатирующего эксперимента.

По типу нервной деятельности – 2 детей легко возбудимы, но управляемые, им свойственно: энергичность, быстрый темп работы, эмоциональность, вспыльчивость (Иван Р., Кирилл Б.), а у 3 детей – преобладает тормозной тип, им свойственно: низкая работоспособность,

малая инициативность, стремление избегать трудностей (Игорь Т., Алеша К., Олег Р.). У остальных детей тип нервной деятельности характеризуется уравновешенностью процессов торможения и возбуждения, им свойственно: ровное поведение, сдержанность.

При наблюдении за детьми, можно отметить следующие особенности: почти все дети дружные, общительные, есть группировки по интересам. Много дружных пар, которые не конфликтуют между собой, а наоборот, всегда помогают друг другу. Иногда ребята выкрикивают (Кирилл Б., Ева М.), перебивают друг друга (Соня С., Кирилл Б.), у них наблюдается невнимательность. Дети адекватно реагируют на новых людей, проявляют любознательность и интерес к заданиям. Лишь Игорь Т. предпочитает часто находиться один и особого интереса не проявляет.

На занятиях обнаруживается снижение активности. Круг интересов достаточно узок. Ребята несколько безынициативны, не умеют руководить своей деятельностью.

У 4 человек (Костя К., Олег Р., Вика П., Алеша К. – 40%) низкий уровень запоминания материала. Ребята легче запоминают ряды картинок, чем ряды слов. Можно сделать вывод, что точность и прочность запоминания словесного и наглядного материала снижена.

Практически у всех испытуемых зрительное восприятие замедленное, свойственна узость восприятия. У некоторых учащихся (Костя К., Кирилл Б., Алеша К.) несовершенна пространственная ориентировка.

Имеющиеся анамнестические данные свидетельствуют о нормальном ходе интеллектуального развития. У некоторых детей наблюдается дизартрия (40% детей: Олег Р., Игорь Т., Алеша К., Кирилл Б.), обусловленная различными патологиями беременности (алкогольные интоксикации, инфекционные заболевания) и родов (асфиксии, родовые травмы). 50% испытуемых рекомендовано посещение групп ЛФК. Анамнестические сведения об испытуемых представлены в таблице в приложении 1.

По итогам беседы с учителем выяснилось, что учащиеся имеют ошибки на письме, типичные для оптической дисграфии; аналогичные ошибки встречались и при обучении чтению. Также нами был проведен анализ рабочих тетрадей по русскому языку и тетрадей для контрольных работ, который подтвердил наличие ошибок, свойственных оптической дисграфии.

До начала эксперимента был создан благоприятный психологический климат, установлен контакт с каждым ребенком. Контрольные пробы проводились индивидуально в первой половине дня, т.к. это время является наиболее благоприятным для работоспособности учащихся.

Инструкция предлагалась в устной форме, с применением наглядности (либо без нее). Ответы детей фиксировались в диагностических протоколах. При проведении констатирующего эксперимента задания соответствовали возрастным интересам и познавательным возможностям детей.

Нам предстояло выявить причины, которые могли привести к оптической дисграфии. Для этого мы исследовали состояние зрительного восприятия и узнавания; пространственного восприятия, пространственных представлений, зрительно - пространственного анализа и синтеза; зрительного мнезиса; буквенного гнозиса, дифференциации зрительных образов букв; а также пространственных соотношений элементов графических изображений и букв.

Для выявления особенностей оптической дисграфии нами было проведено обследование, которое включало 5 направлений (в основе лежит методика, предложенная Р.И. Лалаевой):

1. Исследование зрительного восприятия и узнавания (зрительного гнозиса).
2. Исследование пространственного восприятия, пространственных представлений, зрительно - пространственного анализа и синтеза.
3. Исследование зрительного мнезиса (памяти).
4. Исследование буквенного гнозиса, дифференциации зрительных образов букв.

5. Исследование пространственных соотношений элементов графических изображений и букв.

В ходе нашего эксперимента в каждом из направлений учащимся предлагалось выполнить по пять определённых заданий. Обследование проводилось в индивидуальной форме.

Для исследования зрительного восприятия и узнавания мы предлагали испытуемым следующие задания:

Исследование зрительного восприятия и узнавания (зрительного гнозиса).

Задание 1. «Контурные изображения предметов».

Цель: определить наличие целостности зрительных образов.

Инструкция: внимательно рассмотри изображённые предметы и назови каждый.

Предметные картинки: гриб, машина, ведро, чайник.

Задание 2. «Наложенные предметы».

Цель: уметь определять границы-контуры «зашумленных» картинок.

Инструкция: посмотри внимательно на изображение предметов наложенных друг на друга и постарайся назвать их.

Материал: лейка-яблоко, ведро-утка-мяч, груша-барабан-заяц.

Задание 3. «Верно-неверно нарисовано?»

Цель: определить умение выделять неправильно нарисованные предметы окружающей действительности (животного).

Инструкция: внимательно рассмотри изображение и скажи, что художник нарисовал неверно.

Задание 4. «Срисуй»

Цель: определить точность срисовывания серий изображений из полуovalов и линий.

Инструкция: рассмотри образцы, которые находятся перед тобой, внимательно попробуй их срисовать, не допустив не одной ошибки.

Задание 5. «Разрезные картинки».

Цель: определить возможность видения целостной картинку.

Инструкция: перед тобой набор разрезных карточек. Посмотри внимательно на эти карточки и постарайся составить из них картинку.

Исследование зрительного мнезиса (памяти).

Задание 1. «Найди картинку».

Цель: определить объем зрительной памяти.

Инструкция: твоему вниманию предложено 5 картинок, тебе необходимо их рассмотреть, запомнить и назвать. Теперь ты отвернись, пожалуйста, а я положу ещё 3 картинки, ты посмотри на них и назови, какие картинки ты уже видел.

Материал: мяч, кукла, машина, ведёрко, юла (предложены для запоминания) и мишка, торт, книга (добавочные).

Задание 2. «Разложи 5 картинок».

Цель: восстановление заданной последовательности зрительных образов.

Инструкция: рассмотри внимательно картинки. Теперь я их переверну их изображением вниз и перемешаю. Сейчас твоя задача состоит в том, чтобы разложить эти картинки в той последовательности, в какой они предъявлялись.

Задание 3. Игра «Чего не стало?».

Цель: определение навыков зрительной памяти.

На столе раскладываются 5-6 игрушек.

Инструкция: рассмотри игрушки и постарайся запомнить их (незаметно для ребёнка убираем одну игрушку). Посмотри, пожалуйста, что случилось, пока ты отвернулся, кто-то украл одну игрушку. Посмотри внимательно и определи, какой игрушки не стало.

Задание 4. Игра «Что изменилось?».

Цель: определение объема зрительной памяти.

Раскладываем 4-5 картинок и предлагаем ребёнку запомнить последовательность. Затем незаметно меняем расположение картинок.

Инструкция: посмотри внимательно и попробуй определить, что изменилось. А теперь восстанови первоначальное расположение картинок.

Задание 5. «Разложи по памяти геометрические фигуры».

Цель: определить возможности зрительной памяти.

Инструкция: перед тобой набор геометрических фигур, ты внимательно посмотри и постарайся запомнить их расположение. Сейчас я их перепутаю, а ты попытайся разложить их так, как они располагались вначале.

При исследовании детей по следующему направлению мы использовали задания, которые на наш взгляд могут наиболее эффективно помочь выявить степень несформированности этой функции.

Исследование пространственного восприятия, пространственных представлений, зрительно-пространственного анализа и синтеза.

Задание 1. «Показ частей предметов».

Цель: определить умение выделять часть из целого и определять их взаимное расположение в пространстве.

Вниманию ребёнка предлагается чайник, нужно назвать и показать составляющие его части (доньшко, ручка, крышка).

Задание 2. «Выполнение инструкций».

Цель: определить умение ориентироваться в схеме тела, выделение «лево-право».

Инструкции: покажи правую руку, левое ухо. А теперь покажи левой рукой правый глаз, левое ухо.

Задание 3. «Разложи фигуры».

Цель: определить умение ориентироваться в пространстве, знание понятий «верх-низ, слева-справа, в центре».

На листе бумаги по инструкции надо разложить геометрические фигуры одинакового цвета (квадрат в левый верхний угол, треугольник в правый нижний угол, круг в середину листа).

Задание 4. «Перемещение ручки по инструкции».

Цель: умение ориентироваться в пространстве относительно себя и предметов.

Инструкция: возьми ручку левой (правой) рукой и положи её рядом с верхним левым углом книги, с нижним правым углом книги, с верхним правым, с нижним левым, слева от книги, справа от неё, перед книгой, за книгу, под книгу, на книгу и т.д.

Задание 5. «Вопросник»

Цель: проверить умение ориентации во времени.

Примерные вопросы:

- Назови, какое сейчас время года?
- Из каких месяцев оно состоит?
- Какой сейчас месяц?

Исследование буквенного гнозиса, дифференциации зрительных образов букв.

Исследование этого направления проводилось с помощью следующих заданий, предложенных вниманию детей.

Задание 1. «Назвать буквы, наложенные друг на друга».

Цель: определить умение дифференцировать зрительные образы букв.

Инструкция: внимательно рассмотри изображение и назови все увиденные буквы.

Задание 2. «Правильно или неправильно написаны буквы».

Цель: изучение объема буквенного гнозиса.

Инструкция: Незнайке было дано задание написать буквы. Помоги мне, пожалуйста, проверить какие буквы он написал неправильно.

Задание 3. «Отгадай и допиши букву».

Цель: определение целостности зрительного восприятия букв.

Предлагаются карточки с написанными буквами.

Инструкция: художник Тюбик писал буквы, но пошел дождь, и некоторые элементы букв смыло. Давай попробуем угадать, какие же буквы писал художник Тюбик.

Задание 4. «Какая буква спряталась в предмете?».

Цель: умение дифференцировать зрительные образы букв.

Ребѣнку предлагаются карточки с нарисованными предметами: молоток, лесенка-стремянка, гребень, месяц, обруч.

Инструкция: посмотри внимательно на картинки и скажи, какие буквы спрятались в нарисованных предметах.

Задание 5. «Найди сходные буквы».

Цель: определить состояние зрительного анализа образов букв.

Ребѣнку предъявляются карточки со слогами: *ла, му, до, ил, мы, ду*.

Инструкция: посмотри внимательно на эти слоги и назови сходные буквы.

Исследование пространственных соотношений элементов графических изображений и букв.

Задание 1. «Сложи из палочек фигуры» (сначала по образцу, а потом по памяти).

Цель: определить пространственное соотношение элементов букв.

Инструкция: перед тобой набор палочек и образец. Сложи, пожалуйста, такую же фигуру как на образце. Теперь самостоятельно.

Задание 2. «Определить различие сходных картинок».

Цель: определить состояние зрительного анализа.

Инструкция: рассмотри внимательно картинки, найди чем они различаются.

Задание 3. «Узнай букву».

Цель: определить пространственное соотношение элементов букв.

Инструкция: внимательно посмотри на буквы на листе. Найди неправильно расположенные буквы (предлагается зеркальное написание букв, нужно найти правильно написанную букву).

Задание 4. «Обведи контур».

Цель: выявление зрительных координаций.

Инструкция: посмотри внимательно, на листе бумаге расположены трафареты букв, их нужно обвести как можно точнее.

Задание 5. «Напиши букву в воздухе».

Цель: определить соотношение пространственных элементов букв, ориентация в схеме тела и относительно схемы собственного тела.

Инструкция: указательным пальцем правой руки напиши в воздухе буквы А, Ю, М, Ж и другие.

Для оценки выполнения заданий используется балльно-уровневая схема оценивания (Недоленко С.В., Прищепова П.А.): каждое правильно выполненное задание оценивается в 1 балл. Задание невыполненное или выполненное с ошибкой – 0 баллов. Таким образом, максимальное количество баллов за все задания – 25 баллов (100% успешности).

Условно можно выделить уровни сформированности функции:

1 – 10 баллов – низкий уровень;

11 – 19 баллов – средний уровень;

20 – 25 баллов – высокий уровень.

2.2 Анализ результатов исследования

Результаты, полученные в ходе определения проявлений оптической дисграфии у учащихся вторых классов общеобразовательной школы представлены в приложении (см. приложение 2, таблицу 1).

Вначале проведем анализ полученных результатов относительно каждого ребенка, принимающего участие в экспериментальном исследовании.

По итогам выполнения всех заданий Олег Р. набрал 11 баллов из 25 возможных (44%), что соответствует среднему уровню сформированности функций, нарушение которых приводит к появлению оптической дисграфии.

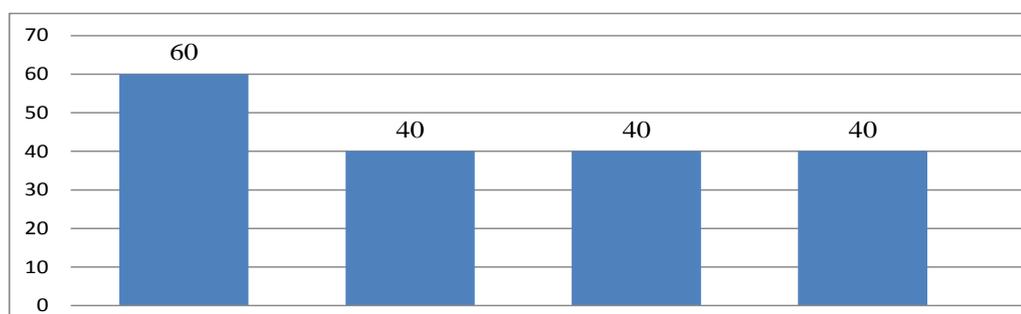


Рисунок 1. Результаты диагностики Олега Р.

Краткое описание: нарушена целостность восприятия (назвал лишь часть наложенных предметов; не смог увидеть целостный образ картинки); снижен объем кратковременной зрительной памяти (из 5 предложенных назвал 4 картинки (куклу, мяч, юлу и торт); спутал игрушки и назвал рядом стоящую; не восстановил изначальную последовательность фигур); недостаточность зрительно-пространственного анализа (не назвал доньшко и носик; запутался при показе противоположных частей тела; «ошибался при определении положения «внизу слева»); нарушение буквенного гнозиса (из-за нарушения ориентировки лево-право спутал расположение элементов букв и неверно ответил; некоторые зеркально написанные буквы принял за верные; спутал расположение элементов букв и допустил ошибки в назывании сходных букв); нарушен пространственный анализ элементов букв, слабость зрительной координации (наблюдался незначительный тремор

правой руки, не смог обвести точно; нарушена схема тела в результате чего, написал зеркально.

По итогам выполнения всех заданий Костя К. набрал 13 баллов из 25 возможных (52%), что соответствует среднему уровню.

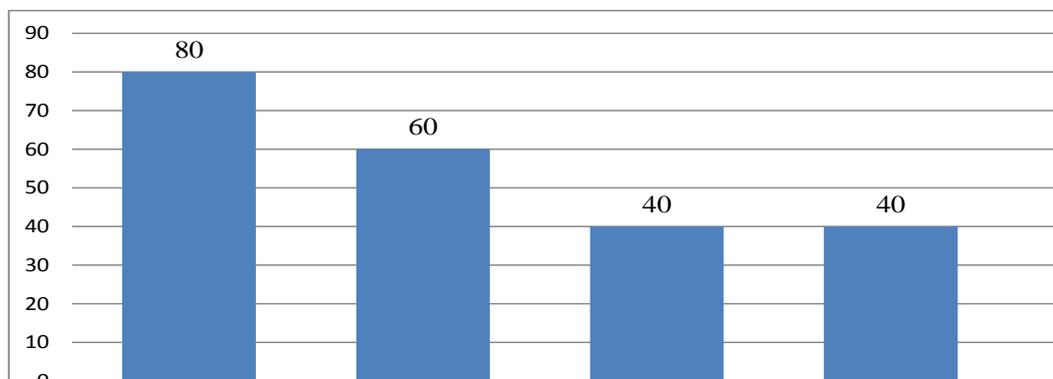


Рисунок 2. Результаты диагностики Кости К.

Краткое описание: нарушена целостность зрительных образов (назвал лишь часть предметов, изображенных контурно); снижен объем кратковременной зрительной памяти (из 5 предложенных назвал 3 картинки (мяч, юлу и торт); спутал игрушки и назвал рядом стоящую; не восстановил изначальную последовательность фигур); недостаточность зрительно-пространственного анализа (не назвал *доньшко*); слабо ориентируется во времени (не по порядку назвал месяцы времени года); сложность дифференцировки зрительного образа букв (выделил не все буквы); нарушение целостности зрительного восприятия буквы (не все буквы восстановил); нарушение ориентировки лево-право (спутал расположение элементов букв и допустил ошибки в назывании сходных букв); нарушение пространственного анализа элементов букв, слабость зрительной координации (нарушена схема собственного тела).

По итогам выполнения всех заданий Ира М. набрала 16 баллов из 25 возможных (64%), что соответствует среднему уровню.

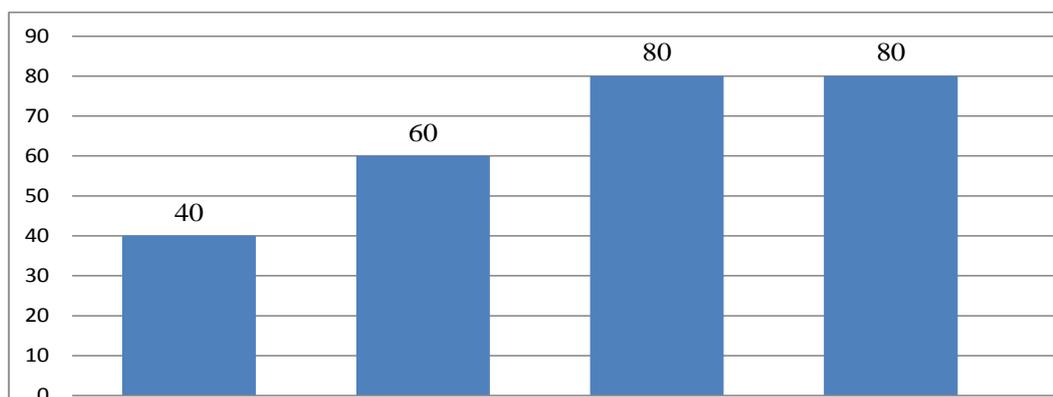


Рисунок 3. Результаты диагностики Иры М.

Краткое описание: нарушена целостность зрительных образов (назвала лишь часть из наложенных предметов); фрагментарность зрительного восприятия (неверно собрала разрезную картинку); нарушена точность сличения предметов при срисовывании; снижен объем зрительной памяти (не восстановила последовательность картинок, изначальную последовательность геометрических фигур); незначительное нарушение ориентировки в пространстве относительно себя; сложность дифференцировки зрительного образа букв (допустил ошибки при выделении буквы на фоне картинки); нарушение зрительного анализа (не смогла выделить все различия в картинках).

По итогам выполнения всех заданий Соня С. набрала 15 баллов из 25 возможных (60%), что соответствует среднему уровню.

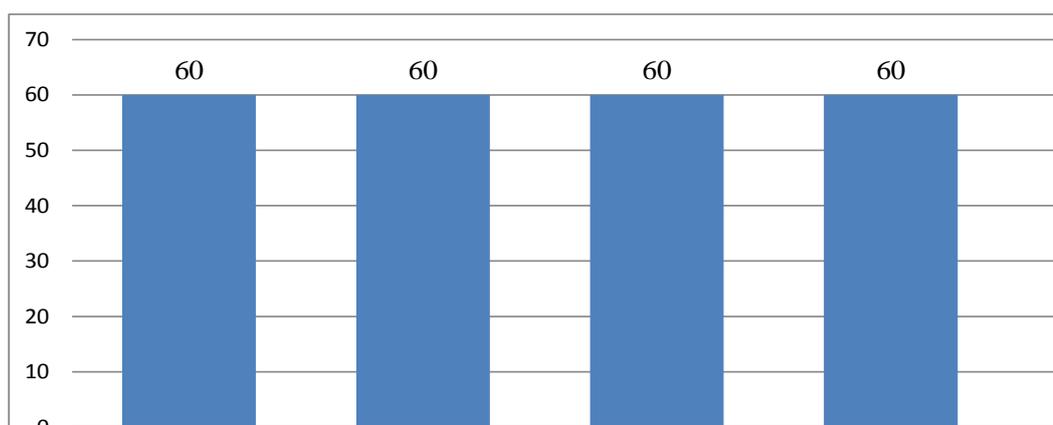


Рисунок 4. Результаты диагностики Соны С.

Краткое описание: нарушена целостность зрительных образов (назвала лишь часть предметов, изображенных контурно; не различила неверно нарисованные предметы); снижен объем зрительной памяти (из 5

предложенных назвала 3 картинки (куклу, мяч и торт); не выделила отсутствующую игрушку; недостаточно ориентируется в пространстве относительно себя и предметов в расположении «вверху слева»; нарушены временные представления (забыла какой сейчас месяц, не назвала весенние месяцы); сложность дифференцировки зрительного образа букв (не выделила все буквы (и, е), спрятавшиеся в предмете); снижен зрительный анализ образа буквы (ошибки выделения сходных букв); нарушение ориентировки лево-право (зеркально написал в воздухе буквы ю, э, я).

По итогам выполнения всех заданий Игорь Т. набрал всего 9 баллов из 25 возможных (36%), что соответствует низкому уровню.

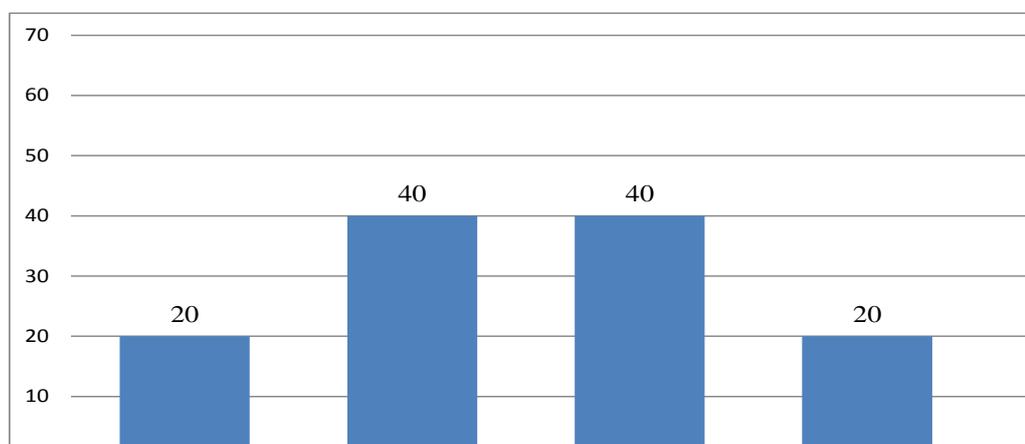


Рисунок 5. Результаты диагностики Игоря Т.

Краткое описание: низкий уровень развития зрительного восприятия, нарушена целостность зрительных образов; фрагментарность зрительного восприятия; процесс распознавания наложенных предметов носил длительный характер, сопровождался рассуждениями, смог выделить лишь 1 предмет; нарушена точность сличения предметов при срисовывании; снижен объем зрительной памяти; нарушение зрительно-пространственного анализа (не выделил доньшко и крышку у чайника); нарушение пространственной ориентировки на листе бумаги по отношению к предметам-рисункам; сложности буквенного гнозиса (нарушено различение образа букв в наложенных картинках); нарушение пространственного распознавания элементов букв (допустил ошибки при выделении буквы на фоне картинки); нарушение зрительного анализа (не смог выделить все различия в

картинках). При распознавании предмета отмечались вербальные замены, которые чаще обладали достаточной семантической близостью значений. Мы предположили, что эти ошибки возникали из-за нестойкости зрительных образов и определялись трудностями оперирования предметной отнесенностью слов.

По итогам выполнения всех заданий Алеша К. набрал 11 баллов из 25 возможных (44%), что соответствует среднему уровню.

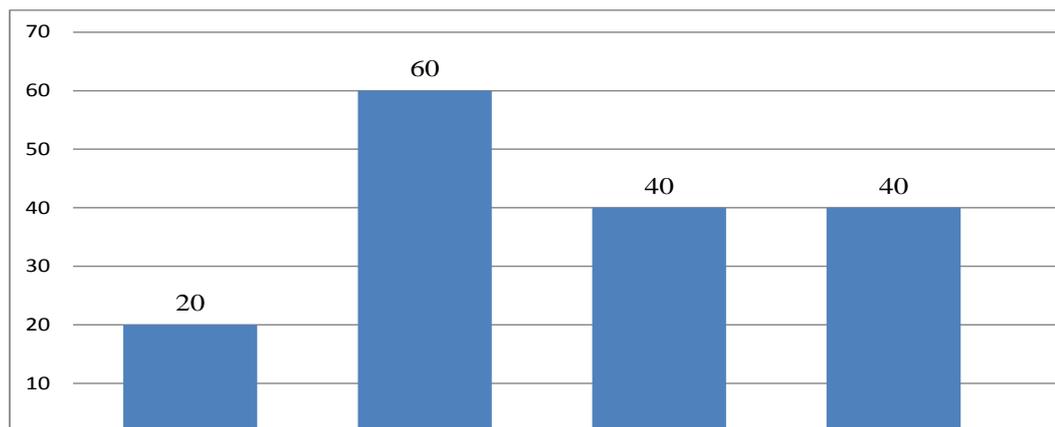


Рисунок 6. Результаты диагностики Алёши К.

Краткое описание: нарушена целостность зрительных образов (назвал лишь часть из наложенных предметов); ограниченность зрительного гнозиса (неточности при сличении и срисовывании полуovalов и линий); фрагментарность восприятия (неверно сложил разрезные картинки); снижен объем кратковременной зрительной памяти (из 5 предложенных назвал 3 картинки (мяч, куклу и торт); спутал игрушки и назвал рядом стоящую; недостаточность зрительно-пространственного анализа (не назвал *доньшко*, вместо «носика» сказал «хобот»; выделил не все различия сходных картинок); ошибки в ориентировке в пространстве относительно предметов; ограниченность временных представлений (не назвал время года, но назвал месяц); сложность дифференцировки зрительного образа букв (выделил не все наложенные буквы); нарушение целостности зрительного восприятия буквы (не смог дописать элемент буквы *ю*); ошибки зрительного анализа (сходными назвал *у* и *л*); нарушение зрительной координации (неточно обвел буквы).

По итогам выполнения всех заданий Иван Р. набрал 15 баллов из 25 возможных (60%), что соответствует среднему уровню.

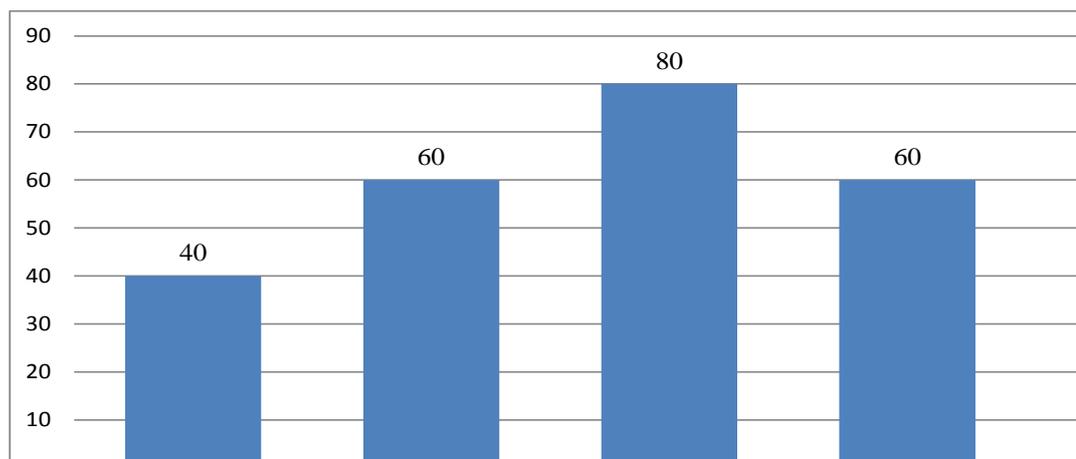


Рисунок 7. Результаты диагностики Ивана Р.

Краткое описание: низкий уровень развития зрительного восприятия, нарушена целостность зрительных образов; фрагментарность зрительного восприятия; нарушение точности при срисовывании; снижен объем кратковременной зрительной памяти (из 5 предложенных назвал 3 картинки (мяч, куклу и торт); спутал игрушки и назвал рядом стоящую); ошибки в ориентировке в пространстве относительно предметов; сложность дифференцировки зрительного образа букв (выделил не все наложенные буквы); нарушение зрительного анализа (не увидел букву *e* в образе гребня-расчески); нарушение пространственного анализа элементов букв и их соотношения.

По итогам выполнения всех заданий Костя К. набрал 13 баллов из 25 возможных (52%), что соответствует среднему уровню.

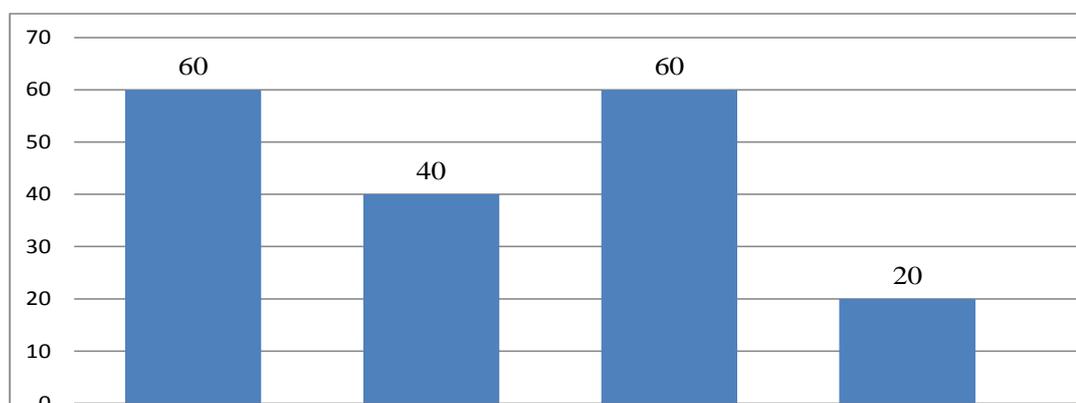


Рисунок 8. Результаты диагностики Вики П.

Краткое описание: нарушена целостность зрительных образов (назвала лишь часть предметов, изображенных контурно); снижение объема зрительной памяти (не восстановила изначальную последовательность картинок); недостаточность зрительно-пространственного анализа (не назвала *доньшко*); нарушено ориентирование во времени (не назвала месяц, который сейчас); сложность дифференцировки зрительного образа букв (выделила не все неправильные буквы); нарушение целостности зрительного восприятия буквы (не все буквы восстановила; неверно соотнесла картинку и букву *c* – в картинке было на букву *э*); нарушение пространственного анализа элементов изображений (нарушено их соотношение – не смогла выложить фигуру по образцу), слабость зрительной координации (при обводке букв по трафарету допустила неточности).

По итогам выполнения всех заданий Ева М. набрала 17 баллов из 25 возможных (68%), что соответствует среднему уровню.

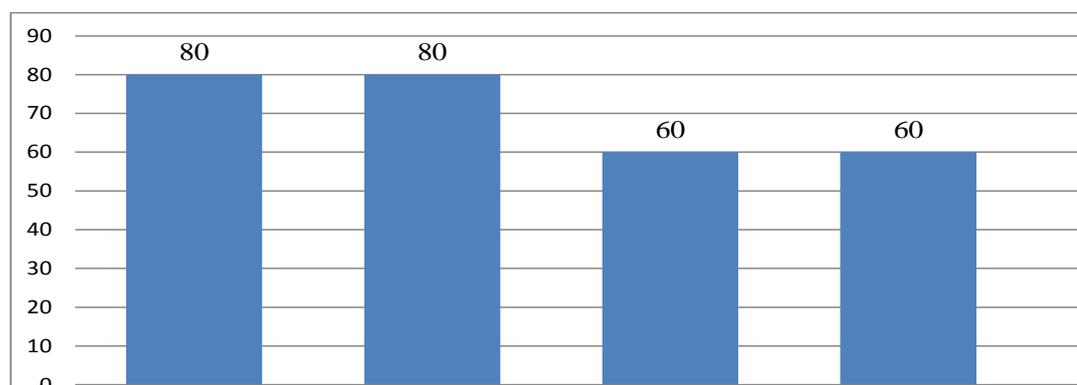


Рисунок 9. Результаты диагностики Евы М.

Краткое описание: незначительно нарушена точность срисовывания (допустила 2 ошибки); немного снижен объем зрительной памяти (ошиблась в запоминании ряда игрушек); незначительное нарушение ориентировки в пространстве относительно предметов (неверно расположила предмет на листе бумаги); сложность дифференцировки зрительного образа букв (допустила ошибки при выделении неправильно написанной буквы); небольшое нарушение пространственной ориентировки (зеркально стала писать букву, но сама исправилась).

По итогам выполнения всех заданий Кирилл Б. набрал 11 баллов из 25 возможных (44%), что соответствует среднему уровню.

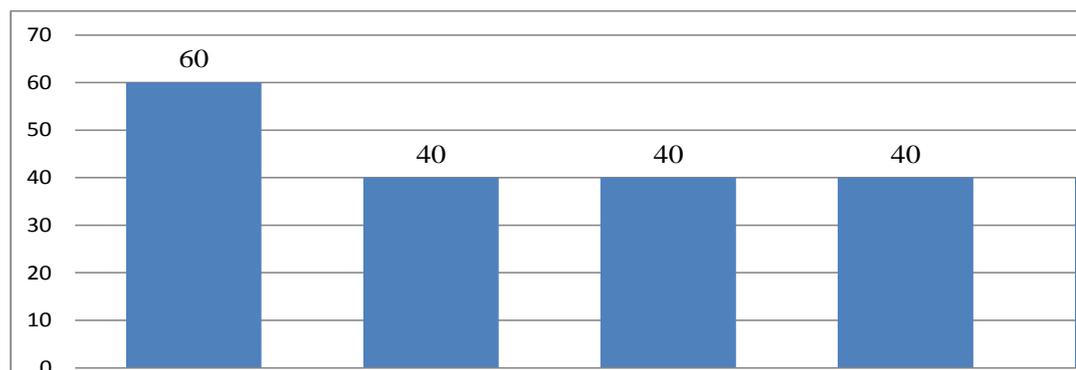


Рисунок 10. Результаты диагностики Кирилла Б.

Краткое описание: нарушена целостность восприятия (назвал лишь часть наложенных предметов; не смогла увидеть целостный образ из разрезанных картинок); снижен объем кратковременной зрительной памяти (из 5 предложенных назвал 3 картинки (куклу, мяч и торт); не восстановил изначальную последовательность фигур); неверно назвал весенние месяцы; нарушение буквенного гнозиса (из-за нарушения ориентировки лево-право спутал расположение элементов букв и неверно ответил; некоторые зеркально написанные буквы принял за верные; спутал расположение элементов букв и допустил ошибки в назывании сходных букв); нарушен пространственный анализ элементов букв, слабость зрительной координации.

Все индивидуальные результаты представим в сводной гистограмме.

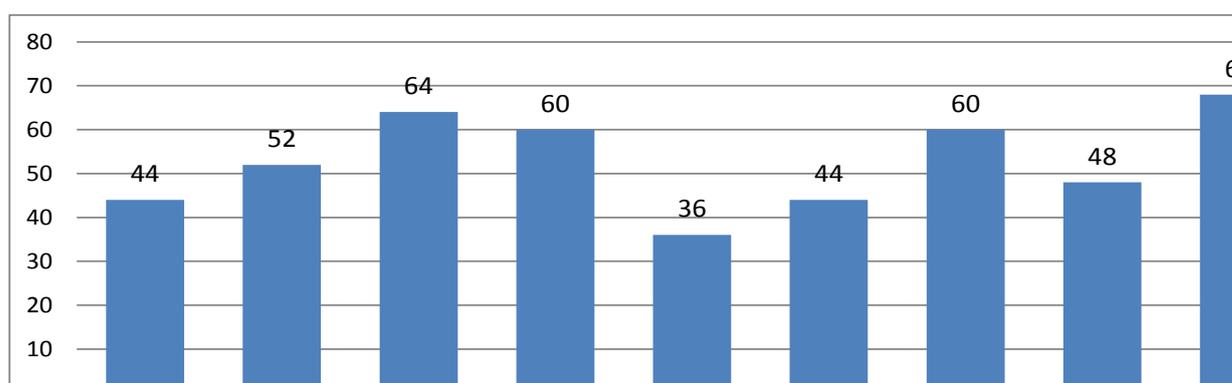


Рисунок 11. Итоговые результаты диагностики

Из рисунка 11 видно, что полученные результаты относятся к среднему уровню сформированности исследуемых нами функций. В классе 1 ученик (10% от общего числа испытуемых класса) набрал 9 баллов из 25 возможных,

т.е. выполнил 36% от общего объёма предложенных заданий, что соответствует условно низкому уровню. Остальные учащиеся (9 человек, т.е. 90% от общего числа испытуемых класса) набрали от 11 до 17 баллов из 25 возможных, что соответствует условно среднему уровню (от 44% до 68%). Общее количество набранных баллов в данной группе равно 130. Данные представлены в Приложении № 2, в таблице 1.

Также нами был проведен анализ результатов по проявлениям оптической дисграфии у учащихся вторых классов.

1) На этапе исследования состояния зрительного восприятия и зрительного гнозиса основные трудности вызвали задания на выделение наложенных друг на друга изображений предметов и задание на составление разрезных картинок. С заданием на выделение наложенных друг на друга предметных изображений не справились Олег, Ира, Игорь, Иван, Кирилл (что составило 50% от общего числа испытуемых). Эти ребята назвали лишь часть наложенных предметов. При выполнении задания на составление разрезных картинок справились лишь 40 % от группы испытуемых.

При выполнении задания на выделение наложенных друг на друга предметов ребята не могут выделить все фигуры. Как правило, видят и узнают только одну-две. Это наблюдается вследствие незнания изображений и неумения выделить отдельные изображения из фона, так как восприятие детей характеризуется узостью, недифференцированностью, слабостью анализа и обобщений воспринятых впечатлений. Одни дети узнают лишь одно, второе же либо вовсе не узнают, либо воспринимают неправильно. Ребята вначале пытаются назвать части предметов, а вот соединить части в единое целое, обобщить, произвести синтез у них не получается.

Так, например, Игорь долго смотрел на изображение груши – барабана – зайца, поворачивая листок в разные стороны, потом стал перечислять «хвост, ноги, уши», затем с облегчением вздохнул и назвал барабан, а зайца

так и не увидел. Олег и Иван справились с подобным заданием лишь наполовину, не смогли выделить утку, а назвали лишь её части.

2). При обследовании зрительного мнестиса трудность вызвало задание «Найди картинки». С этим заданием не справились 6 человек – Олег, Костя, Соня, Игорь, Алеша, Иван (что составило 60% от общего числа испытуемых), причем Игорь назвал одну из предъявленных для запоминания картинок, а остальные ребята называли не больше 4 картинок.

При выполнении этого задания ребята не могли запомнить предложенные картинки, а затем не могли и найти их среди других. Так, например, из ряда картинок Игорь назвал машину и мишку, Олег - куклу, мяч, юлу и торт.

3). При обследовании сформированности пространственного восприятия, пространственных представлений, зрительно-пространственного анализа и синтеза особую трудность у учащихся вызвало задание «Показ частей предметов». С этим заданием не справилось 5 ребят – Олег, Костя, Игорь, Алеша, Вика (что составило 50% от числа испытуемых).

При выполнении этого задания практически все ребята называли носик и ручку чайника, а вот донышко и крышку либо вообще не называли, либо затруднялись в назывании. Например, Игорь донышко чайника назвал «низом».

Также с затруднениями справились ребята с заданием «Перемещение ручки по инструкции». Отмечаются затруднения в определении пространственных отношений между предметами, фигурами. Одни и те же дети не могут правильно определить право – лево, другие же, правильно определяя правую и левую руку, не могут безошибочно определить расположение предметов по отношению друг к другу. Так, например, Алеша постоянно путал правую – левую руку, когда нужно было взять правой рукой ручку, он брал её левой и наоборот. Ева и Костя, хорошо определяя правую - левую руку, затруднялись в расположении ручки справа – слева от книги. С этим заданием не справилось 5 человек (50% испытуемых).

4). На этапе исследования буквенного гнозиса, дифференциации зрительных образов букв наибольшее количество ошибок было допущено детьми при выполнении задания «Найди сходные буквы». У ребят были выявлены трудности узнавания букв, что связано с фрагментарностью восприятия. И хотя была инструкция быть внимательнее, ребята всё же допускали ошибки. Плохо справились с заданием 7 учеников (70%), причем Олег, Костя, Соня нашли по две сходные буквы, Алеша, Вика, Ева – по одной, а Кирилл назвал сходными буквами *о-а* и *л-м*.

5). При исследовании пространственных соотношений элементов графических изображений и букв, особых трудностей не возникло, выполнение заданий этого блока было на среднем уровне.

Так затруднения вызвало задание «напиши букву в воздухе», с ним не справилось 60 % испытуемых: Олег, Костя, Ира, Соня, Ева, Кирилл. Например, Олег не вспомнил написание буквы «ж», а Кирилл, путаясь в расположении «лево-право», зеркально написала букву «ю».

Полученные результаты экспериментального исследования наглядно представлены на рисунке в виде диаграммы (см. Рисунок 12).

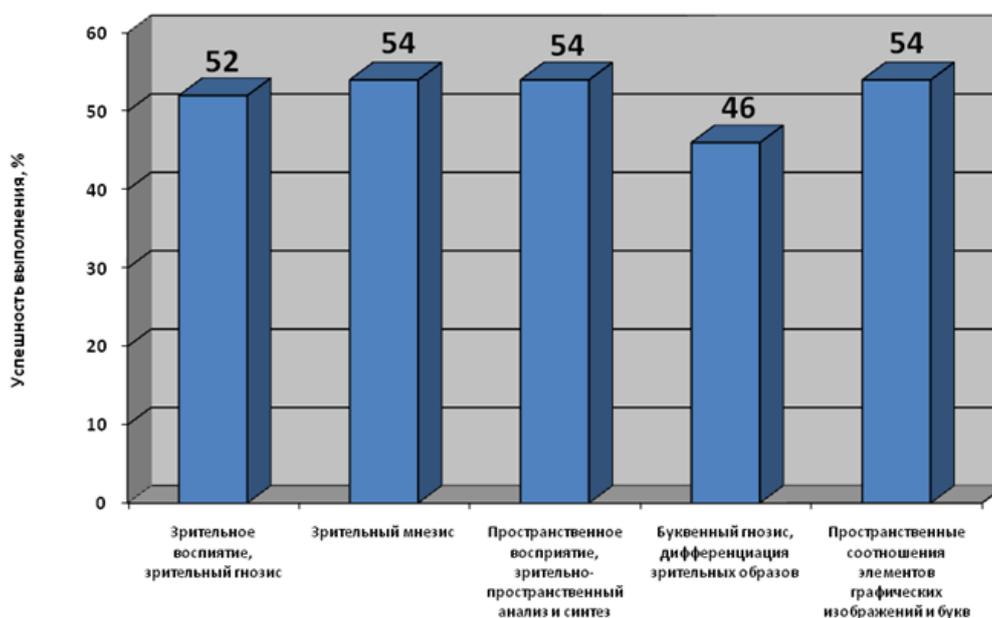


Рисунок 12. Результаты выполнения заданий по направлениям исследования

Изучаемые процессы у участников исследования оказались сформированными примерно на среднем уровне. При анализе успешности выполнения заданий по исследуемым направлениям, получены следующие результаты:

- при выполнении блока заданий на выявление состояния зрительного восприятия, зрительного гнозиса: 26 баллов (52%);

- при выполнении блока заданий на изучение состояния зрительного мнезиса: 27 баллов (54%);

- при выполнении блока заданий на выявление состояния пространственного восприятия, пространственных представлений, зрительно-пространственного анализа и синтеза: 27 баллов из 50 возможных баллов по направлению (54%);

- при выполнении блока заданий на изучение состояния буквенного гнозиса и дифференциации зрительных образов: 23 балла из 50 возможных баллов по направлению (что составило 46% от общего);

- при выполнении блока заданий на изучение состояния пространственного соотношения элементов графических изображений и букв: во 2 «а» классе 27 балла из 50 возможных баллов по направлению (54%).

Таким образом, проведя обследование учащихся второго класса общеобразовательной школы, можно сделать вывод о том, что большая часть учащихся испытывает трудности при письме, типичные для оптической дисграфии, а именно:

- неузнавание изображений и неумения выделить отдельные изображения из фона (в наложенных изображениях);

- узость зрительного восприятия, слабость анализа и обобщений воспринятых впечатлений;

- слабость удержания в памяти зрительных образов;

- трудности определения пространственных отношений между предметами;

- трудности узнавания букв;
- трудности узнавания букв, состоящих из одинаковых элементов, но расположенных в пространстве по-разному;
- встречается недописывание элементов букв, а иногда написание «лишнего» элемента;
- отмечены случаи зеркального написания букв и др.

Наличие выявленных особенностей указывает на затруднение в овладении навыком письма и возникает необходимость составления методических рекомендаций по преодолению этих затруднений.

2.3 Методические рекомендации, направленные на устранение проявлений оптической дисграфии у учащихся второго класса общеобразовательной школы

Проведя анализ результатов констатирующего эксперимента нами были получены данные, указывающие на необходимость проведения коррекционной работы. На основе этих данных нами были составлены методические рекомендации, направленные на устранение проявлений оптической дисграфии у учащихся второго класса общеобразовательной школы. При составлении методических рекомендаций мы опирались на работы таких авторов как Р.И. Лалаева, И.Н. Садовникова, Л.Н. Ефименкова, О.В. Елецкая, З.Е. Агранович, А.В. Ястребова, Т.П. Бессонова и других.

Учитывая то, что коррекционная работа по устранению проявлений оптических дисграфических ошибок требует комплексного подхода таких специалистов образовательного процесса как учитель начальных классов, психолог и логопед, мы предлагаем проводить работу по развитию зрительного гнозиса в условиях общеобразовательной школы, включая предложенные упражнения и задания в учебные занятия при прохождении тем, а также на занятиях с психологом и логопедом. Работу со всеми указанными специалистами рекомендуется начинать одновременно.

Методы и приемы коррекционной работы, используемые при составлении рекомендаций:

- Наглядные методы: наблюдение за предметами, мультимодальное исследование предметов, рассматривание рисунков, иллюстраций, видеоматериалов, показ приемов работы.

- Словесные методы: инструкция, беседа, рассказ, объяснение, сообщение, постановка вопросов.

- Практические методы: постановка практических и познавательных задач, дидактические игры, упражнения, графические задания, самостоятельная творческая работа.

Можно выделить некоторые особенности при работе:

1. Свою работу важно основывать на принципе поэтапного формирования умственных действий. Это необходимо для того, чтобы от наглядно-действенного и наглядно-образного мышления перейти к организации действия во внутреннем плане.

2. Важной особенностью является максимальное включение анализаторов, использование максимальной и разнообразной наглядности.

3. Важнейшее значение имеет дифференцированный подход, учёт психических особенностей ребёнка.

4. Содержание коррекционной работы должно находиться в соответствии с программой обучения грамоте, изучения родного языка.

5. Возможно проведение работы при сотрудничестве с медицинским персоналом, чтобы реализовывать комплексный медико-педагогический подход.

При устранении проявлений оптической дисграфии работа будет проводиться в следующих направлениях:

а) развитие зрительного восприятия и узнавания (зрительного гнозиса), в том числе и буквенного;

б) уточнение и расширение объема зрительной памяти;

в) формирование пространственного восприятия и представлений;

г) развитие зрительного анализа и синтеза;

д) формирование речевых обозначений зрительно-пространственных отношений;

е) дифференциация смешиваемых букв изолированно, в слогах, в словах, предложениях, текстах.

С целью развития предметного зрительного гнозиса рекомендуются следующие задания:

1. Назвать деревья, цветы, овощи, фрукты, мебель, учебные предметы, одежду, изображенные на картинках.

2. Назвать контурное изображение предметов.

3. Назвать перечеркнутые контурные изображения.

4. Выделить контурные изображения, наложенные друг на друга.



Таким образом, предложенный материал постепенно усложняется.

В процессе работы по развитию зрительного восприятия следует давать и задания на узнавание букв:

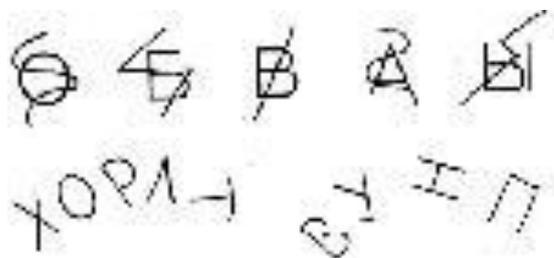
А Аа
Б Бб
В Вв
Г Гг
Д Дд

1. Найти букву среди ряда других букв (после длительной экспозиции и после кратковременного предъявления).

2. Соотнести одни и те же буквы, но выполненные разным шрифтом (печатным и рукописным). Для этого логопед раздает карточки с различными буквами.

3. Назвать или написать буквы, перечеркнутые дополнительными линиями. Сначала предъявляются буквы, хорошо знакомые ребенку.

4. Определить буквы в неправильном положении.



5. Обвести контуры букв.

6. Добавить недостающий элемент буквы.

7. Выделить буквы, наложенные друг на друга (написать или назвать).



При устранении проявлений оптической дисграфии проводится и работа по уточнению представлений детей о форме, величине, цвете. Учащимся предлагаются фигуры, выполненные из разноцветного (желтого, красного, зеленого, синего) картона, различные по величине и форме (квадрат, прямоугольник, круг, овал, ромб, треугольник, полукруг). Нужно подобрать фигуры одного цвета, выбрать фигуры одинаковой формы; отобрать фигуры одинаковой величины и формы, подобрать фигуры одинаковой формы и одного цвета, найти 3 - 4 фигуры, различные по форме и цвету.

Все задания выполняются по предъявленному образцу.

Рекомендуются задания на соотнесение цвета фигур с цветом реальных предметов, игрушек, картинок, на соотнесение формы геометрической фигуры с формой реальных предметов (круг - арбуз, овал - дыня, треугольник - крыша дома, полукруг - месяц).

С целью развития зрительной памяти используются следующие виды работ:

1. Игра "Чего не стало?". На столе раскладываются 5 - 6 игрушек или предметов. Дети должны запомнить их. Затем логопед убирает одну, а дети должны отгадать, какой игрушки не стало.

2. Дети запоминают 4 - 5 картинок, затем отбирают их среди других 8 - 10 картинок.

3. Запомнить буквы, цифры или фигуры (3 - 5), а затем выбрать их среди других (8 - 10).

4. Игра "Что изменилось?". Логопед раскладывает 4 - 5 картинок, дети запоминают последовательность расположения. Затем логопед незаметно меняет их расположение. Ученики должны сказать, что изменилось и восстановить первоначальное их расположение.

5. Разложить буквы, цифры, фигуры в первоначальной последовательности.

Также необходимо уделять должное внимание работе по формированию у детей пространственных представлений и речевому обозначению пространственных отношений. В русском языке пространственные соотношения обозначаются конструкциями с предлогами в, на, с, из, над, под, около, за, перед и др.

При определении последовательности работы над предложными конструкциями учитывается последовательность их появления в онтогенезе. Поэтому сначала отрабатываются предлоги в, на, под с ярко выраженным конкретным содержанием, а позднее – предлоги над, из, около, за, перед, между, по и др.

В процессе коррекционной работы по развитию пространственных представлений необходимо учитывать особенности и последовательность формирования пространственного восприятия и пространственных представлений в онтогенезе, психологическую структуру зрительно-пространственного гнозиса и праксиса, состояние пространственного восприятия и пространственных представлений у детей.

Пространственная ориентировка включает два вида ориентировок, тесно связанных между собой:

1) ориентировку на собственном теле, дифференциацию правых и левых его частей;

2) ориентировку в окружающем пространстве. Ребенок научается различать правую и левую руку раньше, чем ориентироваться в окружающем пространстве. Развитие пространственных представлений опирается на дифференциацию правых и левых частей тела, в первую очередь на выделение ведущей руки.

В связи с этим проводить коррекционную работу необходимо по следующему плану:

1) дифференциация правых и левых частей тела;

- 2) ориентировка в окружающем пространстве;
- 3) уточнение понимания и употребления предложных конструкций, обозначающих пространственные отношения.

Дифференциация правых и левых частей тела начинается с выделения ведущей правой руки. Рекомендуются следующие виды заданий:

1. Показать, какой рукой надо кушать, писать, рисовать, здороваться. Затем предлагается сказать, как называется эта рука. В случае затруднений педагог сам дает ответ, а дети повторяют несколько раз. Далее дается задание поднять правую руку и назвать ее.

2. Показать левую руку. Если дети не могут назвать левую руку, то логопед называет ее сам, а дети повторяют.

3. Поднять то левую, то правую руку, показать карандаш левой, правой рукой, взять книгу левой, правой рукой.

После усвоения речевых обозначений правой и левой руки можно перейти к дифференциации других правых и левых частей тела: правой и левой ноги, правого и левого глаза, уха. Далее детям предлагают более трудные задания: показать левой рукой правый глаз, правое ухо, левую ногу; правой рукой показать левый глаз, левое ухо, правую ногу; показать правые и левые части тела у человека, сидящего напротив.

Формирование ориентировки в окружающем пространстве основывается на имеющихся у детей представлениях о правой или левой стороне тела, а также речевых обозначениях правой и левой руки. Эта работа проводится в следующей последовательности:

Определение пространственного расположения предметов по отношению к ребенку, т.е. к самому себе.

Вначале специалист дает задание определить пространственное положение предметов, находящихся сбоку от ребенка: «Покажи, какой предмет находится справа от тебя, слева и т. д.; предлагает выполнить действие, например, положить книгу справа или слева от себя. Если при выполнении этих заданий у ребенка возникают затруднения, то необходимо

уточнить, что справа - это значит ближе к правой руке, а слева - ближе к левой руке. Далее пространственные отношения закрепляются в речи. Педагог предлагает ответить на такой, например, вопрос: «Где находится шкаф (окно, дверь)?» При этом ребенок должен стоять так, чтобы эти предметы были справа или слева.

Определение пространственных соотношений между 2 - 3 предметами и их изображениями.

Сначала педагог уточняет расположение двух предметов. Затем он предлагает взять правой рукой тетрадь и положить ее около правой руки, взять левой рукой книгу и положить ее около левой руки. Далее педагог задает вопрос: «Где находится книга, справа или слева от тетради?» В дальнейшем детям предлагаются следующие задания: положить карандаш слева от книги; сказать, где находится ручка по отношению к книге - справа или слева, где находится карандаш по отношению к тетради - справа или слева. Затем аналогичная работа проводится по определению пространственного расположения трех предметов. Специалист предлагает детям выполнить, например, следующие задания: «Положи книгу перед собой, слева от нее положи карандаш, справа - ручку» и т. д. С учащимися, страдающими нарушением зрительного гнозиса, проводится работа и по уточнению пространственного расположения различных фигур и букв. Детям предлагаются карточки, на которых нарисованы круг, прямоугольник, крестик, кружок, точка.

Примерные задания:

1. Написать определенные буквы справа или слева от вертикальной линии.
2. Положить кружок, справа от него - крестик, слева от крестика поставить точку.
3. Нарисовать точку, ниже точки - крестик, справа от точки - круг. Аналогичные задания: нарисовать кружок, справа от него - крестик, сверху

крестика поставить точку; нарисовать треугольник, слева от треугольника - кружок, выше треугольника поставить точку и т. д.

4. Определение пространственных соотношений элементов графических изображений и букв. Одновременно проводится работа по развитию зрительного расчленения графических изображений и букв на составляющие их элементы, по определению сходства и различия между графическими изображениями и буквами.

Рекомендуемые задания:

а) Найти фигуру, букву в ряду сходных. Предлагаются ряды сходных букв:

<i>ла</i>	<i>лм</i>	<i>ад</i>	<i>лд</i>	<i>вр</i>	<i>вз</i>
<i>ьы</i>	<i>гт</i>	<i>вб</i>	<i>гб</i>	<i>ге</i>	<i>КЖ</i>
<i>жх</i>	<i>ху</i>	<i>гц</i>	<i>ин</i>	<i>ПН</i>	<i>ип</i>
<i>иц</i>	<i>ищ</i>	<i>ци</i>	<i>ою</i>	<i>со</i>	<i>ор</i>

б) Срисовать фигуру или букву по предложенному образцу и после кратковременной экспозиции.

в) Сложить из палочек фигуры (сначала по образцу, затем по памяти):

г) Сконструировать буквы из предъявленных элементов.



д) Реконструировать букву, добавляя, убавляя, заменяя элементы.

Например, предлагается сделать из буквы *В* букву *Р*, из *П* - *Н*, из *Ь* - *В* и т.д.

е) Определить различие сходных фигур. Например:



ж) Показать правильную букву среди пар букв, изображенных правильно и зеркально. Например:



з) Определить различие сходных букв, различающихся лишь одним элементом: *Р* - *В*, *З* - *В*, *Ь* - *В*.

и) Определить различие сходных букв, состоящих из одинаковых элементов, различно расположенных в пространстве: Р - Ь, П - Н, П - И, И - Н, Г - Т.

При устранении нарушений зрительного гнозиса проводится работа по уточнению зрительных образов букв. Буква соотносится с каким-либо сходным по форме предметом: О - с обручем, З - со змеей, Ж - с жуком, П - с переключателем, У - с ушами и т. д.

Используются стихи, загадки о буквах:

Стоят два колышка в рядок, А между ними поясок, Протянутый наискосок. (И) (С. Маршак)	Два колышка наискосок, А между ними поясок. (А)
--	--

Для лучшего усвоения буквы рекомендуется ощупывание и узнавание рельефных букв, срисовывание, вырезывание буквы, лепка ее из пластилина, обведение контуров, письмо букв в воздухе, определение сходства и различия смешиваемых букв.

Различение смешиваемых букв проводится в следующей последовательности:

- дифференциация изолированных букв;
- дифференциация букв в слогах;
- дифференциация букв в словах;
- дифференциация букв в предложениях;
- дифференциация букв в текстах.

Большое внимание необходимо уделять сравнению смешиваемых букв с максимальным использованием различных анализаторов.

Таким образом, развивая у детей зрительно-пространственные представления, мы дадим им возможность заметить различия в начертании смешиваемых ими букв, что в итоге поможет устранить соответствующие ошибки на письме.

Таким образом, нами было проведено экспериментальное исследование по выявлению проявлений оптической дисграфии у учащихся второго класса общеобразовательной школы. В основу эксперимента вошла методика, предложенная Р.И. Лалаевой. На этапе определения содержания констатирующего эксперимента нами были изучены рабочие тетради учащихся и тетради для контрольных работ, была проведена беседа с учителем второго класса на предмет выявления ошибок, свойственных оптической дисграфии; осуществлена диагностика и проведен анализ полученных результатов.

Анализируя полученные данные, мы пришли к выводу о том, что большая часть учащихся испытывает трудности при письме, типичные для оптической дисграфии.

Так как восприятие детей характеризуется узостью, недифференцированностью, слабостью анализа и обобщений воспринятых впечатлений, то учащиеся испытывают трудности при выделении наложенных друг на друга предметов. В силу особенностей памяти дети не удерживали в памяти все зрительные образы предметов, а узнавали лишь один. Отмечаются затруднения в определении пространственных отношений между предметами, фигурами – затруднялись в определении право-лево. У ребят были выявлены трудности узнавания букв, расположения их элементов в пространстве и др.

Итак, изучаемые процессы у участников исследования оказались сформированными примерно на одном уровне. Сформированность функций оказался на среднем уровне, лишь у 1 ученика – на низком уровне.

На основе проведенного анализа данных экспериментального исследования нами были разработаны методические рекомендации, направленные на устранение проявлений оптической дисграфии у учащихся второго класса общеобразовательной школы.

Заключение

Проанализировав научно-методическую литературу по проблеме изучения проявлений оптической дисграфии у младших школьников мы установили, что формирование письма требует наличия определенной базы или предпосылок. Условно выделяют следующие предпосылки формирования письма у детей: функциональная состоятельность анализаторных систем мозга, их готовность к взаимодействию в сложном процессе восприятия, соотнесения и перекодирования сенсорной информации из одной модальности в другую (например, перевод звука речи в зрительный образ – букву и перевод буквы в ее двигательную формулу – кинему), сформированность у ребенка зрительного восприятия, моторных функций, полноценной слухо-оптико-моторной координации (межсенсорного взаимодействия) являются нейрофизиологической основой овладения письмом. Из этого следует, что ребенок не сможет полноценно овладеть письмом, если один из компонентов будет недостаточно сформирован.

По итогам экспериментального изучения письменной речи учащихся второго класса общеобразовательной школы, можно сделать вывод о том, что большая часть учащихся испытывает трудности при письме, типичные для оптической дисграфии, а именно:

- неузнавание изображений и неумения выделить отдельные изображения из фона (в наложенных изображениях);
- узость зрительного восприятия, слабость анализа и обобщений воспринятых впечатлений;
- слабость удержания в памяти зрительных образов;
- трудности определения пространственных отношений между предметами;
- трудности узнавания букв;
- трудности узнавания букв, состоящих из одинаковых элементов, но расположенных в пространстве по-разному;

- встречается недописывание элементов букв, а иногда написание «лишнего» элемента;

- отмечены случаи зеркального написания букв и др.

Наличие выявленных особенностей указывает на затруднение в овладении навыком письма и возникает необходимость составления методических рекомендаций по преодолению этих затруднений.

Таким образом, выдвинутая нами гипотеза о том, что у учащихся второго класса общеобразовательной школы в ходе исследования обнаружатся дисграфические ошибки оптического характера и возникнет необходимость составления методических рекомендаций по преодолению выявленных сложностей у изучаемой категории детей, получила подтверждение.

Список литературы

1. Агранович З.Е. Дидактический материал по развитию зрительного восприятия и узнавания (зрительного гнозиса) у старших дошкольников и младших школьников. – М.: Детство-Пресс, 2003.
2. Азова О.И. Диагностика и коррекция письменной речи у младших школьников. – М.: Сфера, 2013.
3. Астахова Т.В. Формирование графо-моторных навыков у младших школьников. – М.: Владос, 2014.
4. Величенкова О.А., Русецкая М.Н. Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения и письма у младших школьников. – М.: Издательство «Национальный книжный центр», 2015.
5. Визель Т.Г. Основы нейропсихологии: учеб. для студентов вузов. – М.: АСТ, астрель Транзиткнига, 2005.
6. Галактионова О.Г., Хотылева Т.Ю., Ахутина Т.В. Профилактика и преодоление трудностей в обучении на раннем этапе. Методическое пособие. – М.: Изд-во «В. Секачев», 2013.
7. Елецкая О.В., Горбачевская Н.Ю. Логопедическая помощь школьникам с нарушениями письменной речи. / Под ред. О.В. Заширинской. – СПб: Речь, 2006.
8. Елецкая О.В. Формирование учебной деятельности у школьников с дизорфографией. – М.: Издательство «Национальный книжный центр», 2015.
9. Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи у учащихся начальных классов. – М.: Изд-во «Национальный книжный центр», 2015.
10. Ефименкова Л.Н., Садовникова И.Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей. – М.: Просвещение, 1972.
11. Жукова Н.С. Преодоление общего недоразвития речи у детей. – М., Литур, 2011.
12. Зриндер Л.Р. Очерк общей теории письма. - Л., Наука, 1987.

13. Ивановская О.Г., Гадасина Л.Я. Дисграфия и дизорфография: изучение, методика, сказки. – М.: Каро, 2008.
14. Каше Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи. – М.: Просвещение, 1985.
15. Коваленко О.М. Коррекция нарушений письменной речи у учащихся младших классов общеобразовательной школы: учебно-метод. пособие. – М.: АСТ: Астрель, 2005.
16. Колпаковская И.К., Спирина Л.Ф. Характеристика нарушений письма и чтения. // Хрестоматия по логопедии.- М.: ВЛАДОС, 2001.
17. Комплексная коррекция трудностей обучения в школе. / Под ред. Ж.М. Глозман, А.Е. Соболевой. – М.:, Изд-во «Смысл», 2014.
18. Коноваленко С.В. Психологическая профилактика и коррекция нарушений чтения, письма и счета. – М.: Книголюб, 2007.
19. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей (диагностика, коррекция, предупреждение). – СПб: «Речь», 2003.
20. Кураев Г.А., Пожарская Е.Н. Возрастная психология. Курс лекций. – Ростов-на-Дону: УНИИ валеологии РГУ, 2002.
21. Лазаренко Л.В. 1 класс. Развитие графомоторных функций. Логопедические занятия с детьми с ОНР и ФФН в начальной школе. – М.: Владос, 2013.
22. Лалаева Р.И. Нарушения чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция. – М.: Изд-во «Феникс», 2004.
23. Лалаева Р.И. Логопедия: Методич. наследие: В 5 кн. Кн.4: Нарушения письменной речи: Дислексия. Дисграфия. – М.: ВЛАДОС, 2007.
24. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. - М., «Смысл», 2003.
25. Логопедия. / Под.ред. Волковой Л.С. – М.: ВЛАДОС, 2009.
26. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. – М.: Изд-во «Academia», 2013.
27. Лурия А.Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования. - М.: Академия, 2002.

28. Мазанова Е.В. Коррекция оптической дисграфии. Конспекты занятий для логопедов. – М.: Издательство «ГНОМ и Д», 2010.
29. Мазанова Е.В. Учусь не путать буквы. Альбом 1. Упражнения по профилактики и коррекции оптической дисграфии. – М.: Гном, 2015.
30. Нодельман В.И. Методы исследования речи. - М., 1994.
31. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. - М.: Юрайт-Издат, 2012.
32. Оглоблина И.Ю. Логопедическая тетрадь для коррекции дисграфии и дислексии у младших школьников. – М.: Владос, 2015.
33. Парамонова Л.Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция. – М.: Детство-Пресс, 2006.
34. Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция. / Под редакцией О.Б. Иншаковой. – М.: Издательство «Московский психолого-социальный институт (МПСИ)», 2007.
35. Поваляева М.А. Профилактика и коррекция нарушений письменной речи. – М.: Феникс, 2006.
36. Поварова И.А., Гончарова В.А. Нарушения письменной речи у младших школьников. – М.: Феникс, 2008.
37. Подольский А.И. Внимание и коррекция дисграфических ошибок у детей с недоразвитием речи. - М., 1984.
38. Прищепова И.В., Недоленко С.В., Прищепова П.А. Диагностика недостатков письма у младших школьников. – М.: Литера, 2016.
39. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. - СПб, Питер, 2007.
40. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи у младших школьников. – М.: ВЛАДОС, 1997.
41. Садовникова И.Н., Дисграфия, дислексия: технологии преодоления. – М.: Парадигма, 2012.
42. Сальникова Т.П. Методика преподавания грамматики, правописания и развития речи. - М., 1996.

43. Седых Н.А. Коррекция письма и чтения у детей с общим недоразвитием речи: 1-й год коррекционной работы. – М.: Изд-во «Основа», 2008.
44. Селезнева Н.И., Тылевич А.Б., Калинина Т.Г. Преодоление нарушений письменной речи. – М.: Каро, 2011.
45. Соловьева Н.В. Подготовка к обучению грамоте детей с недостатками речи. – М.: ТЦ Сфера, 2009.
46. Спирова Л.Ф., Шуйфер Р.И. Вопросы методики и обучения русскому языку детей с нарушениями речи. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962.
47. Юрьева Е.Н. Преодоление оптической дисграфии. – М Издательство «ГНОМ», 2013.
48. Яковлева Н.Н., Аристова Т.А., Архипова Г.А. Коррекция нарушений письменной речи. – М.: Каро, 2013.
49. Ястребова А.В., Бессонова Т.П. Учителю о детях с речевыми недостатками. - М., Аркти, 2001.
50. Ястребова А.В., Бессонова Т.П. Обучаем читать и писать без ошибок: комплекс упражнений для работы учителей-логопедов с младшими школьниками по предупреждению и коррекции недостатков чтения и письма. – М.: Аркти, 2015.
51. Яцель О.С. Коррекция оптической дисграфии у младших школьников. - М.: Издательство «ГНОМ», 2015.

Таблица. Анамнестические данные учащихся 2 «а» класса

№ п/п	ФИ ребенка	Возраст	Заключение (по данным мед.карт формы № 026/у)
1.	Олег Р.	9 лет	ППЦНС. Дизартрия.
2.	Костя К.	9 лет	Гипертензионный синдром. Речевое развитие соответствует возрасту.
3.	Ира М.	9 лет	Основная группа здоровья. Речевое развитие соответствует возрасту.
4.	Соня С.	9 лет	Основная группа здоровья. Речевое развитие соответствует возрасту.
5.	Игорь Т.	9 лет	ППЦНС. Дизартрия.
6.	Алеша К.	9 лет	ППЦНС. Дизартрия.
7.	Иван Р.	9 лет	Основная группа здоровья. Миопия. Речевое развитие соответствует возрасту.
8.	Вика П.	8 лет	Основная группа здоровья. Речевое развитие соответствует возрасту.
9.	Ева М.	8 лет	Основная группа здоровья. Речевое развитие соответствует возрасту.
10.	Кирилл Б.	9 лет	Сколиоз. ППЦНС. Дизартрия.

Таб. 1. Результаты констатирующего эксперимента (2 «а» класс).

ФИО	Направления исследования																									Баллы	Уровень сформированности функции
	Зрительное восприятие, зрительный гнозис					Зрительный мнестис					Пространственное восприятие, пространственные представления, зрительно-пространственный анализ и синтез					Буквенный гнозис, дифференциация зрительных образов					Пространственные соотношения элементов графических изображений и букв						
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
Олег Р.	1	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	11 (44%)	с
Костя К.	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	13 (52%)	с
Ира М.	1	0	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	16 (64%)	с
Соня С.	0	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	15 (60%)	с
Игорь Т.	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1	9 (36%)	н
Алеша К.	0	1	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	11 (44%)	с
Иван Р.	1	0	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	15 (60%)	с
Вика П.	0	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	1	12 (48%)	с
Ева М.	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0	17 (68%)	с
Кирилл Б.	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	11 (44%)	с
Баллы	6	5	6	5	4	4	6	5	6	6	5	7	5	5	5	5	6	5	4	3	6	5	7	5	4	130	
Всего	26 (52 %)					27 (54 %)					27 (54 %)					23 (46 %)					27 (54 %)						Н - низкий С - средний В - высокий