

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-гуманитарного образования
Выпускающая кафедра коррекционная педагогика

СЕДОВА МАРИНА АЛЕКСЕЕВНА

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРОЯВЛЕНИЙ ОПТИЧЕСКОЙ
ДИСГРАФИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 2-х КЛАССОВ С ОБЩИМ
НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ И ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО
РАЗВИТИЯ**

Направление подготовки: 44.04.03 Специальное (дефектологическое)
образование

Магистерская программа: Современные
технологии логопедической коррекции речевых нарушений

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ
И. о. заведующего кафедрой
коррекционной педагогики,
Беляева О. Л.

Научный руководитель к.п.н.,
доцент Козырева О.А.

Дата защиты

Обучающийся
Седова М.А.

Оценка _____

Красноярск 2019

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРНЫХ ИСТОЧНИКОВ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	6
1.1. Предпосылки развития и этапы формирования письма. Психофизиологическая структура письма.....	6
1.2. Основные проявления оптической дисграфии и их причины.....	26
1.3. Особенности проявления оптической дисграфии при общем недоразвитии речи и задержке психического развития.....	40
1.4. Обзор диагностических методик по выявлению и коррекции оптической дисграфии у обучающихся 2-х классов с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития.....	44
Глава 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ	51
2.1. Организация и методика исследования....	51
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента.....	57
2.3. Методические рекомендации по преодолению выявленных проявлений оптической дисграфии у учащихся 2-х классов общеобразовательной школы при общем недоразвитии речи и задержки психического развития.....	84
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	90
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	92
ПРИЛОЖЕНИЕ	98

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Сформированность зрительно-пространственной функции, которая отвечает за зрительный анализ и синтез, зрительный мнезис, зрительный гнозис, пространственные представления одна из самых важных факторов успешного обучения школьников.

Если у обучающегося данная функция недостаточно сформирована, то у ребенка, как следствие будут выявлены проблемы нарушения письма, чтения и многого другого.

Сложность в овладении письма будет выражена в пропуске, перестановке, замене букв, слогов, слитном и зеркальном написании, добавлении лишних элементов написания букв. Также можно наблюдать несоответствие размера букв по высоте (буквы часто выходят за пределы строки), плохую ориентацию на странице тетради, повторное списывание и пропуск строк. Чаще всего подобные нарушения присутствуют у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, такими как тяжелые нарушения речи, задержка психического развития, умственная отсталость и так далее.

Актуальность выделенной проблемы определила тему исследования: сравнительный анализ проявления оптической дисграфии у обучающихся 2-х классов с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития.

Цель: провести сравнительный анализ проявления оптической дисграфии у обучающихся 2-х классов с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития.

В соответствии с целью исследования нами были сформулированы следующие **задачи:**

1. Изучить и проанализировать логопедическую, психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.
2. Организовать и провести констатирующий эксперимент в общеобразовательной школе среди обучающихся с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития.

3. Составить методические рекомендации по устранению дисграфических ошибок, связанных с недостаточной сформированностью зрительно пространственных представлений у обучающихся 2-х классов с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития.

Объект исследования: письмо обучающихся 2-х классов с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития.

Предмет исследования: проявления оптической дисграфии у обучающихся 2-х классов с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития.

Гипотезой исследования послужило предположение о том, что у обучающихся 2-х классов с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития будут обнаружены проявления оптической дисграфии, которые будут выражаться в следующих ошибках:

- замена букв;
- пропуск элементов букв или их добавление;
- зеркальное написание и др.

Методы исследования:

Теоретический метод – анализ специальной литературы по проблеме исследования;

Экспериментальный метод – проведение констатирующего эксперимента;

Количественный и качественный анализ полученных данных.

Практическая база исследования:

Констатирующий эксперимент был проведен на базе МБОУ Школы №97, МБОУ Школы № 90, МБОУ Школы №93 г. Железногорска. В выборке участвовали 50 обучающихся 2-х классов с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития. В самом эксперименте приняли участие 20 обучающихся 2-х классов (10 с общим недоразвитием речи, 10 с задержкой психического развития).

Исследование проводилось в три этапа:

Первый этап – был посвящен изучению и анализу литературы по проблеме исследования, что позволило определить цель, предмет, объект, задачи, гипотезу исследования.

Второй этап – проведение констатирующего эксперимента.

Третий этап – количественная и качественная обработка данных эксперимента, оформление результатов, формулировка выводов, заключений, составление методических рекомендаций.

Практическая значимость исследования заключается в составлении методических рекомендаций, направленных на устранение или снижение дисграфических ошибок, что позволит повысить эффективность логопедической работы проводимой с детьми.

Структура работы: работа оформлена в стандартном виде, включает в себя 2 главы, 2 приложения, библиографический список, 17 гистограмм, 17 таблиц, полный объем работы 118 страниц.

Глава I. Анализ литературы по проблеме оптической дисграфии у младших школьников

1.1 Предпосылки развития и этапы формирования письма.

Психофизиологическая структура письма.

Письменная речь – это одна из форм существования языка, которая противопоставлена устной речи. С одной стороны, это вторичная, являющаяся по времени возникновения более поздней формой существования языка. Однако с другой стороны, письмо выступает в качестве самостоятельной системы коммуникации, выполняющей функцию фиксации устной речи, осуществляемой на основе весьма высокого уровня ее развития. В данном процессе участие принимают разные анализаторы, а именно: речеслуховой, зрительный, речедвигательный, а также общедвигательный. В процессе письма между ними устанавливается достаточно тесная связь и взаимообусловленность. При этом комплекс функциональных предпосылок письма являет собой многоуровневую систему с немалым числом когнитивных и речевых функций. Они, после достижения необходимого уровня зрелости, формируют оптимальные возможности для выполнения операций звукобуквенной символизации, осуществления графического моделирования звуковой структуры слова, а также реализации графомоторной программы.

Готовность ребенка к усвоению грамоты складывается при формировании устной речи задолго до систематического обучения его письму и чтению. Письмо тесным образом связано с процессом устной речи и реализуется исключительно на основе достаточно высокого уровня ее развития. При этом процесс письма уже взрослого человека характеризуется как автоматизированный и заметно отличается от характера письма ребенка, который только овладевает данным навыком. Так, например, письмо у взрослого письмо выступает в качестве целенаправленной деятельности, главная цель которого – это передача смысла либо его фиксация. При этом

процесс письма у взрослого человека отличается связанностью, целостностью, является одновременно синтетическим процессом. Им же графический образ слова воспроизводится вовсе не по отдельным элементам (то есть буквам), а также в качестве единого целого. То есть слово воспроизводится в качестве единого моторного акта. Поэтому процесс письма происходит автоматизировано и протекает одновременно под двойным контролем, то есть зрительным и кинестетическим [2].

Психологическое содержание процесса письма, согласно исследованиям А.Р. Лурия, состоит из специальных операций, которые входят в состав самого процесса письма, выступает анализ звукового состава именно того слова, которое необходимо написать. При этом из звукового потока, который воспринимается и мысленно представляется пишущим под диктовку индивидом, выделена должна быть серия звучаний – первоначально тех, с которых нужно слово начинается, а далее и последующих. Данная задача не во всех случаях является простой. То есть последовательное выделение звуков происходит относительно легко только в словах, состоящих из ряда открытых слогов, а также произносимых достаточно отдельно. В тех словах, которые включают закрытые слоги, и в большей мере в словах, в состав которых включается стечение согласных, а также ряд безударных гласных, такого рода выделение необходимой последовательности звуков для индивида становится уже более сложной задачей. Однако задача еще больше усложняется тогда, когда ребенок стремится повторить необходимое слово подряд несколько раз, не расчленяя при этом его на отдельные слоги, однако схватывая его в качестве целое, своего рода «глобально». Тогда чаще всего безударные гласные могут выпадать, при том, как сильно звучащий слог может переместиться в начало, а слабо звучащие слоги пропускаться вообще.

В ряде случаев слоги переставляются, естественно и в письме младшего школьника прослеживаются те же дефекты, которые имеют место устной речи ребенка на первых этапах ее развития и в психологии известны под названиями антиципации (то есть предвосхищений), это, например: «онко»

либо «коно» вместо *окно*; элизий (упущений, пропусков), например: «маковь» вместо слова *морковь*, «моко» вместо слова *молоко*; персевераций (то есть застреваний либо повторений отдельных звуков); контаминации (то есть сплавов в один слог двух сложных слогов, при этом один новый слог в свой состав включает элементы каждого из двух слогов) и, наконец, перестановок [40].

Процесс формирования речевой функции в онтогенезе происходит по конкретным закономерностям, которые определяют взаимосвязанное и последовательное развитие практически всех сторон речевой системы (лексического запаса, фонетической стороны, а также грамматического строя). При этом письмо можно рассматривать как сложную форму речевой деятельности, как особый многоуровневый процесс.

Что бы овладеть письменной речью, важна степень сформированности всех имеющихся сторон речи. Любое нарушения фонематического, звукопроизношения, а также лексико-грамматического развития свое отражение находят в письме. При осуществлении письма достаточно активно включаются глаз и рука, и вот тогда вопрос относительно взаимодействии зрительного, слухового, двигательного и речедвигательного компонентов письма приобретает наибольшую значимость. Как указывает П.Л. Горфункель, отдельные исследователи поддерживают предположение относительно необязательности зрительного участия в письме, полагая, что письмо грамотного человека преимущественно опирается на способность речедвигательного и слухового представлений включать двигательные представления, избегая зрительное звено. Однако зрение должно играть большую роль непосредственно в самом акте формирующегося письма, то есть когда еще не сформированы двигательные представления, а не только на уровне их связи с речедвигательными и слуховыми представлениями [20].

Письмо можно рассматривать в качестве двигательного акта, где различают его смысловую структуру и двигательный состав. При этом двигательный состав письма достаточно сложен и на каждой ступени

овладения навыком отличается своеобразием. Так, например, ребенок, который только приступает к обучению грамоте, сначала осваивает смысловые стороны письма. Он, в отличие от неграмотного ребенка, «срисовывающего» буквы со всеми имеющимися особенностями шрифта, словно геометрический узор, буквы воспринимает в качестве смысловых схем, ассоциируемые как с их звуковыми образами, так и с начертательными образами слов. Исследователем Н.А. Бернштейном указывается, что в сформированном виде акт скорописи включает следующий ряд факторов: 1) общий тонический фон пишущей руки, а также всей рабочей позы; 2) вибрационную иннервацию у пишущего мышц предплечья, а также запястья и пальцев, являющейся весьма монотонной и ритмичной; 3) осуществление округлости движения, а также его временного (или ритмического) узора; 4) реализацию начертательной стороны письма (то есть контуров букв и всего того, что собственно и составляет большую часть почерка) [10]. Кроме этого, в акте письма обязательно имеют место элементы прилаживания ребенка как к пространству квалифицированная хватка, так и держание орудия письма, реализация движения кончика ручки или карандаша по поверхности бумаги вдоль действительных либо воображаемых линеек и т.п. При этом при письме траектория кончика ручки или карандаша вовсе не тождественна движениям кончиков пальцев, которые направляют орудие письма перо. Н.А. Бернштейн подчеркивал, что точные цикло-грамметрические наблюдения движений письма показывают, что ни одна из точек самой конечности никаким образом в пространстве не выписывает ни одной буквы, а только резко, но закономерно, искаженные их видоизменения (или анаморфозы)[54]. Именно данная перешифровка движений, а также ее автоматизация является одной из существенных трудностей для младшего школьника. Названный исследователь также подчеркивает, что каждый ребенок, вне зависимости от метода обучения, применяемого к нему, проходит через несколько фаз. То есть на первом этапе обучения он пишет крупно, и это не только связано с грубостью его пространственных координации. Основная причина кроется в

том, что, чем крупнее у него письмо, тем меньшей является относительная разница между движениями кончика ручки или карандаша и движениями самой руки ребенка, то есть тем доступнее и проще перешифровка, и это утверждение подтверждено также циклографическими наблюдениями. По мере освоения данной перешифровки ребенок привыкает переносить на кончик пишущего инструмента сначала зрительные, а затем и проприоцептивные коррекции, при этом приобретая умение автоматически кончику ручки или карандаша обеспечить любую требуемую траекторию. Это способствует тому, что у него постепенно уменьшается величина выписываемых ребенком букв (подобное явление прослеживается при действиях практически с любым орудием: ножом, иглой и т.п.).

Вместе с этим процессом постепенно совершается также и освоение письма по линейке. То есть постепенно движение предплечья, которое ведет ручку вдоль строки, переводится из компетенции зрительного контроля непосредственно в область проприоцептивного. Именно, тогда как ровная расстановка, так и направленность строк получаются у ребенка уже на неразграфленной бумаге. Труднее всего осуществляется овладение ребенком собственно скорописью. Ведь в этом случае осваивается правильное распределение нажимов, то есть управление усилиями по третьей координате, которая перпендикулярна к плоскости бумаги. Окончательная скоропись вырабатывается только через долгую практику, уже в период выхода из отрочества.

Весьма значимым является также положение Н.А. Бернштейна относительно того, что на базе накапливаемого опыта имеет место постепенное вычленение какой-либо части внешних воздействий, которая в большей либо меньшей мере может быть учтена заранее. Это позволяет проводить предварительные либо прелиминарные коррекции, включаемых именно в начальные моменты этого эпизода движения. В таких случаях на смену применявшимся до этого вторичным коррекциям приходят

прелиминарные коррекции, которые вносят в движение соответствующие поправки по мере фактического накапливания отклонений [10].

Таким образом, начальный период обучения ребенка грамоте должен ставить цель формирования сложного единства, которое включает представления об артикуляторном, акустическом, кинетическом и оптическом образе слова.

П.Ф. Лесгафт подчеркивал, что практически каждая сознательная работа требует весьма серьезного понимания значения времени и пространства, а также умения ребенка справляться с данными соотношениями на практике. При этом данный вопрос для проблемы нарушений письменной речи имеет большое значение, так как в актах письма и чтения имеет место взаимная трансформация пространственной последовательности как графических знаков, так и временной последовательности звуковых комплексов. Пространственный и временной аспекты воспроизведения и восприятия речи разобщенными быть не могут. Всеобщая значимость временных и пространственных отношений явлений и предметов обуславливается самим фактом существования в мире всего живого непосредственно в границах определенного отрезка пространства и времени.

Еще на первых ступенях развития животного мира возникли специальные органы – то есть анализаторы, которые отражают конкретные отношения в пространстве и во времени. При этом по конкретному способу отражения мозгом человека базовых форм движущейся материи принято выделять: 1) слуховое пространственное различие; 2) зрительно-пространственное различие; 3) костно-мышечное (или кинестетическое) пространственное различие; 4) кожно-осозательное (или тактильное) пространственное различие[1].

В формировании навыка письма выделяются три главных этапа:

Первый этап – это аналитический, основным компонентом которого выступают вычленение и последующее овладение отдельными элементами действия, а также уяснение содержания. Существенное значение при этом

имеет не только уровень развития ребенка, а также и наличие определенных знаний и умений, но и способ объяснения тому, что конкретно и как ребенок должен делать, степень осознания выполняемого им действия. Однако следует констатировать, что существующая методика, построенная на принципе так называемого «механического копирования», в качестве ведущей инструкции устанавливает призыв «смотри и делай как я». Но в этом случае не учитывается, что все дети «видят» по-разному и нередко в процессе обучения закрепляют свои же ошибки. Кроме этого, ситуация осложняется еще тем, что взрослые не во всех случаях способны объяснить, что и как необходимо делать.

Второй этап можно условно назвать синтетическим. На данном этапе происходит соединение отдельных элементов в особое целостное действие.

Третий этап – это этап автоматизации, на котором, собственно, происходит образование навыка в качестве такого действия, которое характеризуется достаточно высокой степенью усвоения и одновременно отсутствием как поэлементной сознательной регуляции, так и контроля. При этом характерной чертой автоматизации навыка выступают легкость, быстрота[39].

Когда ведется речь о способах формирования навыка, то в большинстве случаев считают, что основным в этом процессе являются упражнения и тренировка. Конечно же, без соответствующих упражнений и повторений сформировать навык письма невозможно, однако многократные упражнения более эффективны и целесообразны именно на третьем этапе формирования навыка, при том, как первые два этапа отводятся осознанной деятельности (а не исключительно механические упражнения). То есть до того момента, пока ребенок не осознал «как делать» (то есть не осознал весь алгоритм действия, а, например, при написании каждой отдельной буквы – траекторию, схему движения – то есть точку начала и завершения движения), пока у него не сформирована задача действия, как-либо «упражнять» является бессмысленным. Пропуск первых двух этапов (то есть аналитического и

синтетического) не только никаким образом не способствует формированию навыка письма, но, наоборот, и тормозит его.

Подчеркнем, что только в случаях, когда слово по структуре состоит из недвусмысленно и отчетливо звучащих элементов (как, например, это имеет место в таких словах, как *ша-ры* либо *Ма-ша*), установление младшими школьниками звуков происходит без особого труда. Заметно большую сложность для обучающихся начальной школы представляют именно те случаи, когда согласный звук в слове входит то в мягкий, то в твердый слог, а также в случае, когда, например, в абсолютно по-разному звучащих вариантах согласного ([та], [то], [те], [ти]) необходимо, отвлекаясь от данных слышимых вариантов, воспринять все же одну и ту же фонему *т*.

Наиболее близкие к описанным выше трудности появляются тогда, когда изменение одного признака (это, например, звонкости) один звук превращает в абсолютно другой звук (например, [д] в [т], [з] в [с]) и когда, таким образом, младший школьник в обязательном порядке должен различить необходимую фонему, отделив при этом ее от близкой по звучанию. Уточним, что под фонемой принято понимать устойчивый звук речи, происходящие изменение которого заметно изменяет смысл самого слова (это, например, [д] в отличие от [т] в словах: *дочка* и *точка*).

В свою очередь вариантом звука принято называется такое изменение звука, которое напрямую зависит от привходящих условий (это, например, продолжительности звука, интенсивности звукового толчка, в некоторых случаях тембра) и в слово не вносит никакого смыслового изменения. То есть в качестве основных составных частей звуковой речи выступают фонемы[61].

Намного большие трудности связаны с необходимостью дифференцировать стечения согласных, а также различить отдельные элементы, которые входят в сложные звуковые комплексы. Логопедам и педагогам хорошо известно, что данная задача требует особой работы, и ученики, проучившийся не такое уж и большое время, нередко только с очень

большим трудом продолжает выделять отдельные звуки, например, из таких сочетаний, как *спр* (из *справлять*), *кcn* (из *шексна*), *лнц* (из *солнца*) т.п.

В любом случае, такого рода работа по звуковому анализу, а также уточнению звуков выступает в качестве второго существенного условия для процесса письма, в связи с этим только данные фонемы, являясь абстрагированные от случайных звучаний и одновременно выделенные из общего комплекса звуков, формирующих слово, и способные стать предметом дальнейшей записи.

В качестве первого необходимого звена для осуществления весьма сложного процесса письма является осуществление звукового анализа слова, выделение его отдельных звучаний, а также превращение звуковых вариантов в соответствующие четкие фонемы. На начальных этапах процесса развития навыка письма у ребенка обозначенные процессы протекают практически полностью осознанно, на последующих этапах они практически перестают осознаваться и поэтому осуществляются автоматически.

Практически всегда за звуковым анализом, который необходим в процессе письма, следует второй этап, связанный с выделением фонемы либо же их комплексы обязательно должны быть переведены младшим школьником в зрительную графическую схему. При этом каждая отдельная фонема переводится в соответствующую букву, которую в дальнейшем необходимо написать. В том случае, если предварительный звуковой анализ проведен был весьма четко, тогда перешифровка звуков речи в буквы (либо, как принято говорить у лингвистов, фонем в графемы) особых трудностей не вызывает.

Процесс обучения письму наглядно показывает, что и данное звено навыка усваивается также легко, и только в отдельных случаях педагогу приходится ему посвящать специальную работу. При этом только смешивание начертания нечасто встречающихся букв и еще один дефект, который в специальной литературе известен как «зеркальное письмо», указывает на то, что удержание в образа букв не во всех случаях является для младшего

школьника простым. Поэтому педагогам и логопедам необходимо всегда учитывать вероятные затруднения и запоминания отдельной буквы, и ее графического начертания[26].

Опытные педагоги знают, что дети первых-вторых классов нередко на письме смешивают *Е* с *З* либо *б* с *д*, они могут *ш* писать как *т* либо *и* как *п*, могут затрудняться в различии данных букв, которые сходны по форме и отличающихся исключаются разным пространственным расположением элементов. В ряде случаев у отдельных детей (более часто у левшей) такого рода затруднения принимают уже более резкие формы: то есть ребенок может не сразу выделить ту сторону, с которой необходимо начинать писать, путая при этом письмо слева направо с приемом записи в обратном направлении, а также в ряде случаев зеркально записывая целые слоги. Более часто данные затруднения могут легко преодолеваются и не составлять особых препятствий в обучении ребенка грамоте. Укажем, что затруднения в сохранении необходимого порядка букв, а также пропуски букв, намного встречаются у тех детей, которые только начинают обучаться письму, относятся вовсе не за счет трудностей в удержании в памяти нужных начертаний букв, а именно за счет имеющейся трудности сохранения звуковой последовательности тех элементов слов, которые подлежат записи[41].

Наконец, третьим и последним моментом в процессе осуществления письма выступает превращение необходимых для написания оптических знаков – то есть букв – в соответствующие графические начертания. Проведенные Е.В. Гурьяновым исследования[22] позволили проследить, что данный последний этап, который входит в состав процесса письма, не может оставаться неизменным и именно он наиболее отчетливо способен отражать неодинаковое строение, характеризующее письмо на разных стадиях овладения ребенком языком.

Укажем, что если на первых этапах развития у ребенка навыка движения, необходимо для написания каждой отдельной буквы (а еще раньше – каждого отдельного элемента буквы), выступает в качестве предмета

специально осознанного действия, то уже в последующем данные отдельные элементы объединяются и индивид, достаточно хорошо владеющий письмом, постепенно начинает записывать целые комплексы привычных звучаний, объединенным знаком. В этом случае плавность, характеризующая любое развитое письмо и за которой достаточно легко увидеть объединение ряда отдельных привычных звуковых сочетаний, наглядно показывает, что сам процесс развитого письма имеет достаточно сложный автоматизированный характер, а также то, что написание целых звуковых комплексов постепенно становится автоматизированной подсобной операцией.

Основные виды трудностей и их причины показаны нами в табл. 1.

№ п/п	Виды трудностей	Возможные причины
1.	Трудности формирования у ребенка зрительного образа буквы (то есть трудность запоминания ребенком конфигурации графического элемента)	1) у ребенка недостаточная сформированность как зрительного, так и зрительно-пространственного восприятия; 2) недостаточно сформирована зрительная память; 3) несформированность у ребенка механизмов организации деятельности; 4) имеются недостатки методики обучения (то есть преимущественно опора на принцип механического копирования); неправильно выбран темп обучения, нередкое форсирование
2.	Трудность формирования у ребенка правильной траектории движений при выполнении им графического элемента	1) недостаточно сформировано зрительно-пространственное восприятие; 2) недостаточно сформированы зрительно-моторные координации; 3) недостаточно сформированы моторные функции; 4) недостаточно сформирована зрительная память; 5) активное форсирование темпа обучения письму;

		б) неверно подобранная методика обучения.
3.	Неспособность ребенка скопировать графический элемент, а также букву (то есть неровные штрихи, имеющий место тремор)	1) несформированность у ребенка моторных функций; 2) несформированность зрительно-моторных координации; 3) неверно выбранная методика обучения письму.
4.	Совершаемые ошибки в пространственном расположении элементов букв (горизонтальных, вертикальных, а также зеркальное письмо)	1) в полной мере сформировано зрительно-пространственное восприятие; 2) недостаточно сформирована у ребенка зрительная память.
5.	Неумение ребенка своего рода «видеть» строку, нарушение им соотношения элементов буквы, нередкая замена букв в - д, написание так называемых «лишних» элементов: и- ш, л- м либо же, наоборот, недописывание	1) недостаточно сформировано зрительно-пространственное восприятие; 2) недостаточно сформирована зрительная память; 3) неверно выбрана методика обучения письму; 4) форсирование темпа обучения ребенка письму; 5) очень сильное утомление, функциональное напряжение, а также трудность концентрации внимания; 6) несформированность у ребенка механизмов организации деятельности.
6.	У ребенка неустойчивый почерк (то есть неровные штрихи, разная протяженность и высота графических элементов, растянутые, большие, а также разнонаклонные буквы», наличие тремора)	1) недостаток сформированности у ребенка моторных функций; 2) имеющиеся нарушения зрительно-моторных координации; 3) форсирование темпа обучения ребенка письму; 4) очень сильное утомление, функциональное напряжение, а также трудность концентрации внимания;

		5) несформированность у ребенка механизмов организации деятельности.
7.	Очень сильный нажим, наличие тремора, а также нестабильность графических форм	1) недостаточное формирование у ребенка моторных функций; 2) наличие нарушений координации движений; 3) неверно выбранная методика обучения письму; 4) неправильная поза ребенка, а также неправильное положение ручки; 5) очень сильное утомление, функциональное напряжение, а также трудность концентрации внимания.
8.	Наличие следующих ошибок при письме: - пропуски гласных и согласных букв (определенного характера) - осуществление замены согласных букв, которые близки по своему звучанию (з-с); - недописывание ребенком букв, слогов	1) несформированность у ребенка фонетико-фонематического восприятия; 2) наличие трудностей звуко-буквенного анализа; 3) форсирование темпа обучения ребенка письму; 4) наличие трудностей концентрации внимания у ребенка.
9.	Неиспользование ребенком правил (замена буквы, сливание предлогов и слов, отсутствие точки – нет разделения предложения и т. п.)	1) фактор несформированности у ребенка механизмов организации деятельности; 2) наличие выраженного функционального напряжения, утомления; 3) наличие трудностей концентрации внимания, неустойчивой и низкой работоспособности; 4) выбран непосильный темп.

10.	Фактор ухудшения почерка, замены, пропуски и т. п. при осуществлении письма под диктовку	1) недостаточная сформированность у ребенка звуко-буквенного анализа; 2) недостаточная, низкая работоспособность ребенка; 3) излишне быстрый темп письма у ребенка.
11.	Ухудшение у ребенка почерка, замены и т. п. при осуществлении списывания	1) недостаточно сформированы у ребенка зрительно-моторные координации; 2) недостаточная сформирована зрительная память; 3) излишне быстрый темп письма у ребенка; 4) выраженное утомление и напряжение.
12.	Очень медленный темп письма у ребенка	1) наличие трудностей звуко-буквенного анализа; 2) недостаточно сформирована координация движений, а также зрительно-моторные координации; 3) наличие индивидуальных особенностей темпа деятельности; 4) неустойчивая, низка работоспособность ребенка; 5) наличие трудностей концентрации внимания.

Процесс письма своей психологией относится к наиболее сложным формам речевой деятельности, выполняющий на основе довольно высокого уровня его развития. Письмо является сложным психофизиологическим многоуровневым процессом. В ходе письма происходит перевод слышимого, произносимого слова, т.е. слова устной речи, в слово написанное. Устная речь зашифровывается, указывается на письме известными графическими знаками.

Основными научными положениями теоретического обоснования действия письма являются:

- учение о динамической локализации психических функций А.Р. Лурии [41];

- теория А.А. Леонтьева об акте письма как виде деятельности [37];
- положение Б.Г. Ананьева об образовании динамического стереотипа в единстве акустических, оптических и кинетических раздражений [1];
- теория Л.С. Выготского о комплексном взаимодействии анализаторов (слухового, зрительного, двигательного, речедвигательного) [18].

В рамках концепции А.Р. Лурия функциональный состав процесса письма обеспечивается участием системы взаимосвязанных, но высокодифференцированных зон коры головного мозга. Каждый структурный компонент психической функции (операции письма) берет начало в определенном участке головного мозга и входит в состав одного из трех блоков мозга:

I блок – энергетический блок (блок регуляции тонуса и бодрствования). Эти отделы приводят оптимальный тонус коры, энергетическую базу, необходимую для целенаправленной деятельности (процесса письма).

II блок – информационный блок (блок приема, переработки и хранения информации). В состав этого блока входят следующие функциональные компоненты письма: кинестетической (дифференциации артикулем, кинестетический анализ графических движений), переработка слухоречевой (фонемное распознавание, опознание лексем, слухоречевая память), зрительной (актуализация зрительных образов букв, слов) и полимодальной (зрительно-моторная координация, актуализация зрительно-пространственных образов слов) информации.

III блок – блок программирования, регуляции и контроля. К данному блоку относятся структурные компоненты письма (серийная организация движений и программирование, регуляция и контроль акта письма).

Каждая область предоставляет положительное модально-специфическое условие, обязательное для совершения процесса письма. Однако письмо выстраивается совместной работой мозга как целостной системы, хотя возможно нарушение при дисфункции по сути любой области

коры или подкорковой структуры, в которой локализованы функциональные компоненты письма.

Прежде всего на первичных этапах овладения письмом каждое отдельное действие является изолированным, осознанным действием. Написание слова делится для обучающегося на несколько задач: выделить звук, обозначить его соответствующей буквой, запомнить ее, начертить, проверить правильность. По мере развития письма психофизиологическая и психологическая структура навыка меняется, отдельные задачи выпадают из-под контроля сознания, автоматизируются, объединяются и превращаются в сложную деятельность – письменную речь [51].

На основе учения А.Р. Лурия о психофизиологической структуре письма, продолженной в современных разработках и согласно концепции системной динамической организации высших психических функций характер ошибок в письменных работах разрешает выявить закономерность влияния функционального состояния блоков головного мозга на осуществление акта письма [5], [19], [37],[41].

Процесс письма у взрослого представляется автоматизированным и очень отличается от вида письма ребенка, который только начинает овладевать грамотой. Письмо взрослого человека является целенаправленной деятельностью, цель которой – это передача зафиксированного смысла и содержания. Все другие процессы (особенности письменного знака, их форма, звуковой состав слова, движения руки) не осознаются пишущим, становятся фоновой деятельностью второго плана. Пишущий выделяет свое внимание на смысле того, что он пишет, а не на графические обозначения слов и не на способ письма.

В процессе письма осуществляется огромное количество движений, в которых принимают участие самые разнообразные мышцы. Движения мышц осуществляются согласовано и с большой скоростью, которая оказывается возможной именно благодаря автоматизированности движений руки на письме. Являясь автоматизированным процессом, письмо все же

осуществляется под двойным контролем. Прежде всего, в процессе письма имеет место кинестетический контроль. Если предложить пишущему человеку воспроизвести фразу с закрытыми глазами, только на основе кинестетических ощущений, то оказывается, что кинестетических ощущений вполне достаточно для четкого написания слов. Однако при этом нарушаются линии строки, размер строки, размер букв, наклон букв становится при этом неравномерным. Кроме кинестетического контроля, в процессе письма имеет место и зрительный контроль. Пишущий человек воспринимает написанное, тем самым контролируя правильность изображения слов. При несоответствии зрительным образам слов и полученных на письме результатов пишущий вносит поправки [15], [35].

Автоматизированное движение рук – конечный этап процесса перевода устной речи в письменную. Процесс письма представляет собой речевую деятельность, которая имеет многоуровневую структуру, включает большое количество операций. У взрослого человека эти операции носят сокращенный, свернутый характер. В процессе овладения письмом эти операции предстают в развернутом виде [15]. А.Р. Лурия в своей работе «Очерки психофизиологии письма» выделяет следующие операции процесса письма [41]:

Программирование. Письмо начинается с возникновения намерения, мотива и создания замысла (тому, кто пишет, всегда известна цель: фиксация или сохранение информации, сообщение информации другим лицам, побуждение к действию и т.д.). Затем осуществляется смысловое программирование, то есть пишущий программирует содержание, логику изложения связного высказывания. Выделив начальную мысль, пишущий оформляет ее в виде законченного предложения, запоминая определенную последовательность слов во фразе. Это важный момент, потому что человек, осуществляющий процесс письма, должен точно ориентироваться в том, какую часть предложения он пишет, что им уже написано и что еще предстоит написать.

Затем реализуется *операционная сторона программы* письменной речи. В процессе письма необходимой операцией является анализ предложения по составляющим его словам, на письме обозначаются границы каждого слова.

Фонематический анализ слова – одна из основных операций процесса письма. Написанное слово – это модель слова устной речи: определенная последовательность звуков обозначается той же последовательностью соответствующих букв, поэтому для правильного написания слова важен процесс звуко различения, с помощью которого проводится анализ звукового состава слова, его акустической, кинестетической и кинетической основы. Фонематический анализ, являясь одной из форм языкового анализа, осуществляется на основе деятельности речеслухового и речедвигательного анализаторов. Большую роль при определении характера звуков и их последовательности в слове играет проговаривание (громкое, шепотное или внутреннее).

Следующей операцией процесса письма является *соотнесение выделенной фонемы со зрительным образом буквы*. Происходит актуализация образов-представлений графемы на основе поступающей звуковой информации и перешифровка в соответствующие буквы, при этом зрительный образ буквы должен быть отдифференцирован от всех других букв, особенно сходных графически.

Следующая операция процесса письма (моторная операция письма) – *перешифровка оптического образа буквы в двигательный*, то есть воспроизведение (написание) с помощью движения руки зрительного образа буквы. Одновременно с движениями руки осуществляется кинестетический контроль. По мере написания букв, слов кинестетический контроль подкрепляется зрительным контролем, чтением написанного.

Структура письма является весьма сложной. Л.С. Цветкова выделила четыре основных уровня организации письменной речи и множества структурных звеньев в каждом из них.

Первый уровень – психологический – решает задачи формирования мотивов, интереса к письменной речи, смыслового содержания информации, регулирует и контролирует деятельность письма.

Второй уровень – лингвистический – обеспечивает письмо лингвистическими, языковыми средствами реализации процесса, т.е. реализует перевод внутреннего смысла и содержания, формирующихся на психологическом уровне, в лингвистические коды – в лексико-морфологические и синтаксические единицы, т.е. слова, фразы и тексты.

Третий уровень – психофизиологический – осуществляет совместную работу нескольких анализаторных систем, которые и лежат в основе письменной речи.

Психофизиологический (или сенсомоторный) уровень состоит из двух подуровней – сенсорно-акустико-моторного и оптико-моторного. Сенсорно-акустико-моторный подуровень состоит из звеньев, реализация которых обеспечивает процесс звуко различения, установления последовательности в написании букв в слове. На оптико-моторном подуровне происходят сложные процессы перешифровки с одного кода на другой: со звука на букву, с буквы на комплекс тонких движений руки, то есть в моторное предметное действие, соответствующее написанию каждой отдельной буквы [59].

Письменная речь, в отличие от устной, формируется только в условиях целенаправленного обучения, механизмы письменной речи складываются в период обучения грамоте и совершенствуются в ходе дальнейшего обучения.

А.Р. Лурия в работе «очерки психофизиологии письма» писал: «Для того чтобы учащийся мог научиться писать, он должен хорошо различать диктуемые звуки речи и сохранять их порядок, хорошо усвоить написание букв, не смешивая близкие по начертанию, вырабатывать твердые двигательные навыки, уверенно чередуя нужные движения»[41].

Именно данные умения и навыки и должны быть заложены в предпосылках обучения письму.

Выделяют четыре этапа письма при обучении младших школьников:

1. Ориентировочный этап. В период дошкольного возраста развиваются пространственные ориентировки, дифференцированные движения ведущей руки, зрительный анализ и синтез.

2. Аналитический этап охватывает добукварный и букварный периоды школьного обучения. В добукварный период происходит развитие мелкой моторики руки при написании элементов букв. В букварный период важным становится овладение написанием и дифференциацией букв, особенно сходных по написанию.

3. Аналитико-синтетический этап. На данном этапе происходит усвоение соединений букв в их сочетаниях на письме и овладение техникой непрерывного письма.

4. Этап синтетического письма. Процесс письма автоматизирован. Основное внимание уделяется изложению мысли в структуре предложения.

Овладение письмом имеет большое значения для развития ребенка. На первых этапах овладения письмом у учащихся доминирует устная речь. Именно формы устной речи на первых порах определяют структуру письма. Начальный этап овладения письмом очень сложен для ребенка, так как он должен освоить фонетику и приобрести навык декодирования графем, иметь хорошо сформированные моторные навыки, понимать смысл письменного текста, чтобы передать смысл в письменной форме.

Таким образом, процесс письма меньше всего характеризуется тем простым так называемым «идеомоторным» актом, каким его часто стремятся представить, и что в его состав включаются очень многие психические процессы, которые лежат и вне зрительной сферы (то есть связанной с представлением букв), и вне двигательной сферы, которая играет определенную роль в осуществлении процессов письма. То есть психологии и логопедии психологическое содержание процесса письма весьма хорошо известно, однако пока нельзя сказать, что также хорошо известна роль,

играемая каждым из обозначенных психологических компонентов письма, а также те способы, при помощи которых ученику начальных классов удастся с максимальным успехом выполнить все те условия, которые призваны обеспечивать правильное письмо. Эти оба вопроса весьма существенны. Поэтому и те психофизиологические механизмы, при помощи которых обеспечивается реализация ряда отдельных сторон процесса письма, также еще нуждаются в более тщательном исследовании[40].

1.2 Основные проявления оптической дисграфии и их причины.

Дисграфия в целом представляет собой частичное специфическое нарушение процесса письма. Нарушения письма выступают в качестве наиболее распространённой формы речевой патологии у обучающихся начальной общеобразовательной школы и, согласно данным разных авторов, именно они становятся причиной неуспеваемости у примерно 10 - 30% младших школьников (М.М. Безруких, М.С. Грушевская, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Е.А. Логинова, Л.Г. Парамонова и некоторые др.). Это обусловлено тем, что нарушения письма создают заметные препятствия в освоении младшими школьниками учебной программы по родному языку и в конечном итоге приводят к сложным и стойким трудностям обучения (позиция О.Б. Иншаковой, Р.Е. Левиной, Н.А. Никашиной, О.А. Токаревой, А.В. Ястребовой и др.). При этом нарушения письма в отечественной литературе преимущественно рассматриваются в качестве следствия системного недоразвития устной речи у ребенка, то есть имеющегося у него нарушения формирования как фонетико-фонематического, так и лексико-грамматического строя речи (в работах Г.А. Каше, И.К. Колповской, Р.Е. Левшт, Л.Ф. Спириной, Г.В. Чиркиной и др.).

Классификация дисграфии выстраивается на основе разных критериев: с учетом нарушенных анализаторов, а также психических функций, на основе несформированности операций письма.

О.А. Токарева в этом отношении выделяет 3 вида дисграфии: акустическую, моторную и оптическую[55].

При акустической дисграфии имеет место недифференцированность слухового восприятия, отмечается недостаточное развитие у ребенка звукового анализа и синтеза. Наблюдаются пропуски и смешения, замены тех букв, которые обозначают звуки, сходные по звучанию и артикуляции, отражение неправильного звукопроизношения на письме.

Моторная дисграфия связана с трудностями движения руки при письме, нарушением со зрительными образам связи моторных образов звуков и слов.

В свою очередь оптическая дисграфия возникает на основе неустойчивости зрительных представлений и впечатлений. Ребенком отдельные буквы не узнаются, а также не соотносятся с конкретными звуками. В разные моменты буквы воспринимаются ребенком по-разному. По причине неточности зрительного восприятия они могут при письме смешиваться.

Подчеркнем, что исследования последних лет (например, это работы Н.Н. Волосковой, И.Д. Емельяновой, А.Н. Корнева, Р.И. Лалаеваой, Н.Л. Немцовой, И.Н. Садовниковой, Л.С. Цветковой и др.) указывают имеющую место взаимосвязь трудностей младших школьников по овладению навыком письма не только с недоразвитием у них речи, но также и с несформированностью у детей обозначенного возраста некоторых моторных и гностических функций, которые принимают непосредственное участие в осуществлении процесса письма. Именно с данными трудностями, с позиции обозначенных выше авторов, связывается возникновение оптических нарушений письма, нередко встречающихся в письменных работах учеников начальных классов общеобразовательной школы. Подчеркнем, что оптические ошибки отличаются стойкостью; они препятствуют полноценному становлению у младших школьников навыка письма. Поэтому одной из актуальнейших проблем современной логопедии по-прежнему остается необходимость совершенствование приемов и методов коррекций оптических нарушений письма у детей младшего школьного возраста.

Необходимо также указать, что у детей нарушения письма исследователи связывают с воздействием отдельного комплекса разного рода эндогенных и экзогенных вредностей пренатального, натального, а также раннего постнатального периодов, с наследственной предрасположенностью (см. работы Д.Н. Исаева, К.Ф. Ефремова, С.М. Лукшанской, И.Н. Садовникова, А.Н. Корнева и др.)[48].

В последние годы обозначились новые подходы к изучению перестановок, пропусков, а также вставок букв и слогов. Например, такими исследователями, как Б.Г. Ананьев, О.А. Токарева, Р.И. Лалаева, М.Е. Хватцев, было показано, что процесс смешения графически сходных букв связан как с оптическими, так и оптико-пространственными трудностями обучающихся младших классов[25].

С позиции А.Н. Корнева и И.Н. Садовниковой смешения графически сходных букв осуществляется по их кинетическому сходству и при этом объясняются нарушением у ребенка динамической организации движений. В качестве центрального звена движения выступает координация, обеспечивающая соразмерность, точность, а также плавность выполнения движения. При этом само понятие координации тесным образом связано с понятием темпа и праксиса, сущностью которых выступает возможность наиболее быстро образовывать рефлекс на время и при этом выполнять равномерные движения. В свою очередь умение быстро переходить от одного темпа к другому Н.А. Бернштейн и Л.О. Бадалян связывается с подвижностью нервных процессов[7].

Согласно данным исследований Б.Г. Ананьева, Н.Н. Брагина, Г.А. Доброхотова, О.Б. Иншакова, А.Ф. Лурия, Э.Г. Симерницкая, точность межанализаторных координации тесно связано с функциональной асимметрией мозга. Очень важно для овладения процессом письма, чтобы прослеживание взором некоторого ряда предметов направлено было слева направо, а также сверху вниз. Поэтому сформированность функциональных

асимметрий психомоторики у индивида преобразует особую значимость для осуществления процесса овладения ребенком навыком письма.

Исследователями при рассмотрении проблемы нарушений письменной речи у младших школьников обозначают разные проявления оптической дисграфии, а также виды характерных в этом случае ошибок.

Оптическая дисграфия с позиции О.А. Токаревой связана с неустойчивостью зрительных представлений и впечатлений ребенка. То есть им отдельные буквы не узнаются, а также не соотносятся с конкретными звуками. В разные моменты буквы ребенком воспринимаются по-разному. В результате неточности зрительного восприятия буквы на письме смешиваются. Более часто отмечаются смешения таких рукописных букв, как *п-н, у-и, п-и, ш-и, ц-щ, б-д, п-т, м-л, н-к*[39].

При тяжелых случаях у ребенка оптической дисграфии письмо слов является невозможным. То есть ребенок пишет исключительно отдельные буквы. При оптической дисграфии наблюдаются следующие виды нарушения письма:

1) Осуществление замены графически сходных букв, которые состоят из одинаковых элементов, однако по-разному расположены в пространстве (*в - д, т - ш*), либо букв, которые отличаются только одним дополнительным элементом (*п - т, и - ш, л - м, х - ж*);

2) Искажение при написании графического образа букв, а именно:

а) написание лишних элементов (например, *ш - ии*); б) допуск пропусков элементов буквы, особенно в том случае, когда соединение буквы обладают одинаковыми элементами (например, *ау - оу*); в) неверное расположение элементов (например, *т - пп, х - сс*); г) зеркальное написание букв.

В качестве одного из проявлений оптической дисграфии выступает зеркальное письмо, то есть зеркальное написание букв, ведение письма слева направо, наблюдаемой у левшей, а также при органических повреждениях головного мозга.

Более часто смешиваются или буквы, которые отличаются только одним элементом, или буквы, которые состоят из одинаковых либо сходных элементов, однако различно расположенных в пространстве.

По видам оптическую дисграфию принято подразделять на литеральную и вербальную. При этом литеральная дисграфия находит свое проявление в трудностях воспроизведения индивидом даже изолированных букв. В свою очередь при вербальной дисграфии отмечается сохранность воспроизведения изолированных букв. Тем не менее, при написании слов имеет место искажение букв, смещения и замены графически сходных букв, а также контекстуальные влияния соседних букв непосредственно на воспроизведение зрительного образа буквы. Обозначенный вид дисграфии обязательно необходимо отличать от ошибок, возникающих по причине моторной неловкости, а также при неконтролируемых ребенком изменениях мышечного тонуса именно в момент письма.

С позиции М.Е. Хватцева, что оптическая дисграфия обычно вызывается нарушением либо недоразвитием у ребенка оптических речевых систем в головном мозге. В этом случае имеет место нарушение формирования зрительного образа как буквы, так и слова. То есть ребенок не может различать такие сходные графически рукописные буквы, как: *n-u, c-o, n-n, л-м, u-ш*[57].

В свою очередь И.Н. Садовникова смогла установить новый тип специфических ошибок – это смешение букв по кинетическому сходству. Названный автор считает, что традиционно исследователи смешения в письме объясняют оптическим сходством букв. При этом включение в акт письма двигательного анализатора рассматривается только как некое необходимое средство для обеспечения именно технической стороны письма. Однако не совсем верно не учитывать вовсе качественную перестройку, происходящую в ассоциативной цепи как слухо-речедвигательных, так и зрительно-двигательных представлений, которые обеспечивают процесс письма[47].

Так, рассмотрим примеры смешения букв в письме по кинетическому сходству: *б-д* – «*мебведь*», «*ядлоки*»; *о-а* (в ударной позиции) – «*бонт*»,

«ураки»; *и-у* – «прурода», «криглый»; *х-ж* – «можнатые», «вехливый»; *т-п* – «стасли», «спанция»; *л-я* – «феврарья», «кяюч»; *Г-Р* – «Гечка», «Ролова»...

Кроме этого, смешиваются также следующие буквы: *ч-ъ*, *л-м*, *н-ю*, *а-д*, *и-ш*, *П-Т*, *У-Ч*, *Н-К*, *Л-М*.

В обозначенных выше заменах на себя обращает внимание определенное совпадение начертания первого элемента взаимозаменяемых букв. То есть ребенок, написав первый элемент, далее не смог дифференцировать тонкие движения руки согласно с замыслом: он или неверно передал число однородных элементов (*п-т*, *л-м*, *и-ш*), или ошибочно сделал выбор последующего элемента (*у-и*, *б-д*, *Г-Р*). Скорее всего, решающую роль в этом случае играет тождество графо - моторных движений своего рода «на старте» каждой отдельной из смешиваемых букв. При том, как оптически сходные буквы имеют различные отправные точки их начертания, поэтому в письме школьников они не смешиваются. Во время письма контроль за ходом двигательных актов производится благодаря и костно-мышечным ощущениям (то есть кинестезиям) и зрительному восприятию. При этом умение ребенка оценивать верность начертания букв на базе кинестезий позволяет ему еще до совершения ошибок вносить определенные поправки в движения. В случае несформированности динамической и кинетической двигательного акта у обучающихся начальной школы кинестезии иметь направляющего значения не могут, и это ведет к смешению тех букв, начертание первого элемента которых неизменно требует тождественных движений. Подчеркнем в этом отношении, что с переходом на стадию связного письма у ребенка прослеживается существенный рост количества таких ошибок, что обусловлено как убыстрением темпа письма, так и ростом объема письменных работ. Однако не следует воспринимать смешение букв по кинетическому сходству в качестве безобидных «описок» по той причине, что они никаким образом не связаны ни с правилами орфографии, ни с произносительной стороной речи. Такого рода ошибки способны повлечь за собой заметное снижение не только качества письма, но также и чтения, несмотря на то, что конфигурация букв

печатного и рукописного шрифта различна. Данный феномен под собой имеет то основание, что у младших школьников при обозначенных смещениях своего рода «размываются» еще неокрепшие связи между звуком и буквой, а именно: с одной стороны, - между фонемой и артикулемой, с другой, - между графемой и кинемой.

Таким образом, можно заключить, что смещение букв как по оптическому, так и кинетическому сходству обладают закономерным и стойким характером, снижающим качество письма и чтения ребенка. Они имеют достаточно выраженную тенденцию к росту, а в случае отсутствия необходимых профилактических и коррекционных мер заметно тормозят развитие у младших школьников речемыслительной деятельности.

Сегодня уже является общепринятым факт, что между нарушениями письма и недоразвитием устной речи у детей прослеживается тесная взаимосвязь. В связи с этим с целью устранения нарушений важна единая система коррекционного воздействия. В этом отношении Н.А. Никашина, Л.Ф. Спирова, а также Р.И. Шуйфер в своих исследованиях, которые посвящены проблеме преодоления патологии у детей письменной речи, указывают, что устранение имеющихся недостатков устной речи, письма и чтения обязательно должно осуществляться комплексно[52].

Еще раз укажем, что у детей с оптической дисграфией несформированность зрительно-пространственного восприятия подчеркивали такие исследователи, как Т.В. Ахутина, Л.В. Венедиктова, Р.И. Лалаева, А.Н. Корнев, И.Н. Садовникова, О.А. Токарева, М.Е. Хватцев, Л.С. Цветкова и др. Например, Л.С. Цветкова указывает, что у младших школьников дисграфией зрительно-пространственное восприятие заметно отличается низкой дифференцированностью, а также синкретичностью.

А.Н. Корневой были выявлены у детей с дисграфией существенные трудности в оперировании зрительно-пространственными образами. Исследователем указывается большее число ошибок, которые возникают при ориентировке в горизонтальной протяженности предметов, нежели с

вертикальной протяженностью, при этом уровень собственно речевого развития у данных детей в овладении понятиями «право – лево» не является определяющим. То есть эти понятия выступают в качестве наименее чувственно подкрепленными, достаточно отвлеченными. Исследователи Л.М. Шипицыной, Л.С. Волковой, Э.Г. Крутиковой у младших школьников с наличием речевой патологией выявили зрительно-пространственные агнозии, проявляющиеся в неумении детей на плоскости соотнести представления «над» и «под», а также «справа» и «слева» и др. также было установлено, что младшие школьники с дисграфией имеют трудности в опознании тех предметов, которые представлены в виде наложенного изображений, контурного, они весьма редко в речи используют названия геометрических форм, неверно передают как пространственное расположение предметов, так и логику пространственных отношений. У этой категории детей развитие глазомера протекает замедленно.

Оптическая дисграфия в трудах О.А. Токаревой напрямую связывается с недоразвитием у младших школьников зрительных систем коры головного мозга. По мнению названного исследователя неполноценность оптического анализатора проявляться может в нарушении целостного восприятия ребенка, дифференцированных его зрительных представлений, а также зрительной памяти. В результате этого у детей заметно затруднено узнавание и запоминание букв. В письме такие дети смешивают оптически сходные буквы, неверно располагают в пространстве элементы букв либо путают их количество.

По мнению Т.В. Ахутиной с точки зрения нейропсихологического подхода обозначает зрительно-пространственную дисграфию по правополушарному типу, потому как от работы правого полушария напрямую зависят зрительно-моторная координация, возможность соотнесения движения с горизонтальной и вертикальной координатами, а также возможность в одно целое объединять и запоминать общее

взаиморасположение частей, то есть восприятие ребенком целостного образа[9].

Рассматривая имеющиеся трудности письма у младших школьников с оптическим видом дисграфии, Т.В. Ахутина обозначает следующие основные особенности: 1) наличие сложности в ориентировке на тетрадном листе, проблем в нахождении начала строки, некоторые трудности в удержании строки; 2) наличие постоянных колебаний высоты и наклона букв, несоответствие отдельных элементов букв по размеру, а также отдельное написание букв в слове; 3) задержка актуализации двигательного и графического образов необходимой буквы, замена близких по написанию и зрительно похожих букв (это, например, *К-Н*), необычный способ написания букв, замена рукописных букв печатными; 4) устойчивая зеркальность в процессе написания таких букв, как *э, с, з, Е*; замены букв *д- б, д- в, У-Ч*; 5) у детей не может быть сформирован навык идеограммного письма (например, «*Клоссная робота*», а также «*кено*» вместо «*кино*»); 6) замены и пропуски гласных, в их числе ударных; 7) наличие нарушения *У-Ч*, порядка букв *У-Ч*; 8) наличие тенденции к так называемому «фонетическому» письму (например, «*радостно*» - «*радсно*»); 9) отдельные трудности при выделении целостного образа слова, в результате чего два слова, слова с предлогами ребенком пишутся слитно.

Подчеркнем, что обозначенные особенности Т.В. Ахутиной соотносятся с одним механизмом – то есть трудностями оперирования младшими школьниками пространственной информацией, а также попытками их компенсации. При этом в отличие от так называемых «правополушарных», «левополушарные» затруднения, имеющиеся при письме способны проявляться в заменах букв, которые соответствуют близким по произношению и звучанию звукам; в нарушениях контроля и программирования. Т.В. Ахутина указывает, что данные трудности при письме у младших школьников могут быть различной степени выраженности,

и вовсе не обязательно они достигнут у ребенка того уровня тяжести, который имеет место при дисграфии[8].

В свою очередь в классификации, которая была разработана сотрудниками кафедры логопедии РГПУ им. А.И. Герцена, при участии Г.А. Волковой, Л.С. Волковой, В.А. Ковшикова, Р.И. Лалаевой, Л.Г. Парамоновой и ряда других ученых, также была выделена оптическая дисграфия. Эта форма дисграфии связывалась с недоразвитием у детей зрительного гнозиса, анализа, а также синтеза пространственных представлений. Ее проявление исследователи видели в искажениях и заменах букв при письме. Более часто замены подлежат графически сходные рукописные буквы, а именно: которые состоят из одинаковых элементов, однако расположенных в пространстве различно (например, *в-д, т-ш*); буквы, которые включают одинаковые элементы, однако отличающиеся некоторыми дополнительными элементами (например, *п-т, и-ш, х-ж, л.м*); зеркальное написание детьми букв (например, *с, э*); разные пропуски элементов, особенно это наглядно видно при соединении букв, которые включают одинаковый элемент (например, *а, у-*), наконец лишние (например, *ш-*), а также неправильно расположенные элементы (например, *х-, т-*).

Л.Г. Парамоновой указывается, что оптическая дисграфия как бы стоит особняком в числе всех других ее видов. Она практически не зависит от состояния устной речи и проявляться может у детей даже с высоким уровнем ее развития. При этом в основе данного вида дисграфии заложено абсолютно иное «слабое звено», а именно: недостаточная сформированность у ребенка зрительно-пространственных представлений и зрительного анализа, и синтеза. Поэтому именно данную несформированность необходимо рассматривать в качестве явной предпосылки оптической дисграфии.

Подчеркнем в этом отношении, что графо-моторные навыки выступают в качестве конечного звеном в общей цепочке операций, которые составляют письмо. Таким образом они способны оказывать определенное влияние не только на каллиграфию, но также и на процесс письма в целом.

Как известно, процесс письма вовсе не исчерпывается анализом звукового, динамического и кинестетического состава слова. Звуки, вычлененные из звучащего слова, следует перешифровать и затем записать в виде соответствующих им знаков – то есть букв. Нередко письмо нарушается именно в данном звене его сложной структуры. Исследователями было выявлено, что затылочные и нижнетеменные отделы коры левого полушария напрямую связаны как с интеграцией зрительного опыта, так и его пространственной организацией. В случае поражения данных участков мозга отмечается нарушение как оптического, так и оптико-пространственного восприятия, а также образов-представлений букв, что, собственно, и заложено в основе нарушений письма младших школьников по типу оптических аграфий. Данный вид аграфии принято рассматривать в синдроме гностических расстройств. В клинике оптических аграфий чаще всего встречаются оптическая, оптико-пространственная, а также оптико-мнестическая формы нарушения письма [31].

Суть всех оптических дисграфий преимущественно заключается в том, что в этом случае графема нарушается не в качестве речевой единицы, а в качестве зрительного и зрительно-пространственного образа представления. Практически во всех формах оптической аграфии у младших школьников нарушается перешифровка звука в букву. Также укажем, что поражение нижнетеменных отделов неизменно ведет к дефектам актуализации (либо к нарушению) зрительно-пространственного образа, а также графемы, что и выступает центральным механизмом нарушения у обучающихся начальной школы письма при наличии оптико-пространственной аграфии. В таких случаях у больных детей сохраняется графический образ графемы: то есть они пишут те буквы, которые необходимо написать, однако имеет место нарушение пространственного расположения элементов данных букв. Наибольшие трудности в этом случае детьми испытываются при написании таких букв, которые имеют четкую пространственную ориентацию (*[u]*-*[n]*, *[e]*-*[э]*, *[б]*-*[д]* и др.), что выступает в качестве центрального дефекта при

данной форме нарушения у детей письма. Такое нарушение письма происходит в синдроме расстройства пространственного восприятия, а также образов-представлений. У детей нередко выявляются трудности ориентировки в пространстве – то есть они плохо ориентируются в помещениях, правильно надеть халат, рубашку, нередко путают «правое» и «левое», а также «верх» и «низ»[11].

Часто в данном синдроме имеется и пространственная акалькулия. При этом на первое место в клинической картине нарушения письма выдвигаются поиски нужной буквы, литеральные пространственные параграфии или осознанные поиски пространственного расположения необходимых элементов буквы при их письме. Подчеркнем, что в психологической картине данного нарушения на первое место выдвигаются дефекты как пространственных образов-представлений, так и нарушения координирования элементов букв непосредственно в пространстве в процессе их написания. В данных случаях дисграфии в качестве центральной задачи восстановительного обучения младшего школьника письму выступает восстановление у него зрительно-пространственных представлений, осознания связи пространственной ориентации буквы с ее значением, умения ориентироваться в пространстве и т.д.

Еще один тип оптической дисграфии прослеживается в утере ребенком обобщенного оптического образа буквы, который обозначает определенный звук; графема в таком случае перестает выполнять непосредственную функцию обозначения определенного звука. Младшие школьники с указанной формой дисграфии достаточно хорошо вычленяют звуки речи, однако у них распадается обобщенный и константный образ буквы. Нарушение обобщенности и константности буквы выступает в качестве центрального механизма оптической дисграфии. В этом случае центральным дефектом является нарушение у ребенка дифференцированности оптического образа буквы, а также замена одних букв другими, которые близки по своему

оптическому образу и своей конструкции (например, *a-o-e, u-n-n, в-р, б-в-р, ш-и-п, с-х-к и т.д.*).

Укажем, что в клинической картине оптической дисграфии прослеживаются поиски необходимой буквы, наличие ошибок по типу замены одной буквы другой, которая сходна по рисунку (то есть литеральные оптические параграфии), наличие замедленности и произвольности у ребенка процесса письма. При этом в психологической картине нарушения для данной формы дисграфии выступает характерным то, что с одной стороны, размытость образа определенной буквы, отдельные дефекты вычленения ее существенных компонентов, которые на себе несут значение, то есть микрознаки (например, *б-в, г-п-т, н-п, и-й, и т.д.*), а с другой стороны – это распад обобщенного образа буквы и одновременно замена его единичным, конкретным и свойственным исключительно этому субъекту (например, отдельные младшие школьники, могут букву *Д* писать только как *д*, при том, как букву *Р* – исключительно как *р* и т.д.)[21].

По причине дефекта обобщенности образа буквы данные дети испытывали заметные трудности перехода от одного вида буквы к другой непосредственно внутри одной графемы (то есть *Д, D, д*). Подчеркнем, что именно в данной связи при обозначенной форме дисграфии часто остается более сохранным письмо только одним каким-либо шрифтом – или рукописным, или печатным, с трудностями либо полной невозможностью осуществления перехода от одного шрифта к другому. В первую очередь нарушаются такие виды письма, как диктант и самостоятельное, при этом списывание остается наиболее сохранным. Данный вид аграфии в синдроме идет оптической предметной агнозии. В качестве центральной задачей восстановительного обучения ребенка письму при оптической дисграфии выступает восстановление обобщенных и константных образов-представлений предметов, цифр, букв, а также восстановление у младшего школьника тонкого дифференцированного предметного восприятия в целом, и восприятия букв в частности.

То есть оптический вид дисграфии в первую очередь обусловлен несформированностью у детей зрительно-пространственных функций, а именно: зрительного мнзиса, зрительного гнозиса, зрительного анализа и синтеза, а также пространственных представлений и проявляется именно в искажениях и заменах графического образа букв.

В числе причин, которые вызывают данный вид дисграфии, указывается:

1) связанная с вредными воздействиями либо наследственной предрасположенностью задержка у ребенка в формировании значимых для письма функциональных систем; 2) фактор нарушения у ребенка устной речи органического генеза; 3) наличие трудностей становления у младшего школьника функциональной асимметрии полушарий (то есть латерализации); 4) имеющая место задержка в осознании младшего школьника схемы тела. При оптической дисграфии отмечаются особого рода ошибки на непосредственно уровне буквы и слова.

Таким образом, можно заключить, что письмо характеризуется в качестве сложного психического процесса, который в свою структуру включает и вербальные, и невербальные формы психической деятельности, а именно: внимание, акустическое, зрительное и пространственное восприятие, предметные действия, тонкую моторику руки и др. В основе трудностей в процессе овладения письмом могут находиться: несформированность у ребенка слухового, зрительного, а также кинестетического восприятия, недостаточная переработка полимодальной информации, трудности поддержания активного тонуса коры в процессе письма, несформированность у ребенка серийной организации движений, трудности регуляции психической деятельности. Также каждый из обозначенных компонентов самостоятельно или в совокупности способен препятствовать своего рода «нормальному» овладению письмом. При этом оптическая дисграфия напрямую связана с недоразвитием у детей зрительного гнозиса и мнзиса, пространственных представлений, анализа и синтеза. В письме она проявляется в виде искажений

в написании букв, замен графически сходных букв, а также зеркальном написании.

1.3 Особенности проявления оптической дисграфии при общем недоразвитии речи и задержке психического развития.

Письмо представляет собой особый вид деятельности человека, в котором различают психологические и физиологические аспекты. Нарушения письма является распространенной формой речевой патологии у обучающихся образовательных школ и по данным исследователей, именно несформированность письменной деятельности становится причиной неуспеваемости примерно у 10-30 % младших школьников (М. М. Безруких, М. С. Грушевская, А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева, Е. А. Логинова, Л. Г. Парамонова и др.). Нарушения письма создают значительные препятствия в освоении младшими школьниками учебной программы по родному языку и приводят к сложным и стойким трудностям обучения (О. Б. Иншакова, Р. Е. Левина, Н. А. Никашина, О. А. Токарева, А. В. Ястребова и др.).

О. Б. Иншакова, М. Н. Русецкая, исследуя проблему письменной деятельности обучающихся, наличие неточностей на письме связывают со зрительными нарушениями, неспособностью полноценно перерабатывать визуальную информацию и др.

Звуковое оформление языка реализуется в письменной речи графическим способом, что в свою очередь изменяет и усложняет механизмы речи. Аналитико-синтетическая деятельность слухоречевого и речедвигательного анализаторов совмещается с деятельностью речезрительного анализатора. В результате такого взаимодействия анализ и синтез оптических образов воспринимаемого текста осуществляется благодаря определенной организации движений глаз, к которым во время письма присоединяются тонкие движения руки.

А. Н. Корнев среди нарушений письма у обучающихся с ОНР выделяет следующие группы дисграфических ошибок:

- ошибки звуко-буквенной символизации, к которым автор относит замены букв, сходных графически, или обозначающих фонематически близкие звуки,

- ошибки графического моделирования фонематической структуры слова, среди которых выделяют пропуски, перестановки, вставки букв, ассимиляции, персеверации,

- ошибки графической маркировки синтаксической структуры предложения, что выражается в неточностях графического оформления: отсутствие заглавных букв в начале и точек в конце предложения, отсутствие пробелов между словами, наличие неадекватных пробелов в середине слова.

Также автор обращает внимание на необходимость разграничения дисграфических и устноречевых ошибок. Речевые парафазии, по мнению А. Н. Корнева, являются следствием нарушений устной речи учащихся.

Проявления оптической дисграфии у обучающихся с ОНР О. А. Токарева связывает с неустойчивостью зрительных представлений, школьник не узнает отдельные буквы, а также не соотносит их с соответствующими звуками. В результате неточностей зрительного восприятия буквы смешиваются на письме. Более часто отмечаются смешения рукописных букв: *п-н, у-и, н-и, ш-и, ц-щ, б-д, п-т, м-л, н-к*[55].

Исследования письма у школьников с ОНР (Р. Е. Левина) выявили следующие характерные особенности:

- сложность в ориентировке на тетрадном листе, в нахождении начала строки,

- несоответствие между появлением графического и двигательного образов нужной буквы,

- замены зрительно похожих и близких по написанию букв (*К-Н*),

- замены рукописных букв печатными, необычный способ написания букв, особенно прописных;

- зеркальное написание букв (*З, Е, э, с*);

- замены написания графически сходных букв (*У-Ч, д-б, д-в*).

Несформированность письменной деятельности (дисграфии) у школьников с ЗПР занимает первостепенное место среди имеющихся речевых нарушений у данной категории детей.

Нарушения письма у детей с ЗПР ученые связывают с недоразвитием устной речи (фонетико-фонематической и лексико-грамматической несформированностью), а также с недостаточным развитием познавательной сферы, что выражается в снижении продуктивной психической деятельности: восприятия, внимания, мышления.

Исследования В. А. Ковшикова, И. А. Смирновой, Е. А. Логиновой, Р. Д. Тригер посвящены изучению состояния речи у детей с ЗПР. По данным исследований авторы отмечают обусловленность нарушений письма особенностями психических процессов:

- замедленностью возникновения межанализаторных связей,
- снижением темпа протекания мыслительных операций (анализа и синтеза),
- нарушениями устной речи,
- специфичностью зрительного восприятия.

Авторы отмечают распространенность оптических ошибок у школьников с ЗПР (второе место после фонетических неточностей) и связывают их наличие с недоразвитием зрительного гнозиса, аналитико-синтетических операций, пространственных представлений. Определены следующие оптические ошибки:

- замены оптически сходных букв,
- замены по кинетическому сходству (*б-д, о-а, и-у, х-ж, т-п, л-я, Г-Р, ч-ъ, л-м, н-ю, а-д, и-ш, П-Т, У-Ч, Н-К, Л-М*),
- стойкие зеркальные искажения букв,
- не дописывание или написании лишних элементов букв,
- трудности в удержании строки;
- постоянные колебания наклона и высоты букв, несоответствие элементов букв по размеру,

- раздельное написание букв в слове,
- необычный способ написания букв, особенно прописных.

Подобные замены возникают в результате совпадения начертания первого элемента заменяемых букв, т.е. написав первый элемент, далее из-за недостаточной сформированности аналитических процессов нарушается возможность дифференцировки тонких движений руки, что проявляется или неточной передачей число однородных элементов (п-т, л-м, и-ш), или в ошибочном выборе последующего элемента (*у-и, б-д, Г-Р*). Чаще всего у школьников с ЗПР, в силу стереотипности мышления, решающее значение приобретает тождество графо-моторных движений в начале написания смешиваемых букв.

Отсутствие контроля за реализацией двигательных актов, а также нарушение взаимодействия кинетических ощущений и зрительного восприятия делают неспособной учащихся с ЗПР оценить правильность написания букв или вносить корректировки в процессе написания тождественных движений. Данное явление приводит к осложнению образования еще недостаточно сформированных связей между фонемой и графемой, графемой и кинемой.

Наибольшая распространенность и многочисленность ошибок отмечается при написании диктантов, что у детей с ЗПР связано с особенностями внимания, восприятия, а также с неспособностью за короткий отрезок времени соотносить звук с графическим образом буквы, с реализацией возникшего образа посредством движений руки в кинему, т.е. перекодировка фонемы в графему, а затем в кинему.

При списывании текста количество оптических неточностей остается почти неизменным, что ученые объясняют недостаточным развитием самоконтроля и процессов внимания у данной категории детей.

Также следует отметить большую распространенность оптических ошибок у школьников с задержкой психического развития, чем у детей с недоразвитием речи.

Таким образом, при оптической дисграфии у обучающихся с ОНР и ЗПР в письменной продукции отмечаются характерные ошибки в виде замен графически сходных букв, зеркального написания букв, пропусков элементов букв и их неправильного расположения. Результаты исследований логопедов-практиков констатируют большее число кинетических неточностей в письменных работах учащихся с ЗПР, а также их стойкость и длительность коррекции, что связано с психофизическими особенностями развития данной категории детей.

Кроме того, выявлена закономерность проявления оптических неточностей в разных видах письменной продукции учащихся с ЗПР, в то время как у школьников с ОНР количество ошибок, связанных с неправильной передачей кинетического образа букв колеблется и имеет тенденцию к уменьшению при выполнении списывания текста.

Определение состояния функциональной базы письма у школьников с ОНР и ЗПР помогут правильно подобрать комплекс коррекционных мероприятий по устранению нарушений письменной деятельности, а именно оптической дисграфии.

1.4 Обзор методик по выявлению и коррекции оптической дисграфии у обучающихся 2-х классов с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития.

Дисграфия представляет собой специфическое нарушение процесса письма, которое рассматривается в качестве следствия системного недоразвития устной речи, т.е. нарушений формирования фонетико-фонематического и лексико-грамматического строя речи (Г. А. Каше, И. К. Колповской, Р. Е. Левина, Л. Ф. Спириной, Г. В. Чиркиной и др.).

Исследуя состояние письменной деятельности, следует учитывать следующие критерии: определение нарушенной работы анализаторов и психических функций, осуществляющих операции письма.

Моторная дисграфия связана с трудностями движения руки при письме, нарушенной связью зрительного образа фонемы и ее моторной реализации.

Оптическая дисграфия возникает на основе неустойчивости зрительных представлений и впечатлений. Ребенок не узнает отдельные буквы, не соотносит их с соответствующими звуками. В разные моменты буквы воспринимаются ребенком по-разному. По причине неточности зрительного восприятия они смешиваются на письме.

Исследования ученых (Н. Н. Волосковой, И. Д. Емельяновой, А. Н. Корнева, Р. И. Лалаева, Н. Л. Немцовой, И. Н. Садовниковой, Л. С. Цветковой и др.) отмечают взаимосвязь трудностей овладения навыком письма с несформированностью моторных и гностических функций, которые принимают непосредственное участие в осуществлении процесса письма. Именно обозначенные трудности, по мнению авторов, определяют возникновение оптических неточностей на письме. Б. Г. Ананьев, О. А. Токарева, Р. И. Лалаева, М. Е. Хватцев обуславливают смешения графически сходных букв нарушениями оптико-пространственной ориентировки[23].

Исследования Б. Г. Ананьева, О. Б. Иншаковой, А. Р. Лурия, Э. Г. Симерницкой указывают на взаимосвязь сформированности межанализаторной координации с функциональной асимметрией мозга. Для овладения процессом письма важно отслеживать взором ряд предметов по направлению слева направо, сверху вниз.

Неточности воспроизведения букв на письме выражаются в нескольких видах:

- замены графически сходных букв, которые имеют одинаковые элементы, но отличаются количеством сходных элементов (*л-м, и-ш, ш-щ, ц-щ*);
- замены графически сходных букв, которые отличаются одним дополнительным элементом (*о-а, б-д, с-х, х-ж*);
- замены графически сходных букв, которые состоят из одинаковых элементов, различно расположенных в пространстве (*в-д, т-ш*);
- зеркальное написание букв (*с-ɹ, э-Є*).

Перечисленные ошибки имеют разный характер нарушений: первые два вида ошибок связаны с недоразвитием кинетических представлений, последние два вида являются следствием несформированности оптических представлений.

Учитывая характер ошибок, Е. В. Мазанова диагностирование оптической дисграфии рекомендует проводить по следующим направлениям:

- изучение объема зрительной памяти,
- исследование зрительного восприятия и представлений,
- изучение зрительного анализа и синтеза,
- сформированность зрительно-моторной координации,
- развитие зрительно-пространственных отношений,
- исследование состояния мнестических процессов,
- написание оптически смешиваемых букв на уровне рядов букв, буквосочетаний, слов, предложений, текстов.

Т. В. Ахутина, рассматривая оптическую дисграфию в следствии нарушенной деятельности правого полушария, определяет ее как зрительно-пространственную дисграфию. Работа правого полушария включает зрительно-моторную координация, способность соотносить вертикальные и горизонтальные движения, возможность объединять части в целое, запоминать общего взаиморасположения частей, другими словами – воспринимать целостный образ объекта. Т. А. Ахутина рекомендует включать в диагностический материал задания по изучению:

- способности пространственной ориентировки,
- умения составлять целое из частей по образцу и без образца,
- способности ориентировки на листе, нахождение начала строки,
- навыка написания букв и изучение соответствия элементов букв,
- навыка списывания с печатного и рукописного текстов.

Наиболее используемой на практике является методика Р. И. Лалаевой, которая учитывает нарушенные операции и механизмы процесса письма. Методика Р. И. Лалаевой включает:

- исследование зрительного восприятия, узнавание и различение предметов по форме, цвету, величине, т.е. изучение состояния предметного гнозиса,
- исследование буквенного гнозиса,
- изучение объема зрительной памяти,
- исследование пространственных представлений, ориентировка в собственном теле и пространстве,
- исследование зрительного анализа и синтеза,
- исследование состояния письма.

Методика Н. И. Садовниковой базируется на исследовании функциональной системы, участвующей в процессе письма, а также на определении и изучении характера специфических ошибок письменной продукции.

Т. В. Коробченко, Ю. В. Розова отмечают необходимость исследования зрительно-слуховой дифференциации печатных, а также рукописных букв в буквосочетаниях, словах, предложениях, тексте.

О. М. Коваленко отмечает, что при диагностировании оптической дисграфии изучение способности реализации фонематического анализа и синтеза не является показательным.

О. В. Елецкая, учитывая симптоматику и механизмы оптической дисграфии, в диагностическую методику включает:

- изучение зрительного гнозиса,
- исследование зрительного мнезиса,
- изучение зрительного анализа,
- исследование зрительно-моторной координации,
- исследование пространственных представлений.

Следует отметить, что, проводя анализ полученных результатов, необходимо изучить характер ошибок и точно их дифференцировать. Такие ошибки письма, как замена букв, могут иметь разное происхождение. Напр., неточность воспроизведения букв *Ш-Щ*, *Ц-Щ* может быть связана не только с

нарушениями зрительного восприятия, а также с особенностями фонематического восприятия соответствующих звуков.

В связи с этим необходимо включать в диагностическую методику задания, помогающие определить способность различать на слух звуки, графический образ которых искажен в письменной продукции.

Так, И. Н. Садовникова отмечает, что выводы о нарушениях письменной деятельности следует основывать по результатам выполнения разных видов письма (диктант, списывание), что позволяет выявить специфические ошибки, проанализировать характер и частотность неточностей.

При подборе диагностических заданий следует учитывать вид оптической дисграфии (литеральная, вербальная). Литеральная дисграфия выражается в трудностях воспроизведения изолированных букв, в то время, как при вербальной дисграфии воспроизведение изолированных букв сохранно. Неточности при вербальной дисграфии проявляются при написании слов и выражаются в искажении, смешении, замене графически сходных букв, а также влиянии соседних букв на воспроизведение зрительного образа буквы.

Н. Ю. Горбачевская включает в диагностические методики написание графических диктантов, что способствует детальному изучению сформированности пространственных отношений, перцептивной и моторной организации действий, ориентации на тетрадном листе. Кроме того, автор использует задания на сравнение элементов букв двух шрифтов (печатного и рукописного), изучает способность конструировать и реконструировать буквы двух шрифтов, сравнивать сходные по начертанию буквы во всех позициях и на всех этапах.

Р. Е. Левина указывает, что при обследовании письма необходимо учитывать характер процесса написания:

- длительность данного процесса,
- вспоминание образа соответствующей буквы,
- особые трудности.

Таким образом, обобщение опыта и анализ научной литературы по теории и практики логопедии позволил выявить основные направления диагностических методик исследования нарушений процесса письма, а именно оптической дисграфии. Диагностические методики направлены на изучение сформированности зрительного гнозиса и мнезиса, зрительного анализа и синтеза, зрительно-пространственных представлений.

Выводы по первой главе

В современной логопедии и психологии письмо, которое в предыдущие исторические периоды рассматривалось несколько упрощенно – то есть как оптико-моторный акт, рассматривается в качестве сложной осознанной формы речевой деятельности. Письмо обладает сложной психологической структурой, включающей три уровня организации процесса, а именно: психофизиологический, психологический и лингвистический.

В качестве психофизиологической основой письма выступает совместная работа кинестетического, акустического, кинетического, а также оптического и пространственного анализаторов. В норме процесс письма осуществляется на основе достаточного уровня сформированных конкретных как речевых, так и неречевых функций, а именно: 1) слуховой дифференциации звуков, 2) их правильного произношения, 3) языкового анализа и синтеза, 4) уровень сформированности у ребенка лексико-грамматической стороны речи, 5) зрительного анализа и синтеза, 6) наконец, пространственных представлений.

При нарушении письма чаще всего выделяют выделяет 3 вида дисграфии: акустическую, моторную и оптическую. Оптическая дисграфия напрямую связана с недоразвитием у ребенка зрительного гнозиса, анализа и синтеза, а также пространственных представлений и находит свое проявление в заменах и искажениях букв на письме.

То есть для младших школьников с оптической дисграфией свойственны нарушения зрительного восприятия, в также анализа, синтеза и зрительного гнозиса, наличие неточности представлений о величине, форме, цвете, недоразвитие у детей пространственного восприятия, зрительной памяти, трудности проведения оптического и оптико-пространственного анализа.

Младшими школьниками плохо усваиваются отдельные буквы, практически не устанавливаются связи между звуком и ее зрительным образом, в связи с этим одна и та же буква воспринимается детьми по-разному. Многие исследователи в этом отношении обозначают нарушения движения глаз при чтении, скачкообразность и прерывистость их движений, достаточно частые регрессии, движения назад для уточнения ранее воспринятого.

При оптической дисграфии необходимо коррекционную работу проводить в следующих основных направлениях: 1) развитие у младших школьников зрительного восприятия и узнавания (то есть зрительного гнозиса), в их числе и буквенного; 2) уточнение и последующего расширения объема у детей зрительной памяти; 3) формирование у младших школьников пространственного восприятия и представлений; 4) обязательное развитие у детей зрительного анализа и синтеза; 5) формирование у младших школьников речевых обозначений зрительно-пространственных отношений.

Глава II. Констатирующий эксперимент и его анализ.

2.1. Организация и методика исследования

Цель констатирующего эксперимента – сравнительный анализ проявлений оптической дисграфии у обучающихся вторых классов с общим недоразвитием речи (ОНР) и задержкой психического развития (ЗПР).

В соответствии с поставленной целью решались следующие задачи:

1) анализ литературы по проблеме нарушений письма у школьников, выбор

методики исследования;

2) проведение экспериментального исследования,

3) сравнительный анализ результатов исследования.

В процессе исследования использовались следующие методы:

- организационные (сравнительный и комплексный);
- эмпирические; психолого-педагогические;
- экспериментальные (сбор и анализ полученных фактов).

Экспериментальное исследование включало в себя эксперимент, который проводился на базе Муниципальных бюджетных общеобразовательных учреждений «Средней школы № 97», «Средней школы №93» и «Средней школы №90» г. Железногорска.

В выборке участвовали 50 обучающихся вторых классов с ОНР и ЗПР. С целью выбора детей экспериментальной группы были изучены письменные работы и характер ошибок, допущенных детьми при их выполнении. Обращалось внимание на наличие следующих неточностей письменной деятельности:

- замены букв, состоящих из одинаковых элементов и разного их количества (к-п-н; и-ш; п-т-г; л-м; о-а; ш-щ; х-эк; и-ц; ц-щ; у-д-з; с-х; с-е; Л-М; Л-Я; Н-К; П-Т-Г; Х-Ж; И-Ц; И-Щ; Ш-Щ),
- пропуск одинаковых элементов букв (ау-а; ши-иш; му-лм) или их добавление (ш-ши; уи-уш; ми-мш),
- замены элементов букв, противоположно расположенных в пространстве (в-д; т-ш; б-д; и-у; р-п-г; с-э; У-Ч),
- зеркальное написание букв или их элементов (х-сс, т-пп).

В результате для эксперимента было отобрано 20 обучающихся 2-го класса в возрасте 8-9 лет, из них 10 школьников с ОНР и 10 – с ЗПР, у которых были выявлены в письменных работах ошибки, характерные для оптической дисграфии.

Выбор методики строился с учетом общепедагогических, логопедических и психологических принципов организации исследования:

- принцип взаимосвязи деятельности анализаторов, согласно которому становление новых связей между словом, слышимым и записываемым, обеспечивается согласованной работой четырех анализаторов: речедвигательного, речеслухового, зрительного и двигательного,
- принцип взаимосвязи психических процессов: слуховое внимание и память, зрительное внимание и память, контроль,
- принцип учета структуры дефекта (Л.С. Выготский) – устанавливая нарушения, перечисляя и систематизируя их, необходимо найти первичное нарушение,
- принцип подачи материала с постепенным переходом от более простых заданий к сложным.

Исходя из характеристики оптической дисграфии, которая возникает в результате нарушений зрительных восприятий и представлений, и проявляется в неспособности узнавания отдельных букв, их соотношении с соответствующими звуками, в смешении букв, была подобрана методика исследования.

Таким образом, методика исследования включает два блока:

1. изучение состояния зрительно-пространственного гнозиса,
2. исследование оптических ошибок в разных видах письменной деятельности:

- диктант,
- списывание с печатного текста,
- списывание с рукописного текста.

Таким образом, методика исследования включает три блока: зрительных образов букв.

При составлении методики использовались материалы И. Н. Садовниковой, Р. И. Лалаевой, Т. А. Фотековой, Т. В. Ахутиной.

1 блок – исследование зрительно-пространственных функций

Первый блок включает задания, направленные на изучение зрительного и

пространственного гнозиса.

Зрительный гнозис

А) Предметный гнозис.

Материал: 5 карточек с изображениями предметов.

Процедура и инструкция: Логопед просит отобрать необходимые изображения:

- узнавание перечёркнутых изображений,
- узнавание недорисованных контурных изображений,
- узнавание фигур Попельрейтера,
- узнавание зашумлённых изображений.

Б) Буквенный гнозис

Материал: 5 карточек с изображениями букв.

Процедура и инструкция: определить буквы, находящиеся в неправильном положении:

- назвать буквы, перечёркнутые дополнительными линиями;
- дописать букву;
- назвать зашумленные буквы;
- назвать буквы, наложенные друг на друга;
- узнать букву по их зеркальному расположению.

Оценка:

суммируется общее количество баллов,

каждая ошибка оценивается в 1 балл.

Пространственный гнозис

Цель: исследование состояния пространственной ориентировки (проба Хеда).

Процедура и инструкция: то, что я буду делать правой рукой, ты будешь делать (прикоснуться) своей правой рукой, то что я буду делать левой рукой, ты будешь делать (прикоснуться) своей левой рукой.

Задания:

- подними правую руку,
- покажи правой рукой левое ухо,

- подними левую руку,
- покажи левой рукой правое ухо,
- закрыть левой рукой правый глаз,
- закрой правой рукой левый глаз.

Оценка:

суммируется общее количество баллов,
каждая ошибка оценивается в 1 балл.

2 блок – исследование ошибок в разных видах письменной деятельности

Диктант

Методика проведения диктанта.

Цель: передать с помощью знаков на письме воспринятую на слух информацию.

Материал для исследования: текст диктанта

Пришла весна. Текут ручьи. Зеленеет травка. Появились первые весенние цветы. На деревьях распустились молодые листья. В лесу слышны голоса птиц. Грачи вьют гнезда. Медведь вылез из берлоги. Зайцы меняют зимнюю шубку.

Инструкция:

- слова с неизученными орфограммами записываются на доске,
- слова с непонятным лексическим значением прокомментированы до прочтения текста диктанта,
- медленное и выразительное чтение всего текста,
- затем текст читается по отдельным предложениям, по два раза каждое предложение,
- запись предложения,
- в конце текст читается еще раз,
- ученики проверяют написанный текст (допускаются правильные исправления).

Оценка:

- подсчитывается количество оптических ошибок.

Каждая ошибка оценивается в 1 балл.

Списывание с печатного текста

Методика проведения списывания

Цель: определить сформированность у учеников 2 класса навыков передачи на письме печатного текста с опорой на зрительное восприятие.

Материал для исследования: печатный текст:

Наступила весна. Рыхлый снег тает. Кругом журчат ручейки. У крыльца большая лужа. Детишки убрали коньки и лыжи. Они пускают кораблики. Все встречают весну.

Инструкция:

- прочитай текст,
- подумай, о чем говорится в тексте,
- прочитай еще раз,
- выдели слова с орфограммами, подбери проверочное слово,
- прочитай первое предложение, запомни его и запиши,
- перечитай написанное,
- переходи к следующему предложению,
- в конце прочитай весь текст, если есть сомнения, посмотри в оригинал текста.

Оценка:

- подсчитывается количество оптических ошибок.

Каждая ошибка оценивается в 1 балл.

Списывание с рукописного текста

Цель: определить сформированность у учеников 2 класса навыков передачи рукописного текста (копирование).

Материал для исследования: рукописный текст:

Идёт весна.

Солнце светит ярче. Снег потемнел. Кругом большие лужи. На ветках набухли почки. На лужайках зелёная трава. Журчат быстрые ручьи. Идёт весна.

Инструкция:

- прочитай текст,
- подумай, о чем говорится в тексте,
- прочитай еще раз,
- выдели слова с орфограммами, подбери проверочное слово,
- прочитай первое предложение, запомни его и запиши,
- перечитай написанное,
- переходи к следующему предложению,
- в конце прочитай весь текст, если есть сомнения, посмотри в оригинал текста.

Оценка:

- подсчитывается количество оптических ошибок.

Каждая ошибка оценивается в 1 балл.

По результатам анализа по каждому направлению исследования было выделено три уровня состояния письма: высокий, средний и низкий.

Критерии оценки:

- высокий уровень 0-1 балл;
- средний – 2-4 балла;
- низкий – более 4 баллов.

Учитывая психофизические особенности школьников с ЗПР, разработанная методика исследования была адаптирована, что выражалось в следующих параметрах:

- увеличивалось время выполнения задания,
- процесс исследования проходил в несколько этапов (организация перерыва между заданиями или их выполнение в разные дни),
- учитывая тревожность детей с ЗПР, изменена форма названия вида деятельности (напр., вместо задания «Пишем диктант» «Запиши, что я говорю»),
- повтор инструкции или пошаговая ее подача,
- стимулирование деятельности, заинтересованность с помощью поощрения.

2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента

Анализ результатов исследования предполагал количественную и качественную обработку данных по каждому разделу эксперимента. Кроме того, учитывая тему исследования и состав экспериментальных групп, был проведен сравнительный анализ ошибок, допущенных школьниками с ОНР и ЗПР.

Результаты выполнения заданий, направленных на исследование предметного гнозиса у школьников с ОНР, выявил следующие особенности:

- обучающиеся узнавали перечеркнутые дополнительными линиями изображения, незначительная группа детей допустила по 1 ошибки, Катя В. не увидели расческу (дополнительные линии совпадали с зубцами расчески), Иван П. не узнал кувшин (большое количество линий),
- недорисованные предметы узнали 4 ученика (Петя С., Ира С., Инна В., Наташа П.), остальные допустили по 1 ошибке (Даня М., Иван П., Катя В., Оля К.), не узнали булавку, что можно объяснить незнанием предмета,
- узнавание фигур Попельрейтера (наложенных фигур) вызвало затруднения у Ивана П., Кати В., Дани М., дети узнали не все предметы, выбирали более крупные предметы или лежащие на переднем плане, Иван П. обводил пальцем предметы, остальные школьники выполнили задание в полном объеме,
- узнавание зашумленных изображений было осложнено наличием большого количества дополнительных линий, допустили по 1 ошибке Наташа П., Даня М., Катя В., Иван П.

Полученные результаты исследования предметного гнозиса у школьников с ОНР отражены в Таблице 1 и на Рисунке 1.

Таблица 1

Результаты исследования предметного гнозиса у школьников с ОНР.

Ученик	Перечеркнутые предметы	Недорисованные предметы	Фигуры Попельрейтера	Зашумленные предметы	Общее кол-во баллов	Уровень сформированности
Наташа П.	0	0	0	1	1	высокий

Оля К.	0	1	0	0	1	средний
Катя В.	1	1	1	1	4	средний
Даня М.	1	1	1	1	4	средний
Сергей С.	0	1	0	0	1	высокий
Петя С.	0	0	0	0	1	высокий
Степан И.	0	1	0	0	1	высокий
Ира С.	0	0	0	0	0	высокий
Инна В.	0	0	0	0	1	высокий
Иван П.	0	1	2	1	4	средний

Таким образом, у школьников с ОНР выявлены следующие уровни сформированности предметного гнозиса:

6 учеников (60 %) имеют высокий уровень,

4 ученика (40 %) – средний уровень,

низкий уровень не выявлен.

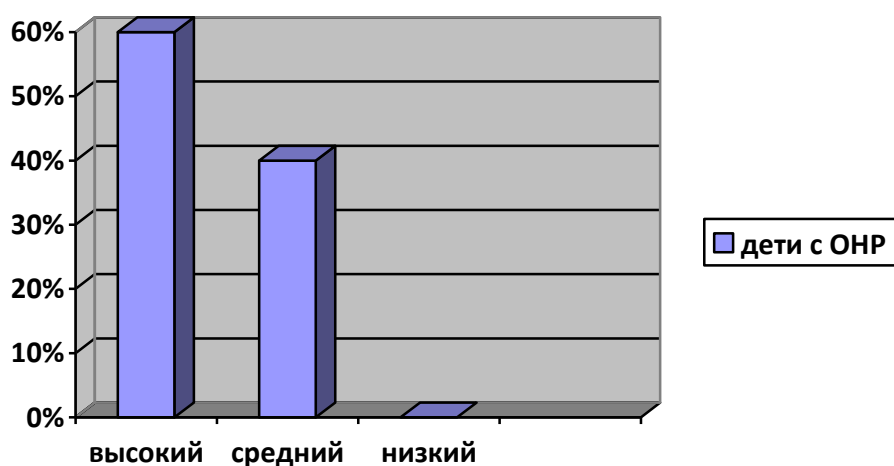


Рис. 1. Уровни сформированности предметного гнозиса у школьников с ОНР.

Исследование буквенного гнозиса у школьников с ОНР выявило ряд особенностей выполнения задания:

- при узнавании букв, перечеркнутых дополнительными линиями Даня М., Иван П., Катя В. допустили по 1 ошибке (неправильно назвали буквы, элементы которых совпадали или были параллельны дополнительным линиям: вместо *Ы* назвали *Ь*, *Л* определил как *М*), остальные ученики справились с заданием,
- недописанные буквы безошибочно узнал только Петя С., Катя В. и Иван П.

допустили по 2 неточности: Катя букву *П* узнала как *Г*, *А* как *К*, Иван *П*. букву *Ю* назвал *О*, *П* как *Р* только в зеркальном отражении,

остальные школьники называли близкие по написанию буквы (*В – Р*, *Ф – Р*, *Х – С*, *И – Л*, *М*);

- узнавание «зашумленных» букв вызвало затруднения у Ивана *П.*, Оля *К.* и Кати *В.* (Иван *П.* не узнал букву *П*, *О*, Оля *К.* не увидела *П*, Катя *В.* не увидела букву *И*), остальные школьники выполнили задание,

- узнавание наложенных друг на друга букв с одной ошибкой выполнили Катя *В.*, Иван *П.* и Даня *М.* (Иван не увидел букву *Ю*, Катя не вычленила букву *Г*, Даня не заметил *Х*), остальные школьники справились с заданием без ошибок;

- зеркально расположенные буквы правильно назвали 4 школьника, остальные допустили ошибки, не обращая внимания на правильно написанные буквы (Петя *С.* не узнал *Я*, Катя не узнала *Я*, *С*, Даня – *Г*, *С*, Иван – *Р* и *Я*).

Результаты выполнения задания отражены в Таблице 2 и на Рисунке 2.

Таблица 2

Результаты выполнения задания «Исследование состояния буквенного гнозиса» школьниками с ОНР.

Ученик	Перечеркнутые буквы	Недописанные буквы	Зашумленные буквы	Наложённые буквы	Зеркальные буквы	Общее количество баллов	Уровень сформированности
Наташа <i>П.</i>	0	1	0	0	1	2	средний
Оля <i>К.</i>	0	1	1	0	0	2	средний
Катя <i>В.</i>	1	2	1	1	2	7	низкий
Даня <i>М.</i>	1	1	0	1	2	5	низкий
Сергей <i>С.</i>	0	1	0	0	1	2	средний
Петя <i>С.</i>	0	0	0	0	1	1	высокий
Степан <i>И.</i>	0	1	0	0	1	2	средний
Ира <i>С.</i>	0	1	0	0	0	1	высокий
Инна <i>В.</i>	0	1	0	0	0	1	высокий
Иван <i>П.</i>	1	2	2	1	2	8	низкий

Таким образом, у школьников с ОНР выявлены следующие уровни сформированности буквенного гнозиса:

3 ученика имеют высокий уровень,

4 ученика – средний уровень,

3 ученика – низкий уровень.

Полученные данные отражены на Рисунке 2 и свидетельствуют о неоднородности нарушений, а также о недостаточной сформированности узнавания (восприятия) графического образа буквы (графемы).



Рис. 2. Уровни сформированности буквенного гнозиса у школьников с ОНР.

Исследование состояния пространственного гнозиса проводилось на примере заданий, направленных на умение ориентироваться в схеме тела (проба Хеда).

Ученики с ОНР знают и показывают правую и левую руки, однако при выполнении упражнений часть учеников допустила ошибки:

- Катя В., Иван П., Даня М. путали движения и показывали их в зеркальном положении,

- Оля К., Степан И., Ира С., правильно выполняли первую часть инструкции, Степан проговаривал себе инструкцию, часто путался.

Результаты выполнения пробы Хеда отражены в Таблице 3 и на Рисунке 3.

Таблица 3

Результаты исследования пространственного гнозиса у школьников с ОНР.

Ученик	Общее кол-во баллов	Уровень сформированности

Наташа П.	1	высокий
Оля К.	2	средний
Катя В.	4	средний
Даня М.	3	средний
Сергей С.	0	высокий
Петя С.	1	высокий
Степан И.	3	средний
Ира С.	2	средний
Инна В.	1	высокий
Иван П.	4	средний

Таким образом, у школьников с ОНР выявлены следующие уровни сформированности буквенного гнозиса:

4 ученика (40 %) имеют высокий уровень,

6 учеников (60 %) – средний уровень,

низкий уровень не выявлен.

Полученные данные отражены на Рисунке 3.

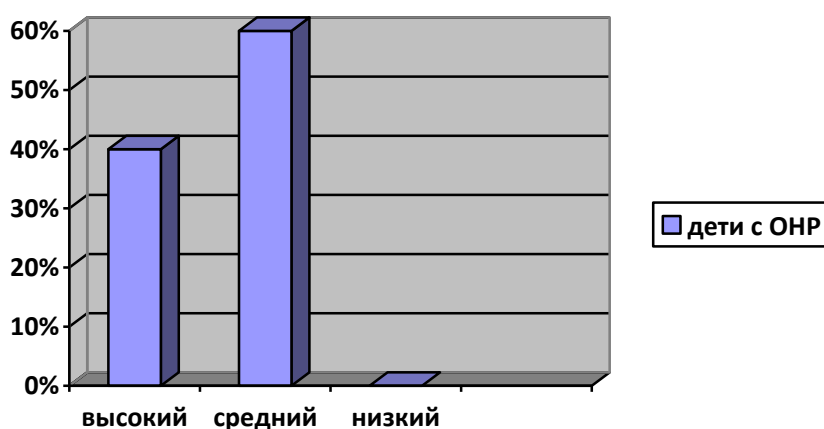


Рис. 3. Уровни сформированности пространственного гнозиса у школьников с ОНР.

Обобщив полученные результаты, можно констатировать:

- сформированность зрительного восприятия предметов отмечается у 60 % учащихся с ОНР, у 40 % детей имеются незначительные неточности при узнавании предметов,

- узнавание букв в разных вариантах находится на среднем уровне, дети по всем показателям допускали ошибки, снизились показатели сформированности буквенного гнозиса:

высокий уровень у 30 % школьников,

средний – у 40 %,

низкий – у 30 % детей,

- пространственный гнозис сформирован у 40 % обучающихся (высокий уровень) и у 60 % обучающихся отмечен средний уровень сформированности.

Таким образом, выявленные показатели (Таблица 4) необходимо учитывать при планировании коррекционных мероприятий, в содержание которых следует включить задания на формирование и развитие буквенного гнозиса.

Таблица 4

Уровни сформированности зрительно-пространственных функций у школьников с ОНР.

Уровень	Зрительный гнозис		Пространственный гнозис
	Предметный гнозис	Буквенный гнозис	
высокий	60 %	30 %	40 %
средний	40 %	40 %	60 %
низкий	-	30 %	-

Выполнение заданий 1 блока обучающимися с ЗПР направлено на исследование состояния предметного, буквенного, пространственного гнозиса. Узнавание школьниками с ЗПР предметов в разных вариантах имеет следующие особенности:

- 6 обучающихся узнали перечеркнутые дополнительными линиями предметы, остальные 4 ученика допустили по 1 ошибке (Костя Р., Настя С. Олег К., Саша И.),

- недорисованные предметы узнали 4 ученика (Илья Н., Валя Г., Саша И., Леша С.), остальные допустили по 1 ошибке (Соня И., Паша К., Илья Н., Коля

Н., Костя Р., Настя С.), Олег К. – 2 ошибки,

- узнавание фигур Попельрейтера (наложенных фигур) вызвало затруднения у всех учеников, 6 школьников не увидели 1 предмет, 4 ребенка (Костя Р., Настя С., Саша И., Олег К.) не узнали по 2 предмета,

- при узнавании зашумленных изображений 3 ученика (Костя Р., Настя С., Олег К.) допустили по две ошибки, остальные 7 школьников – по одной ошибке.

Полученные результаты исследования предметного гнозиса у школьников с ЗПР отражены в Таблице 5 и на Рисунке 4.

Таблица 5

Результаты исследования предметного гнозиса у обучающихся с ЗПР.

Ученик	Перечеркнутые предметы	Недорисованные предметы	Фигуры Попельрейтера	Зашумленные предметы	Общее кол-во баллов	Уровень сформированности
Костя Р.	1	1	2	2	6	низкий
Соня И.	0	1	1	1	3	средний
Леша С.	0	0	1	1	2	средний
Илья Н.	0	0	1	1	2	средний
Саша И.	1	0	2	1	4	средний
Паша К.	0	1	1	1	3	средний
Коля Н.	0	1	1	1	3	средний
Настя С.	1	1	2	2	6	низкий
Валя Г.	0	0	1	1	2	средний
Олег К.	1	2	2	2	7	низкий

Таким образом, у школьников с ЗПР выявлены следующие уровни сформированности предметного гнозиса:

высокий уровень не выявлен,

у 7 учеников (70 %) – средний уровень,

у 3 учеников (30 %) – низкий уровень.

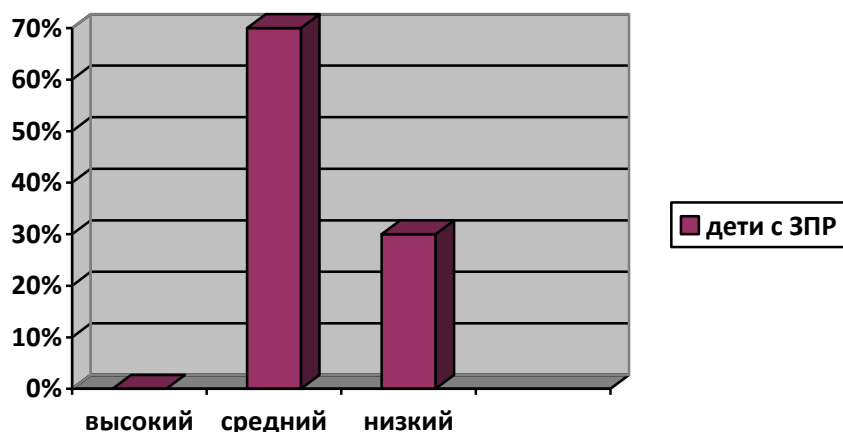


Рис. 4. Уровни сформированности предметного гнозиса у школьников с ЗПР. Исследование буквенного гнозиса у школьников с ЗПР выявило следующие особенности выполнения задания:

- узнавание букв, перечеркнутых дополнительными линиями, сформировано у 6 учеников, остальные 4 ученика допустили ошибки, Костя Р. и Настя С. допустили по 2 ошибки, Костя вместо *Ы* увидел *Я*, а вместо *Б – Г*, Настя при узнавании перечеркнутых букв спутала их с дополнительными линиями (вместо *М* увидел *И*, а вместо *Ы* – буквы *Б* и *Я*),
- узнавание недописанных букв вызвало трудности у всех учеников, 8 школьников называли близкие по написанию буквы, Соня И. и Паша К. увидели вместо буквы *В – Р*, а Илья и Коля вместо *В* назвал *Я*, Костя и Настя неточно узнали буквы *Ф – Р*, *Х – С*, *И – Л*, *М*, *П*, 3 ученика допустили по 2 ошибке;
- 2 ученика (Костя и Настя) допустили по 3 ошибке,
- узнавание «зашумленных» букв затруднено у 4 учеников, Костя, Настя, Саша и Олег не увидели по одной букве, Настя и Саша не увидели букву *У*, Олег – *И*, Настя – *О*, 6 школьников справились с заданием при более длительном рассматривании, чем школьники с ОНР,
- узнавание всех наложенных друг на друга букв не получилось у школьников, 6 школьников узнали 1 букву, находящуюся на переднем плане, 4 ребенка узнали по 2-3 букв; Костя, Настя, Саша и Олег не узнали по две буквы: Настя не узнала *Х*, *Ь*, Саша и Костя не увидели *Ф* и *Н*, Олег не заметил буквы *П*, *Ю*,

- узнавание зеркально расположенных букв нарушено у 9 детей, из них Костя Р., Саша И., Настя С допустили по 3 ошибки, Саша выбрал зеркально расположенную букву С (С), путал Г, Я, Настя отметила правильной зеркальные буквы У, Э, З, Костя выбрал – Я, Э, Ч, остальные 6 учеников – по две ошибки, только Коля Н. определил правильные буквы.

Результаты выполнения задания отражены в Таблице 6 и на Рисунке 5.

Таблица 6

Результаты выполнения задания «Исследование состояния буквенного гнозиса» школьниками с ЗПР.

Ученик	Перечеркнутые буквы	Недописанные буквы	Зашумленные буквы	Наложённые буквы	Зеркальные буквы	Общее количество баллов	Уровень сформированности
Костя Р.	2	3	1	2	3	11	низкий
Соня И.	0	1	0	1	2	4	средний
Леша С.	0	1	0	1	2	4	средний
Илья Н.	0	0	0	1	2	3	средний
Саша И.	1	2	1	2	3	9	низкий
Паша К.	0	1	0	1	2	4	средний
Коля Н.	0	2	0	1	0	3	средний
Настя С.	2	3	1	2	3	11	низкий
Валя Г.	0	0	0	1	2	3	средний
Олег К.	1	2	1	2	2	8	низкий

Таким образом, у школьников с ЗПР выявлены следующие уровни сформированности буквенного гнозиса:

0 учеников – высокий уровень,

6 (60 %) учеников – средний уровень,

4 (40 %) ученика – низкий уровень.

Полученные данные отражены на Рисунке 5 и свидетельствуют о недостаточной сформированности узнавания (восприятия) графического образа буквы (графемы).

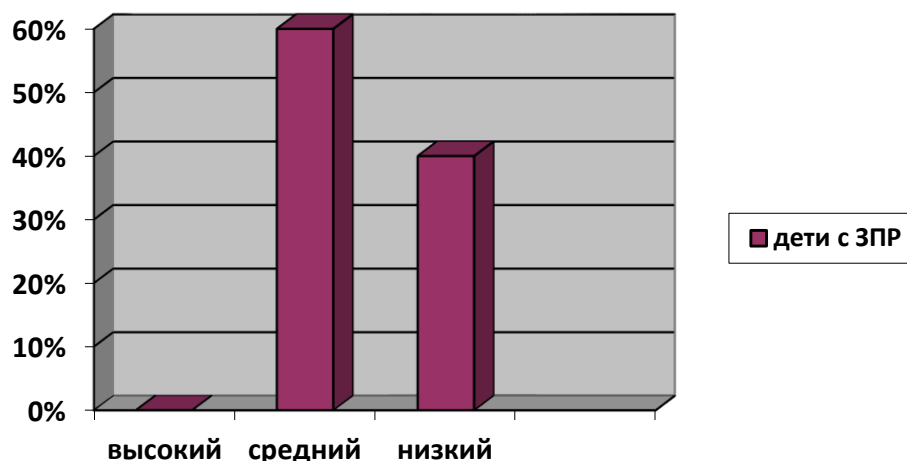


Рис. 5. Уровни сформированности буквенного гнозиса у школьников с ЗПР.

Исследование состояния пространственного гнозиса у школьников с ЗПР также имеет ряд особенностей:

- Костя Р., Настя С., Олег К., Саша И., Соня И. путают правую и левую руку, Паша К. и Илья Н. долго вспоминают, где какая рука (со слов детей ориентируются по действиям: едят, пишут),
- Костя Р., Настя С., Олег К., Саша И., Паша К., Илья Н., Валя Г. копировали движения экспериментатора,
- Соня И., Леша С., Коля Н. путали движения, особенно во второй части инструкции, просили повторить задание.

Результаты выполнения пробы Хеда отражены в Таблице 7 и на Рисунке 6.

Таблица 7

Результаты исследования пространственного гнозиса у школьников с ЗПР.

Ученик	Общее кол-во баллов	Уровень сформированности
Костя Р.	5	Низкий
Соня И.	2	Средний
Леша С.	2	Средний
Илья Н.	3	Средний
Саша И.	2	Средний
Паша К.	3	Средний
Коля Н.	2	Средний
Настя С.	5	Низкий
Валя Г.	2	Средний

Олег К.	6	Низкий
---------	---	--------

Таким образом, у школьников с ЗПР выявлены следующие уровни сформированности пространственного гнозиса:

высокий уровень не выявлен,

у 7 учеников (70 %) – средний уровень,

у 3 учеников (30 %) – низкий уровень.

Полученные данные отражены на Рисунке 6.

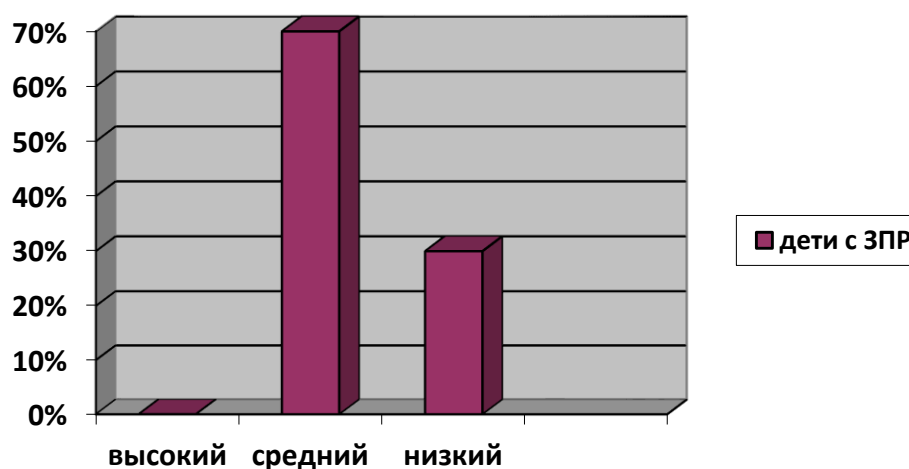


Рис. 6. Уровни сформированности пространственного гнозиса у школьников с ЗПР.

Анализ результатов выполнения заданий первого блока учащимися с ЗПР (Таблица 8) показал:

- недостаточную сформированность зрительных функций как на уровне предметов, так и на уровне букв,
- неточности ориентировки в пространстве, в схеме тела, ошибки при определении правых и левых частей тела.

Таблица 8

Уровни сформированности зрительно-пространственных функций у школьников с ЗПР.

Уровень	Зрительный гнозис	Пространственный

	Предметный гнозис	Буквенный гнозис	гнозис
высокий	-	-	-
средний	70 %	60 %	70 %
низкий	30 %	40 %	30 %

Сравнение результатов выполнения заданий 1 блока обучающимися с ОНР и ЗПР показало (Рис. 7, 8):

- наличие высокого уровня сформированности предметного гнозиса у 60 % обучающихся с ОНР, буквенного – у 30 %, пространственного – у 40 % школьников с ОНР,
- отсутствие высокого уровня выполнения заданий у школьников с ЗПР,
- отсутствие низкого уровня выполнения заданий у школьников с ОНР при определении состояния предметного и пространственного гнозиса, буквенный гнозис не сформирован у 30 % обучающихся с ОНР,
- низкий уровень сформированности предметного гнозиса у 30 % обучающихся с ЗПР, буквенного – у 40 %, пространственного – у 30 % обучающихся с ЗПР.

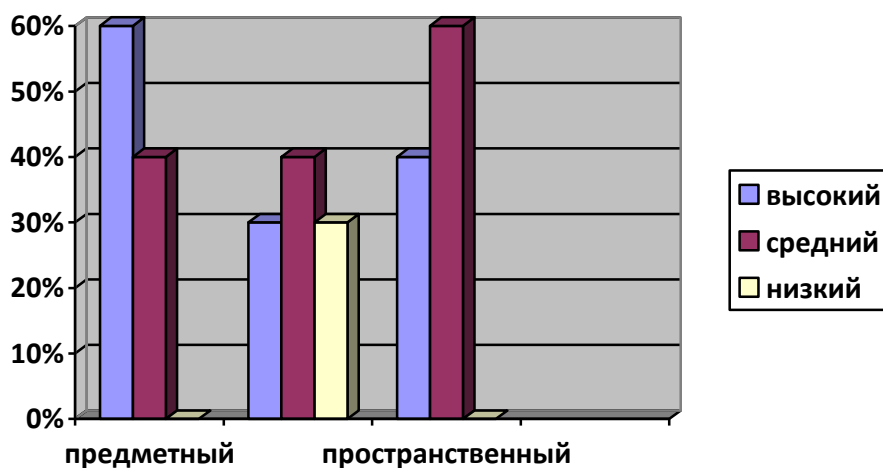


Рис. 7. Состояния зрительно-пространственных функций у школьников с ОНР.

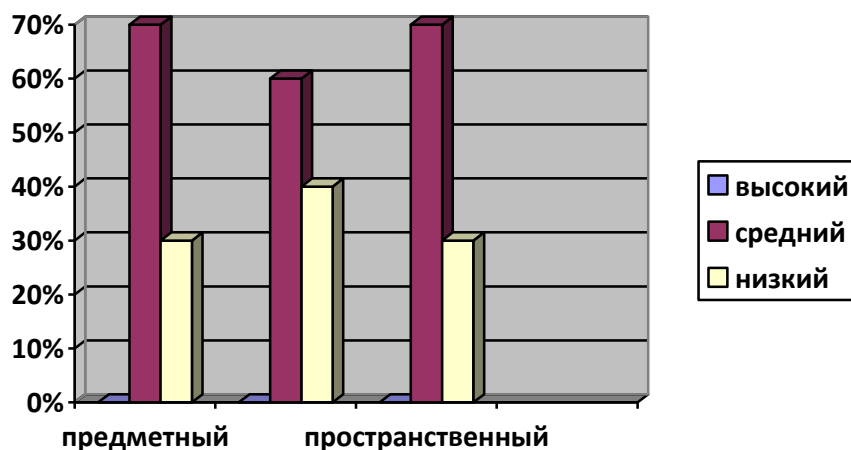


Рис. 8. Состояние зрительно-пространственных функций у школьников с ЗПР. Проведение 1 блока констатирующего эксперимента, направленного на исследование состояния зрительно-пространственного гнозиса у школьников с ОНР и ЗПР, выявило:

1. сформированность предметного и пространственного гнозиса у школьников с ОНР,
2. недостаточную сформированность зрительно-пространственных функций при узнавании букв у обеих категорий детей,
3. более низкие показатели при выполнении всех серий заданий у школьников с ЗПР,
4. наиболее сложное задание для обеих групп заключалось в узнавании недописанных букв, наложенных букв и зеркально расположенных букв,
5. большое количество ошибок (по 2-3) у школьников с ЗПР при узнавании недописанных букв, наложенных и зеркально расположенных букв, что связано с нарушением аналитико-синтетических процессов, недостаточностью концентрации внимания, пространственной ориентировки.

Второй блок исследования был направлен на выявление и анализ ошибок в разных видах письменной деятельности: диктанте, списывании с печатного и рукописного текста.

Количество ошибок, допущенных при выполнении письменных работ обучающимися с ОНР, занесены в Таблицу 9.

Таблица 9

Соотношение количества ошибок по видам письменных работ у детей с ОНР.

Виды письменных работ	Диктант	Списывание с печатного текста	Списывание с рукописного текста
Количество оптических ошибок	53	36	30

Из Таблицы 9 видно, что значительное количество ошибок отмечается при написании диктанта, количественные показатели позволяют говорить о диктанте, как о наиболее проблематичном виде письменной деятельности. Меньше ошибок выявлено при списывании, особенно при списывании с рукописного текста. Отмеченную особенность можно объяснить наличием зрительного образца и более развитыми операциями списывания у школьников с ОНР, в данном случае копирования. Специфичность допущенных неточностей, их частотность и стойкость позволяет характеризовать их как дисграфические ошибки.

Анализируя качественный состав ошибок, допущенных школьниками с ОНР при написании диктанта, следует выделить следующие показатели:

- 3 школьника (30 %) допустили ошибки оптического характера, Катя В., Иван П., Даня М. заменяют в словах букву С на зеркальное ее написание (*веЭна, появилиЭь, раЭпу тилиЭь, лиЭтья, в леЭу, Элышны, голоЭа, веЭенние*),
- Наташа П., Оля К., Сергей С., Инна В. допускают неточности, связанные с передачей одинаковых элементов букв (*иш, или, им, ли*),
- Петя С., Степан И., Ира С. заменяли элементы букв, противоположно расположенные в пространстве (*д-б, в-д, и-у*).

Количество допущенных ошибок в диктанте отражено в Таблице 10 и на Рисунке 9.

Таблица 10

Количество оптических ошибок при написании диктанта обучающимися с
ОНР.

Ученик	Количество баллов	Уровень сформированности
Наташа П.	3	средний
Оля К.	4	средний
Катя В.	7	низкий
Даня М.	8	низкий
Сергей С.	4	средний
Петя С.	2	средний
Степан И.	4	средний
Ира С.	7	низкий
Инна В.	4	средний
Иван П.	10	низкий

Таким образом, результаты, отраженные в Таблице 10, демонстрируют уровни сформированности письменной деятельности при написании диктанта:

- высокий уровень не выявлен,
- средний уровень выявлен у 6 (60 %) обучающихся,
- низкий – у 4 (40 %) учеников.



Рис. 9. Уровни сформированности диктанта у школьников с ОНР.

Анализ ошибок письменной продукции обучающихся с ЗПР (диктант, списывание с печатного и рукописного текста) позволил выявить следующие результаты, которые занесены в Таблицу 11.

Соотношение количества ошибок по видам письменных работ у детей с ЗПР

Виды ошибок	Диктант	Списывание с печатного текста	Списывание с рукописного текста
Оптические ошибки	76	66	70

Как демонстрируют данные Таблицы 11, наибольшее число ошибок выявлено при написании диктанта, количество неточностей незначительно уменьшается при списывании. Однако следует отметить, что при списывании появляется новый вид ошибок: добавления букв и слогов, что связано с нарушением контроля у детей с ЗПР, а также с быстрой утомляемостью. Школьники соскальзывали со строчки, теряли записываемое слово, перескакивали на другую букву или слово.

Анализируя ошибки, допущенные школьниками с ЗПР при написании диктанта, можно сделать следующие обобщения:

- Костя Р. и Настя С. смешивают буквы, имеющие сходные элементы, но разное их количество П и Т (*текуп, зеленеет, меняюп, расступились, листья, леляют, зишнюю*),
- Саша И., Костя Р., Олег К. пишет букву С в зеркальном расположении (*веЭна, лиЭтья, в леЭу, голоЭа, Элышны*),
- Олег К. заменяет Д на В (*веревьях, медевь*),
- Соня И., Леша С., Илья Н. пропускали похожие элементы букв при написании И, Ш, Л, М или их сочетаний,
- Паша К., Коля Н., Валя Г. допускали неточности написания противоположно расположенных элементов букв *б-д, д-в, т-ш* (*поядились, дередьях, тубку, слытны*),
- у 3 детей (Костя, Саша, Олег) в письменных работах отмечаются сочетания разного вида оптических ошибок (зеркальное написание букв, смешение одинаковых элементов, противоположно расположенных элементов).

Количество ошибок, допущенных при написании диктанта обучающимися с ЗПР, отражено в Таблице 12 и на Рисунке 10.

Результаты написания диктанта обучающимися с ЗПР.

Ученик	Количество баллов	Уровень сформированности
Костя Р.	12	Низкий
Соня И.	5	Низкий
Леша С.	4	Средний
Илья Н.	6	Низкий
Саша И.	14	Низкий
Паша К.	6	Низкий
Коля Н.	4	Средний
Настя С.	4	Средний
Валя Г	6	Низкий
Олег К.	15	Низкий

Таким образом, при написании диктанта:

- высокий уровень не выявлен,
- средний уровень выявлен у 3 (30 %) обучающихся,
- низкий – у 7 (70 %) учеников.

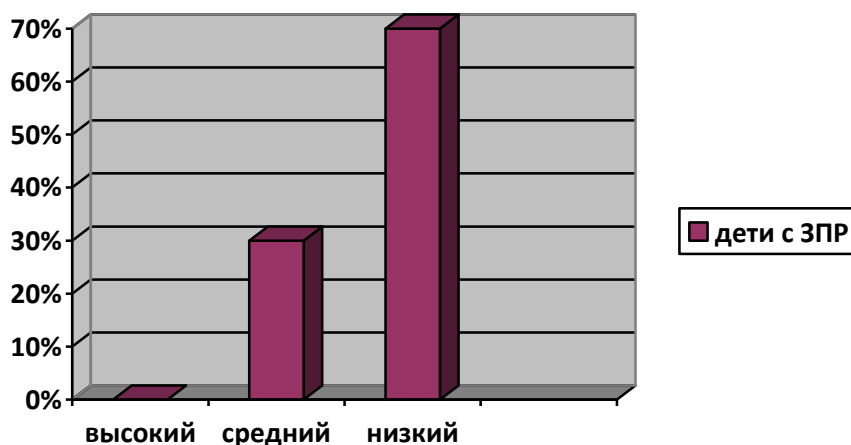


Рис. 10. Уровни сформированности диктанта у школьников с ЗПР.

С целью исключения слухового восприятия и исследования состояния зрительного восприятия букв было проведено списывание с печатного и рукописного текста.

При списывании с печатного текста количество ошибок в письменной продукции обучающихся с ОНР уменьшилось. Так при написании диктанта число оптических неточностей составляло 53 ошибки, а при списывании с

печатного текста снизилось до 36 ошибки и до 30 при списывании с рукописного текста.

Характеризуя ошибки при списывании с печатного текста, были получены следующие результаты:

- 3 ученика (Катя В., Иван П., Даня М.) пишут в словах букву С в зеркальном отражении (*наЭтупила, веЭна, Энег, пуЭкают, вЭтречают*),
- Наташа П., Оля К., Сергей С., Инна В. допускают неточности, связанные с передачей одинаковых элементов букв, отличающихся количественно (*журчан, наступиша, у крыльща, тускат, корабмики*),
- Петя С., Степан И., Ира С. заменяли элементы букв, противоположно расположенные в пространстве (*наститила, удрали, весни, лижа, дольшая*).

Результаты списывания отражены в Таблице 13.

Таблица 13

Результаты списывания обучающимися с ОНР.

Ученик	Списывание с печатного текста		Списывание с рукописного текста	
	Количество баллов	Уровень успешности	Количество баллов	Уровень успешности
Наташа П.	2	средний	1	высокий
Оля К.	2	средний	2	средний
Катя В.	5	низкий	4	средний
Даня М.	7	низкий	6	низкий
Сергей С.	2	средний	2	средний
Петя С.	2	средний	2	средний
Степан И.	3	средний	3	средний
Ира С.	3	средний	2	средний
Инна В.	2	средний	1	средний
Иван П.	8	низкий	7	низкий

По данным Таблицы 13 обучающиеся с ОНР при списывании с печатного текста имеют следующие результаты, которые отражены на Рисунке 11:

- высокий уровень не выявлен,
- средний уровень выявлен у 7 (70 %) обучающихся,

- низкий – у 3 (30 %) учеников.

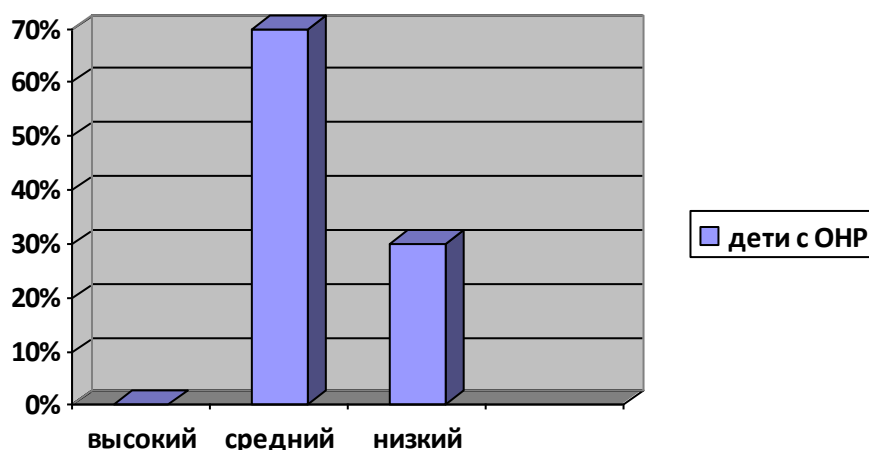


Рис. 11. Уровни сформированности списывания с печатного текста у школьников с ОНР.

Списывание с рукописного текста обучающимися с ОНР выявило уменьшение оптических ошибок. Школьники копировали правильно записанные буквы, что значительно замедлило процесс выполнения задания. Однако, Катя В. допустила всего 4 ошибки, связанные с зеркальным написанием буквы С, а Наташа П. допустила одну ошибку (*корабмики*) и вышла на высокий уровень письма. По результатам исследования (Таблица 13) были определены следующие уровни сформированности списывания с рукописного текста школьниками с ОНР:

- высокий уровень отмечен у 1 (10 %) учеников,
- средний уровень выявлен у 7 (70 %) учащихся,
- низкий – у 2 (20 %) учеников.

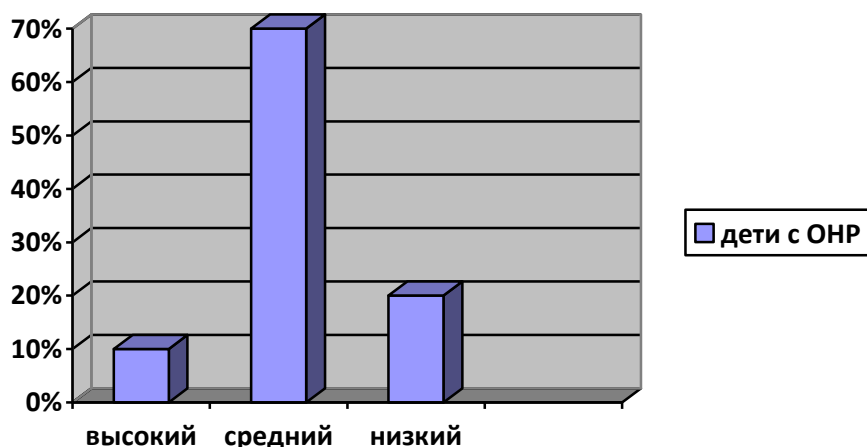


Рис. 12. Уровни сформированности списывания с рукописного текста у школьников с ОНР.

Анализ полученных результатов списывания с печатного и рукописного текста школьниками с ОНР позволил сформулировать следующие выводы:

- частность оптических ошибок незначительно уменьшилась,
- наличие зрительного образца положительно влияло на результативность,
- по результатам выполнения списывания можем предположить нарушения взаимодействия зрительно-пространственных функций,
- достаточную сформированность зрительного восприятия необходимо учитывать при планировании коррекционных мероприятий.

Анализ выполнения списывания с печатного текста обучающимися с ЗПР показал незначительное уменьшение количество ошибок в данном виде письменной деятельности.

Количество и характер неточностей при списывании с печатного текста следующий:

- Костя Р. и Настя С. неправильно воспроизводят сходные элементы букв, добавляя или сокращая их количество (*журчан, большая, тускают, встречаюп*),
- Саша И., Костя Р., Олег К. пишет букву С в зеркальном расположении (*веЭна, Энег, в леЭу, пуЭкают, вЭтречают*),
- Олег К. путает буквы Д и В (*десна, дстречают, дсе, детках*),

- Соня И., Леша С., Илья Н. пропускали похожие элементы букв при написании И, Ш, Л, М или их сочетаний (*большая, убрал, солнце*),
- Паша К., Коля Н., Валя Г. допускали неточности написания противоположно расположенных элементов букв *б-д, д-в, т-ш* (*детитки, большая*).

Результаты списывания отражены в Таблице 14.

Таблица 14

Результаты списывания обучающимися с ЗПР.

Ученик	Списывание с печатного текста		Списывание с рукописного текста	
	Количество баллов	Уровень сформированности	Количество баллов	Уровень сформированности
Костя Р.	11	низкий	12	низкий
Соня И.	3	средний	2	средний
Леша С.	5	низкий	5	низкий
Илья Н.	8	низкий	8	низкий
Саша И.	12	низкий	14	низкий
Паша К.	4	средний	5	низкий
Коля Н.	4	средний	4	средний
Настя С.	3	средний	4	средний
Валя Г.	4	средний	3	средний
Олег К.	12	низкий	13	низкий

По данным Таблицы 14 обучающиеся имеют следующие результаты по списыванию с печатного текста (Рисунке 13):

- высокий уровень не выявлен,
- средний уровень выявлен у 5 (50 %) обучающихся,
- низкий – у 5 (50 %) учеников.

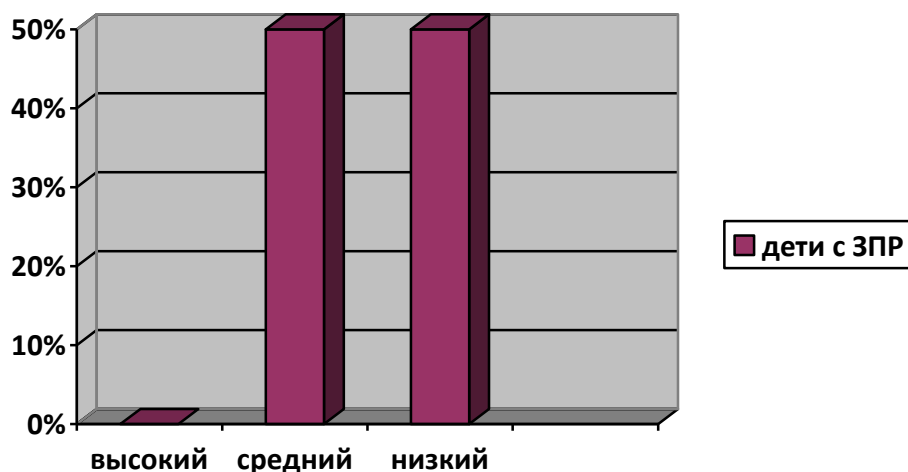


Рис. 13. Уровни сформированности списывания с печатного текста у школьников с ЗПР.

При списывании с рукописного текста количество ошибок даже незначительно увеличилось по сравнению с результатами списывания с печатного текста. Отмечались следующие особенности выполнения данного вида задания детьми с ЗПР:

- слитное написание рукописных букв, особенно сходных элементов, добавляло число неточностей (напр., буквосочетание ЛИ воспринималось как МИ),
- процесс списывания с рукописного текста осложнялся последовательным копированием букв без опоры на содержание написанного, что отражалось в изменениях буквенного состава слов,
- учащиеся допустили следующие ошибки:

Костя Р. и Настя С. (*светип, попомнел, вепках, журчан*),

- Саша И., Костя Р., Олег К. пишет букву С в зеркальном расположении (*ве Эна, Энег, Золнце, быЭтрые*),

- Олег К. путает буквы Д и В (*десна, детках, трада*),

- Соня И., Леша С., Илья Н. пропускали похожие элементы букв при написании И, Ш, Л, М или их сочетаний (*большие, солние, набухм*),

- Паша К., Коля Н., Валя Г. допускали неточности написания противоположно расположенных элементов букв б-д, д-в, т-ш (*детках, трада, идеи*).

По данным Таблицы 14 учащиеся с ЗПР имеют следующие результаты по списыванию с рукописного текста, которые отражены на Рисунке 14:

- высокий уровень не выявлен,
- средний уровень выявлен у 4 (40 %) учащихся,
- низкий – у 6 (60 %) учеников.

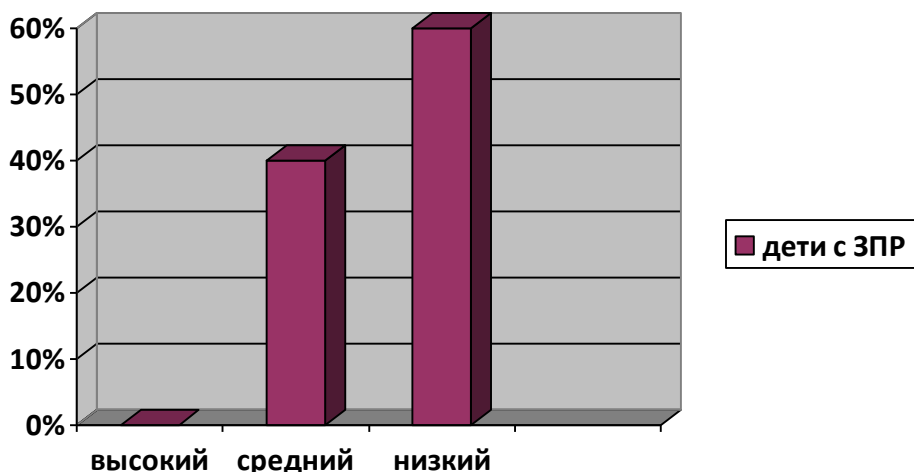


Рис. 14. Уровни сформированности списывания с рукописного текста у школьников с ЗПР.

Уровни сформированности исследуемых навыков при выполнении всех проб констатирующего эксперимента обучающимися с ОНР отражены в Таблице 15 и на Рисунке 15.

Таблица 15

Уровни сформированности навыков письменной деятельности у учащихся с ОНР.

Ученик	Диктант	Списывание с печатного текста	Списывание с рукописного текста	Средний уровень
Наташа П.	средний	средний	высокий	средний
Оля К.	средний	средний	средний	средний
Катя В.	низкий	низкий	средний	низкий
Даня М.	низкий	низкий	низкий	низкий
Сергей С.	средний	средний	средний	средний
Петя С.	средний	средний	средний	средний
Степан И.	средний	средний	средний	средний
Ира С.	низкий	средний	средний	средний

Инна В.	средний	средний	средний	средний
Иван П.	низкий	низкий	низкий	низкий

Таким образом, по данным Таблицы 15 у обучающихся с ОНР выявлены следующие уровни сформированности письменной деятельности:

- высокий уровень не выявлен,
- средний уровень выявлен у 7 (70 %) учащихся,
- низкий – у 3 (30 %) учеников.

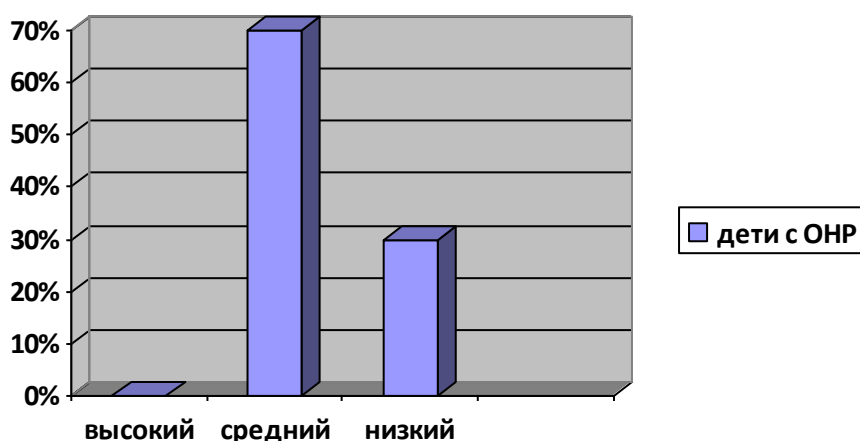


Рис. 15. Уровни сформированности письменной деятельности у школьников с ОНР.

Состояние сформированности письменной деятельности у учащихся с ЗПР при выполнении трех заданий отражено в Таблице 16 и на Рисунке 16.

Таблица 16

Уровни сформированности навыков письма у учащихся с ЗПР.

Ученик	Диктант	Списывание с печатного текста	Списывание с рукописного текста	Средний уровень
Костя Р.	низкий	низкий	низкий	низкий
Соня И.	низкий	средний	средний	средний
Леша С.	средний	низкий	низкий	низкий
Илья Н.	низкий	низкий	низкий	низкий
Саша И.	низкий	низкий	низкий	низкий
Паша К.	низкий	средний	низкий	низкий
Коля Н.	средний	средний	средний	средний
Настя С.	средний	средний	средний	средний

Валя Г.	низкий	средний	средний	средний
Олег К.	низкий	низкий	низкий	низкий

Таким образом, состояние сформированности письменной деятельности у учащихся с ЗПР выражается в следующих уровнях:

- высокий уровень не выявлен,
- средний уровень выявлен у 4 (40 %) учащихся,
- низкий – у 6 (60 %) учеников.

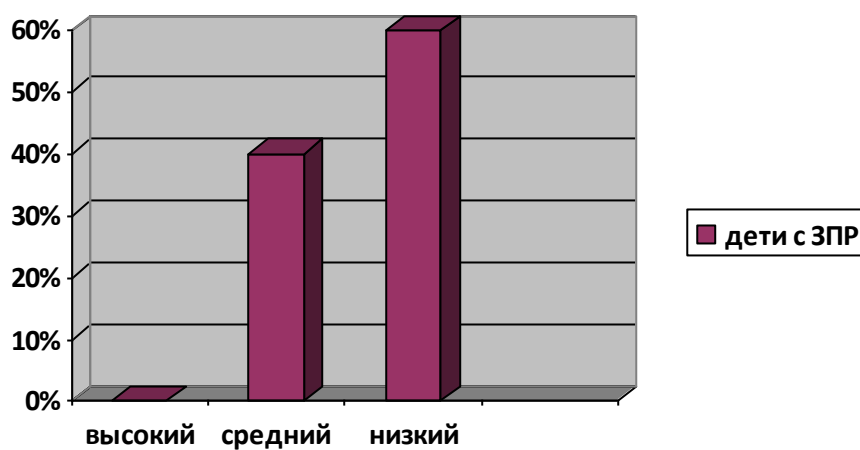


Рис. 16. Уровни сформированности письменной деятельности у школьников с ЗПР.

Данные Таблиц 15, 16 и Рисунков 15, 16 позволяют сравнить уровни развития письменной деятельности у учащихся вторых классов с ОНР и ЗПР, что отражено в Таблице 17 и на Рисунке 17.

Таблица 17

Сводная таблица уровней сформированности письменной деятельности у учащихся 2-х классов с ОНР и ЗПР.

Группа	Уровни сформированности	Количество детей
Ученики с ОНР	высокий	-
	средний	7 (70 %)
	низкий	3 (30 %)
Ученики с ЗПР	высокий	-
	средний	4 (40 %)

	низкий	6 (60 %)
--	--------	----------

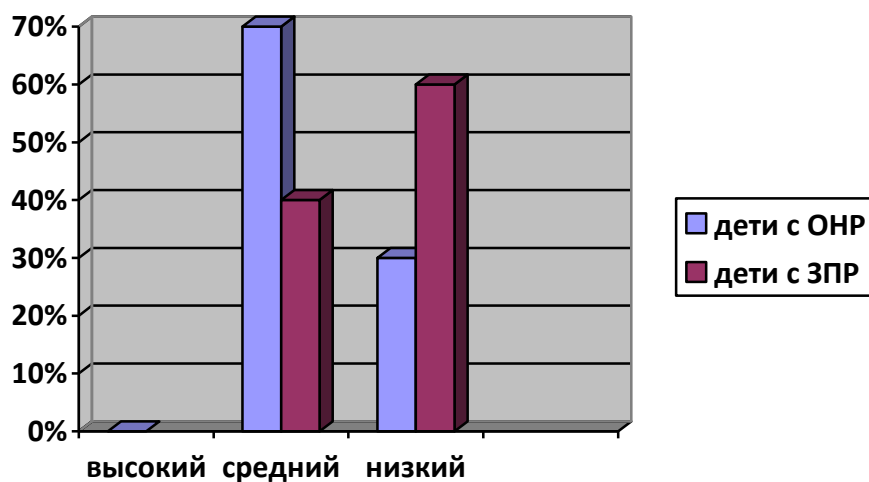


Рис. 17. Сравнение уровней сформированности письменной деятельности у обучающихся 2-х классов с ОНР и ЗПР.

По результатам констатирующего исследования, направленного на сравнение проявлений оптического характера у школьников 2-х классов с ОНР и ЗПР, были сформулированы следующие выводы:

- у школьников с ОНР и ЗПР имеются нарушения сформированности буквенного гнозиса, причем у детей с ЗПР показатели выполнения предложенных заданий значительно ниже:

высокий уровень – 4 учащихся с ОНР, 0 учащихся с ЗПР,

средний уровень – 3 ученика с ОНР, 6 учеников с ЗПР,

низкий уровень – 3 ученика с ОНР, 4 ученика с ЗПР,

- при написании диктанта отмечалось большое количество неточностей в письменной продукции детей обеих групп:

школьники с ОНР допустили 53 оптических ошибки,

школьники с ЗПР допустили 76 ошибок,

- для школьников с ОНР наиболее сложным (по количеству неточностей) видом письма является диктант, для учеников с ЗПР все три вида письма (диктант, списывание с печатного и рукописного текста):

диктант – 53 ошибки (дети с ОНР), 76 ошибок (дети с ЗПР),

списывание с печатного текста – 36 ошибок (дети с ОНР), 66 ошибок (дети с ЗПР),

списывание с рукописного текста – 30 ошибок (дети с ОНР), 70 ошибок (дети с ЗПР),

- при выполнении списывания, которое по своему содержанию предполагает наличие зрительного образца, в работах учащихся осталось большее число неточностей, связанных с искажением буквенного состава слова по оптическому сходству,

- наличие большого количества оптических ошибок у детей с ЗПР при выполнении письменных работ обусловлено недостаточной сформированностью зрительно-пространственного гнозиса,

- нарушения зрительно-пространственного гнозиса у школьников с ЗПР подтверждаются появлениями оптических неточностей при списывании с рукописного текста (напр., буквосочетание МИ воспринималось как ЛШ), что также можно объяснить особенностью аналитико-синтетической деятельности детей с ЗПР,

- по данным эксперимента низкий уровень сформированности письменной деятельности у учащихся с ЗПР выявлен у 6 детей, а у учащихся с ОНР – у 3 детей,

- у 3 детей с ЗПР отмечались разные виды оптических ошибок,

- структура нарушений, обуславливающих оптические нарушения у школьников с ОНР и ЗПР, различна. Так у детей с ОНР отмечаются нарушения буквенного гнозиса, а детей с ЗПР – зрительно-пространственные нарушения, несформированность аналитико-синтетических процессов, особенности психических процессов (память, внимание, контроль).

Таким образом, сравнительный анализ оптических проявлений позволил установить особенности буквенного гнозиса, оптических неточностей в разных видах письменной деятельности обучающихся 2-х классов с ОНР и ЗПР. Сложности выполнения ряда заданий детьми с ЗПР и низкий уровень результатов свидетельствуют о недостаточной сформированности не только

зрительного гнозиса, а также пространственного и зрительно-пространственного гнозиса у школьников с ЗПР.

Полученные результаты способствуют разработке методических рекомендаций по устранению оптической дисграфии у школьников с ОНР и ЗПР с учетом дифференцированного подхода к структуре дефекта.

2.3. Методические рекомендации по преодолению проявлений оптической дисграфии у обучающихся 2-х классов общеобразовательной школы при ОНР и ЗПР

Оптическая дисграфия характеризуется нарушениями зрительно-пространственного гнозиса, которое выражается в недостаточной сформированности восприятия и представлений о форме, величине, цвете. Кроме того, при оптической дисграфии отмечается недоразвитии зрительной памяти, трудности оптического и оптико-пространственного анализа, недифференцированность оптических образов букв.

Как показали результаты исследования:

- высокий уровень сформированности письменной деятельности у школьников обеих групп не выявлен,
- средний уровень выявлен у 70 % учащихся с ОНР и 40 % учащихся с ЗПР,
- низкий уровень – у 30 % учащихся с ОНР и 60 % учащихся с ЗПР.

В связи с этим коррекция данного вида дисграфии требует разносторонней подготовительной работы, которая включает:

- развитие зрительного восприятия и узнавания (зрительного гнозиса) предметов и букв,
- расширение объема зрительной памяти;
- формирование пространственного восприятия и представлений;
- развитие зрительных аналитико-синтетических функций;
- формирование речевых обозначений зрительно-пространственных отношений;

- дифференциация смешиваемых букв изолированно, в слогах, словах, предложениях, текстах.

Разработка методических рекомендаций проводилась с учетом основных коррекционных принципов:

1. поэтапность формирования навыка,
2. учет онтогенетического принципа,
3. взаимосвязь зрительного восприятия с другими сторонами психической деятельности (память, внимание, мышление),
4. индивидуальный и дифференцированный подход,
5. комплексность, осуществление коррекционной работы в разных видах деятельности (слушание, говорение, письмо, чтение).

Методические рекомендации разработаны на основе визуального тренажера Г. В. Чиркиной, М. Н. Русецкой.

Результаты исследования выявили разные уровни сформированности письменной деятельности у учащихся с ОНР и ЗПР, что отмечалось при выполнении всех заданий эксперимента. Кроме того, анализ оптических ошибок у школьников обеих экспериментальных групп показал количественные и качественные отличия:

- увеличение числа детей с ЗПР с оптической дисграфией,
- увеличение количества ошибок у школьников с ЗПР, связанных с нарушением зрительного восприятия букв при выполнении разных видов заданий.

В связи с этим методические рекомендации по устранению оптической дисграфии у школьников с ОНР направлены на:

- развитие и совершенствование буквенного гнозиса на уровне буквы, буквосочетания, слова, предложения и текста.

Перечень заданий

1. Найди на картинке все буквы А
2. Подчеркни часто повторяющуюся букву
3. Подчеркни слова с заданной буквой

4. Назови общую букву (дом, индюк, душ)
5. Допиши букву
6. Угадай буквы (напр., овал со звездочкой вверху – буква Б, со звездочкой внизу – Д)
7. Найди заданное буквосочетание.
8. Найди правильно написанные слова, подчеркни их.
9. Раздели буквенный поток на слова, подчеркни букву Д одной чертой, Б – двумя.
10. Расшифруй слова, используя условные обозначения.
11. Вставь пропущенные буквы Б или Д.
12. Исправь ошибки в тексте.

Методические рекомендации по устранению оптической дисграфии у школьников с ЗПР включают два этапа: подготовительный и основной. Подготовительный этап направлен на формирование предметного зрительно-пространственного гнозиса у детей с ЗПР. Основной этап содержит серии заданий, связанных с формированием буквенного гнозиса.

Подготовительный этап

Развитие предметного зрительного гнозиса

Формирование представлений о цвете, форме, величине предмета

1. Узнать предмет по контуру
2. Узнать перечеркнутые предметы
3. Узнать недорисованные предметы
4. Узнать зашумленные предметы
5. «Нелепицы». Что неправильно нарисовал художник?
6. Распредели предметы в порядке убывания, возрастания
7. Распредели предметы по цвету и форме
8. Раскрась предметы
9. Соотнеси по контуру
10. Сосчитай зашумленные геометрические фигуры
11. Найди пару

12. Дорисовать геометрическую фигуру
13. Дорисовать симметричные предметы
14. Сложи картинку по образцу
15. Выполни инструкцию: «Покажи картинку, где береза выше ели. Где гриб выше цветка»
16. Найди отличия
17. Найди такую же фигуру
18. Дорисуй
19. Найди пару
20. Заплатки. Соотнесение частей и целого изображения
21. Графический диктант
22. Лабиринты (следить только глазами)
23. Конструирование предметов из кубиков, счетных палочек
24. Вставь пропущенную фигуру

Развитие буквенного гнозиса

1. Найди заданную букву среди других
2. Назови перечеркнутую букву
3. Назови зашумленную букву
4. Найди неправильную букву
5. Найди такую же букву
6. Узнай недописанные буквы. Допиши их.
7. Найди спрятавшиеся буквы
8. Раскрась картинку по буквам
9. Тест Бурдона (адаптированный): вычеркнуть все буквы «И»; подчеркнуть все «Я»; обвести в кружок «А» и др.

Развитие зрительной памяти

1. Запомнить 4-5 картинок, найди их среди других 8-10.
2. Запомнить буквы, цифры (3-5), найди их среди других (8-10).
3. Разложи буквы, цифры в заданной последовательности.
4. Игра «Чего не стало?».

5. Игра «Что изменилось?».

Формирование пространственного гнозиса, зрительно-пространственного анализа и синтеза

1. Ориентация в пространстве
2. Найти и закрасить правую (левую) руку
3. Раскрасить мальчика с поднятой ногой
4. Какой части лица не хватает?
5. Дорисовать клоуна: в правой руке – мороженое, в левой букет
6. Предложно-падежные конструкции. Кто где?

Основной этап логопедической работы

13. Найди на картинке все буквы А
14. Подчеркни часто повторяющуюся букву
15. Подчеркни слова с заданной буквой
16. Назови общую букву (дом, индюк, душ)
17. Допиши букву
18. Угадай буквы (напр., овал со звездочкой вверху – буква Б, со звездочкой внизу – Д)
19. Найди заданное буквосочетание.
20. Найди правильно написанные слова, подчеркни их.
21. Раздели буквенный поток на слова, подчеркни букву Д одной чертой, Б – двумя.
22. Расшифруй слова, используя условные обозначения.
23. Вставь пропущенные буквы Б или Д.
24. Исправь ошибки в тексте.

Выводы по 2-й главе

Анализ теории и практики логопедии по проблеме формирования письменной речи, а именно письма, позволил разработать методику исследования письменной продукции учащихся, которая включала два блока

заданий, направленных на изучение буквенного гнозиса и оптических проявлений в письменных работах учащихся 2-х классов с ОНР и ЗПР.

В ходе проведенного исследования у обучающихся 2-х классов с ОНР и ЗПР были выявлены следующие неточности, характерные для оптической формы дисграфии:

- неверное расположение элементов букв в пространстве по отношению друг к другу с видоизменениями самих элементов;
- добавление лишних элементов букв;
- написание сходных элементов;
- недописывание элементов букв,
- зеркальное написание букв.

Выявленные нарушения помогли разработать комплекс коррекционных заданий, направленных на развитие зрительно-пространственных функций, а также зрительной памяти и контроля.

Методические рекомендации составлены с учетом основных логопедических принципов, индивидуальных и возрастных особенностей учащихся, а также последовательности подачи обучающего материала. Предоставленный комплекс упражнений можно использовать на разных этапах коррекции и с разной группой учащихся (с ОНР и ЗПР).

Заключение

В настоящее время проявление у обучающихся оптической дисграфии является одной из самых актуальных задач логопедии. Все больше и больше времени уделяется на изучение и корректировку данной категории специфических ошибок. С каждым годом в начальную школу поступают дети с проявлением различных видов дисграфий.

Проблеме дисграфий посвящено большое количество публикаций и исследований, не смотря на это актуальность ее исследования не снижается. Письмо в норме представляет собой сложную форму речевой деятельности, многоуровневый процесс. Незрелость или недостаточное функционирование

отдельных участков мозга могут приводить к несформированности операций письма, а также к недоразвитию зрительного гнозиса, анализа и синтеза, пространственных представлений, а это, в свою очередь, вызывает специфические трудности в формировании и овладении процессом письма.

Актуальность проблемы подтвердила и наше исследование, продемонстрировавшее необходимость коррекционной логопедической работы по преодолению проявлений оптической дисграфии у детей, участвовавших в исследовании. В ходе проведенного нами констатирующего эксперимента мы можем сказать, что у всех обучающихся выявлена оптическая дисграфия.

В ходе проведенного исследования у обучающихся 2-х классов с ОНР и ЗПР были выявлены следующие неточности, характерные для оптической формы дисграфии: неверное расположение элементов букв в пространстве по отношению друг к другу с видоизменениями самих элементов; добавление лишних элементов букв; написание сходных элементов; недописывание элементов букв; зеркальное написание букв.

На основе полученных данных в ходе исследования, нами были разработаны методические рекомендации для детей с проявлением оптической дисграфии. Разработанный комплекс коррекционных заданий, направлен на развитие зрительно-пространственных функций, а также зрительной памяти и контроля.

Методические рекомендации составлены с учетом основных логопедических принципов, индивидуальных и возрастных особенностей учащихся, а также последовательности подачи обучающего материала. Предоставленный комплекс упражнений можно использовать на разных этапах коррекции и с разной группой учащихся (с ОНР и ЗПР). В случае возникновения оптической дисграфии, а также ее проявлениях, с помощью специально организованной и систематической логопедической работы можно преодолеть недостатки письма.

Таким образом, цель работы достигнута, задачи решены, гипотеза нашла свое подтверждение.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Ананьев, Б.Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом / Б.Г. Ананьев // Известия АПН РСФСР. – 1955. – Вып. 70. – С. 105-149.
2. Ананьев, Б.Г. Пространственное различение / Б.Г. Ананьев. – Л.: Наука, 1955. – 268 с.
3. Асманова, А.А. Психофизиологическая структура процесса письма / А.А. Асманова // Научное сообщество студентов: междисциплинарные исследования: сб. ст. по мат. XLV междунар. студ. науч.-практ. конф. № 10(45) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: [https://sibac.info/archive/meghdis/10\(45\).pdf](https://sibac.info/archive/meghdis/10(45).pdf). – (дата обращения: 09.10.2019).
4. Ахутина Т.В. О зрительно-пространственной дисграфии: нейропсихологический анализ и методы ее коррекции / Т.В. Ахутина, Э.В. Золотарева // Шк. здоровья. – 1997. – №3. – С 38-42
5. Ахутина Т.В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекции. – М.: Воронеж, 2001, с. 7-20.
6. Ахутина, Т.В. Методы нейропсихологического обследования детей 6-8 лет / Т.В. Ахутина, М.Ю. Игнатьева, М.Ю. Максименко // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14: Психология. – 1996. – № 2. – С. 51-58.
7. Ахутина, Т.В. Нейролингвистика нормы // I Международная конференция памяти / А.Р. Лурия. сб. докладов / под ред. Е.Д. Хомской, Т.В. Ахутиной. – М.: Рос. психологич. об-во, 1998. – С. 289-298.
8. Ахутина, Т.В. Нейропсихологический анализ индивидуальных особенностей переработки лексической информации / Т.В. Ахутина, Е.В. Каширская // Вопр. психологии. – 2000. – № 3. – С. 47 - 51.
9. Ахутина, Т.В. Учимся видеть и называть. Методика развития зрительно-вербальных функций / Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева. – М.: Изд-во В. Секачева, 2016. – 244 с.

10. Бернштейн, Н.А. О построении движений / Н.А. Бернштейн. – М., 1947. – 512 с.
11. Бодуэн де Куртенэ, И.А. Избранные труды по общему языкознанию. В 2-х т. – М.: Изд-во АН РСФСР, 1963. – Т. 2. – 344 с.
12. Бурина Е.Д. Преодоление нарушений письма у школьников. 1-5 класс: учеб. – метод. пособие. Традиционные подходы и нестандартные приемы. – СПб.: Каро, 2016, 192 с.
13. Валлон, А. Психическое развитие ребенка / А. Валлон. – М., 1967. – 354 с.
14. Величенкова О.А., Русецкая М.Н. Логопедическая работа по преодолению нарушения чтения и письма у младших школьников. – М.: НКЦ, 2015, 320 с.
15. Волкова, Л. С. Логопедия: учебник для пед. вузов дефектолог. фак.: доп. М-вом образования и науки РФ / Л. С. Волкова – М.: ВЛАДОС, 2009, 703 с.
16. Волоскова, Н.Н. Формирование графо-моторного компонента письма у учащихся начальных классов / Н.Н. Волоскова // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция: учеб. пособие. – М.: Моск. психолого-социальный ин-т; Воронеж: МОДЭК, 2001. – С. 193-199
17. Воронина Т.П., Попова Т.В. Дисграфия, или почему ребенок плохо пишет? – Ростов: Феникс, 2015, 95 с.
18. Выготский Л.С. Собрание сочинений. Т. 2, 3, 5. – М., 1982, 1983, 504 с., 368 с., 368 с.
19. Глозман Ж.М. Нейропсихология детского возраста. – М.: Академия, 2009, 272 с.
20. Горфункель, П.Л. Роль зрительных представлений в формировании элементарных навыков письма: автореф. дис. ... канд. психол. наук / П.Л. Горфункель. – М., 1953. – 23 с.

21. Грибова, О.Е. Технология организации логопедического обследования: метод. пособие / О.Е. Грибова. – М.: Айрис-пресс, 2007. – 96 с.
22. Гурьянов, Е.В. Формирование графических навыков письма / Е.В. Гурьянов. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1979. – 242 с.
23. Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. – М.: НКЦ, 2015, 320 с.
24. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников / Л.Н. Ефименкова. – М., 2015. – 374 с.
25. Ефименкова, Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов: кн. для логопедов / Л.Н. Ефименкова. – М.: Просвещение, 2001. – 422 с.
26. Иншакова, О.Б. Значение психосоматического фактора в динамике дисграфии / О.Б. Иншакова, Л.И. Беликова // Специальное образование. – 2016. – № 2. – С. 51 - 56.
27. Иншакова, О.Б. Отражение зрительно – пространственных трудностей в письме первоклассников / О.Б. Иншакова, А.Н. Кричевец, Т.В. Ахутина. – М., 2005. – 196 с.
28. Керн, С.А. Эффективные методы коррекции дисграфии у учащихся младшего школьного возраста / С.А. Керн // Научный журн. – 2017. – № 2. – С. 25 – 28.
29. Колганова В.С. Нейропсихологическое занятие с детьми: В 2 ч. Ч. 2 / Валентина Колганова, Елена Пивоварова, Сергей Колганов, Ирина Фридрих. – М.: АЙРИС-пресс, 2016, 144 с.
30. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей / А.Н. Конев. – СПб, 2003. – 284 с.
31. Корнев, А.Н. Подготовка к обучению грамоте детей с нарушениями речи / А.Н. Конев. – М.: Просвещение, 2006. – 181 с.
32. Коротовских, Т.В. Экспериментальная работа по изучению готовности старших дошкольников с общим недоразвитием речи к обучению грамоте / Т.В. Коротовских // Личность, семья и общество: вопр. педагогики и

психологии: сб. ст. по матер. LXIV междунар. науч.-практ. конф. № 5 (62). – Новосибирск: СибАК, 2016. – С. 50-57.

33. Корсакова, Н.К. Неуспевающие дети: Нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении младших школьников / Н.К. Корсаков, Ю.В. Микадзе, Е.Ю. Балашов. – М.: «Рос. пед. агентство», 1997. – 124 с.

34. Лалаева Р.И., Парамонова Л.Г., Шаховская С.Н. Логопедия в таблицах и схемах. – П.: Парадигма, 2015, 216 с.

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

36. Лалаева, Р. И., Венедиктова Л. В.: Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников: учебно-методическое пособие / Р.И. Лалаева, Л. В. Венедиктова – СПб.: СОЮЗ, 2003, 224 с.

37. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Красанд, 2010, 216 с.

38. Логинова, Е.А. Коррекция нарушений письменной речи у младших школьников с использованием компьютерной программы «Пишем правильно» / Е.А. Логинова, Е.И. Плетенцова // Сборник конференций НИЦ СОЦИОСФЕРА. – М. 2014. – С. 313-319.

39. Логопедия: учеб. для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов. под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: Просвещение: Владос, 1998. – 680 с.

40. Лурия, А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга / А.Р. Лурия. – М.: Изд-во МГУ, 1969. – 504 с.

41. Лурия, А.Р. Очерки психофизиологии письма / А.Р. Лурия. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1950. – 84 с.

42. Немцова, Н.Л. Зеркальные ошибки письма: автореф. дисс... канд. пед. наук / Н.Л. Немцова. – М., 1999. – 24 с.

43. Новотворцева, Н.В. Энциклопедия речевого развития / Н.В. Новотворцева. – М.: Росмэн, 2015. – 192 с.
44. Полонская, Н.Н. Применение нейропсихологического метода исследования в диагностике детей с нарушениями речи / Н.Н. Полонская // Школа здоровья. – 1999. – №2. – С. 72-79.
45. Пятница Т.В. Логопедия в таблицах, схемах, цифрах. – 7-е изд. – Ростов: Феникс, 2017, 173 с.
46. Розова Ю.Е., Коробченко Т.В. Преодоление оптической дисграфии у школьников: учебно-методическое пособие / Ю.Е. Розова, Т.В. Коробченко. – М.: ФОРУМ, 2016, 192 с.
47. Садовникова, И.Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма. учеб.-метод. пособие / И.Н. Садрвникова. – М.: АРКТИ, 2005. – 288 с.
48. Садовникова, И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников: учеб. пособие / И.Н. Садрвникова. – М.: Владос, 1995. – 256 с.
49. Самсонова, С.Н. Коррекция оптической дисграфии у младших школьников посредством дактилирования: сб. ст. С.Н. Самсонова. – Уфа: ООО «Агентство междунар. исследований», 2017. – С. 138-140.
50. Симерницкая, Э.Г. Нарушения памяти у детей с дисграфией / Э.Г. Симерницкая, О.Б. Иншакова. – М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1990. – 364 с.
51. Сиротюк А.Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. – М.: Сфера ТЦ, 2003, 288 с.
52. Спирина, Л.Ф. Вопросы методики обучения русскому языку детей с нарушениями речи / Л.Ф. Спирина, Р.И. Шуйфер. – М.: Педагогика, 1962. – 312 с.
53. Тих, Н.А. К вопросу о генезисе восприятия пространства / Н.А. Тих // Известия АПН РСФСР, 1956. Вып. 86. – С. 87 – 91.
54. Ткаченко, Т.А. В первый класс – без дефектов речи / методич. пособие / Т.А. Ткаченко. – СПб.: Детство-пресс, 2003. – 112 с.

55. Токарева, О.А. Функциональные дислалии. Расстройства речи у детей и подростков / О.А. Токарева. – М., 1989. – С. 104 – 107.
56. Тонкова-Ямпольская, Р.В. Воспитателю о ребенке дошкольного возраста / Р.В. Тонкова-Ямпольская, Т.Я. Черток. – М.: Просвещение, 2016. – 432 с.
57. Хватцев, М.Е. Логопедия: учеб. пособие / М.Е. Хватцев. – М.: Владос 2009. – Кн. 1. – 488 с.
58. Цветкова Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. – М., 1997, 256 с.
59. Цветкова, Л.С. Афазия и восстановительное обучение / Л.С. Цветкова. – М.: Просвещение», 1998. – 204 с.
60. Чистякова О.В. 30 занятий по русскому языку для предупреждения дисграфии. 2 класс. – СПб.: Литера, 2016.
61. Шайтор,, В.М. Отдаленные последствия перинатального повреждения нервной системы у детей: автореф. дис. ... д-ра мед. наук / В. М. Шайтор. – СПб., 2008. – 46 с.

Методические рекомендации по устранению оптической дисграфии

у школьников с ОНР

1. Найди на картинке все буквы А (20 букв)



2. Подчеркни часто повторяющуюся букву

Г	Ю	Л	Б	А	Ж	Г	Ю	О	Л
Б	Р	Ю	Е	Ч	Б	Ь	Ж	Ч	Е
Ж	Л	Ю	О	В	Е	Ж	К	Б	А
Б	Ю	Р	А	Ю	З	У	Б	Н	Ы
Й	Ж	Г	О	Б	В	О	Ю	Ж	Р

3. Подчеркни слова с заданной буквой

Струна, ладонь, сироп, калач, вторник, скала, значок, очки, арфа, судак, висок, подвиг, пальто, курган, доски, бизон, лупа, крупа, сачок, кортик, каскад, салон, сборник, пилот, школьник, лампа, дворник, картон, лобзик.

4. Назови общую букву (дом, индюк, душ)

5. Допиши букву

Ю	У	Ж	Л	Я
У	Д	И	З	Г
Г	Н	Т	И	Д
Д	Л	Б	А	В

6. Угадай буквы (напр., овал со звездочкой вверху – буква Б, со звездочкой внизу – Д)

7. Найди заданное буквосочетание.

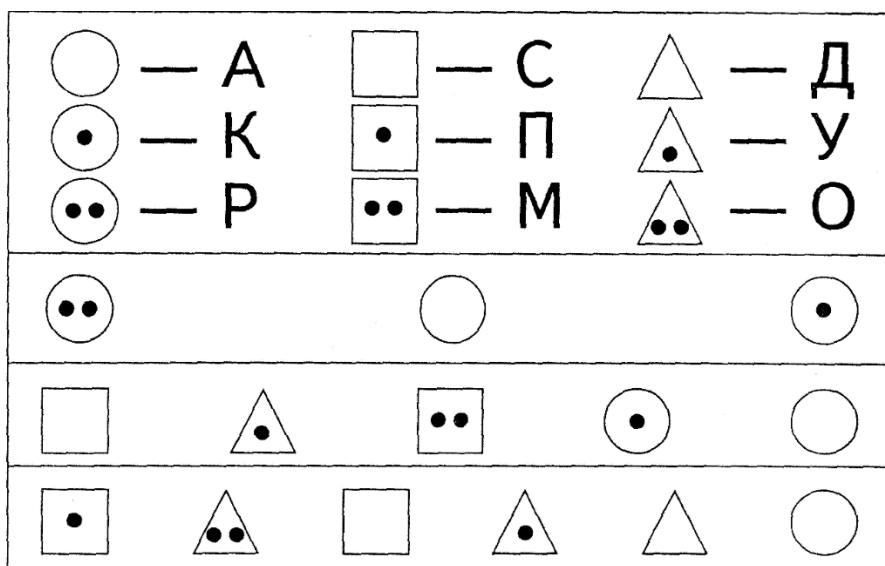
СЕ	СЕ ЕС СО СЕ ЕС СО СЕ СЕ ОС ЕС СЕ
ОБ	БО БИ ОБ ОВ БА БАБА ОБ ВО ОБ БО БО
ГДЕ	ДЕГ ГЕД ГЛО ГЕД ЕГ Д ГЛЕ ГЛО ДОГ ГЕД ГДЕ
КОТ	ТОК ОТК КОТ КИТ ТАК НОТ НОК КТО КОТ КТО
СЛОН	НОСЛ ЛОСН СМОН СЛОЛ ЛОСМ СЛОН ЛОСМ СЛОМ
ВОДА	ОДАВ ВАДО ВАДА ДАВО ВОДА БАДА ДОВА ВОДА
КАКОЙ	КОКОЙ КОКАЙ КОКАТ КАЙОК <u>КАЙОК</u> КАКОЙ <u>КАКОЙ</u>
ЧАШКА	ЧАЩКА КАЧАШ ЧАКАШ ЧАШКА ШКАЧА ЧАШКА ЧАЩКА

8. Найди правильно написанные слова, подчеркни их.

9. Выдели в буквенном потоке слова

ФЭЛКСОЛНЦЕРМУДЕРАЙТЩКУНОВОСТЬВТРРАКТЦЕ
 БЛЦЭКЗАМЕНУКЪБПРОКУРОРКАРТЕОРИЯДЛПДЕЛОСТФ
 КЩАМАГАЗИНГПМДАТАХРКДОЧИСЛОДЩЦОСЛЕДСТВИЕРЬ
 ОУКАТЕТРАДЬЯЦДБАРФУПЕНЬЦЩФРЕМКЛЯКСАКРМУ
 ФЦНОСЛОВОНРЩЬФРДЕНЬГИЬКЦЩЬБСТУЛФПЛЬТОЩКР
 РТДОВНИМАНИЕХИЩЬСТОЛПТХМУТАРЕЛКАЯСМУКСУСТРПК
 БФЩОБЩЕНИЕЯАОТТВЕТЕРЬФРКЦКУРИЦАСЯПТУЦЩФБ
 КВЦОНОСЯФТМКЦЛУБПОЛЕТКЦШЩПЕТУХТАКЛЬПЕСНЯЖК
 ШЯФЦКАЧЕЛИКЖДФМОБАНКАДШЖЬКОНЬПЖКТОЧКАПФЦК

10. Расшифруй слова, используя условные обозначения.



11. Вставь пропущенные буквы Б или Д.

Вставить пропущенные буквы Б или Д.

У Ли-ы голу-ой -ант.
 Ва-им -ал -ругу -улку.
 Весь -ень и-ет -ождь.
 У -а-ушки наря-ная -лузка.
 На -иване -елая по-ушка.
 Завтра -у-ет холо-ная пого-а.

12. Исправь ошибки в тексте.

Ропкий, тихий лёг на чорную землю
первый снежок.

В январе снек тижелый и холодный
одеялом накрывает поля. Кругом
наволило снегу по колено, а то и
попояс. Чуть шагнул с трапинки-
утанул в сыпучим снежнам болоте.

Приложение 2.

Методические рекомендации по устранению оптической дисграфии

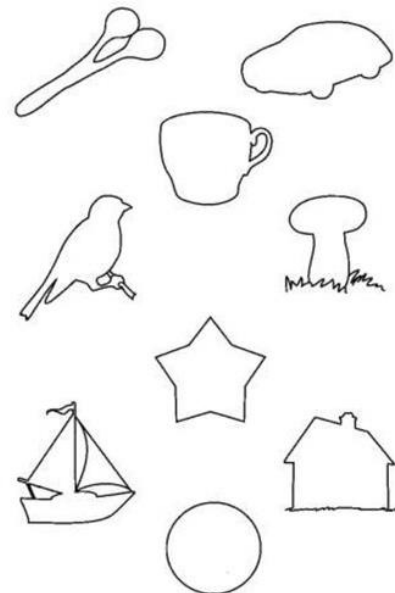
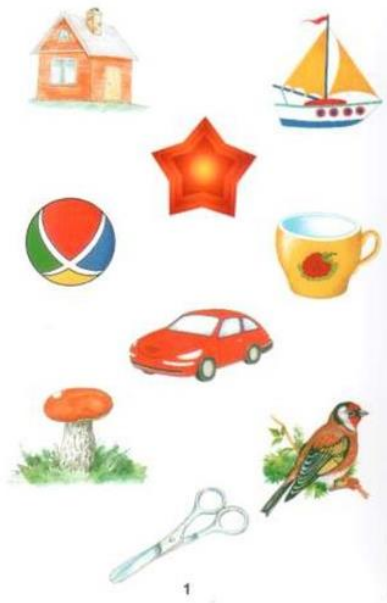
у школьников с ЗПР

Подготовительный этап

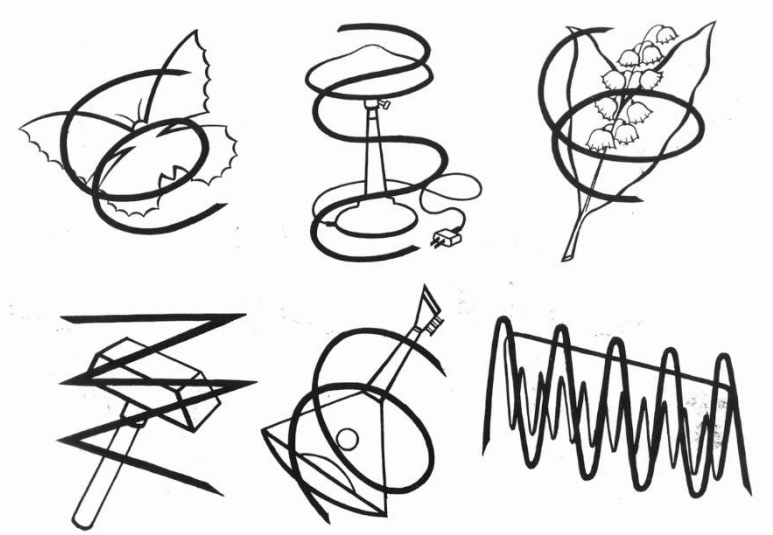
Развитие предметного зрительного гнозиса

Формирование представлений о цвете, форме, величине предмета

25. Узнать предмет по контуру



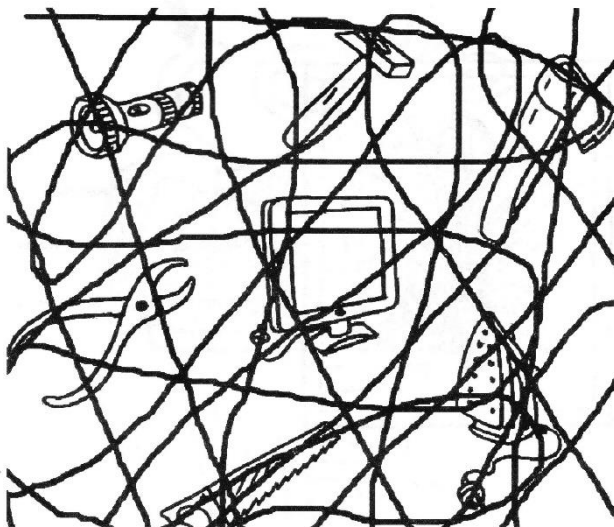
26. Узнать перечеркнутые предметы



27. Узнать недорисованные предметы



28. Узнать зашумленные предметы



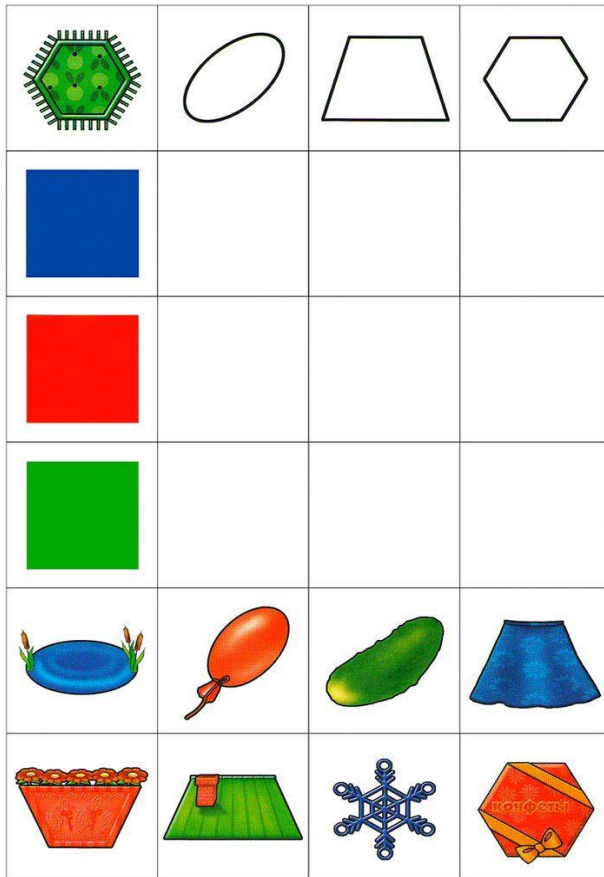
29. «Нелепицы». Что неправильно нарисовал художник?



30. Распредели предметы в порядке убывания, возрастания



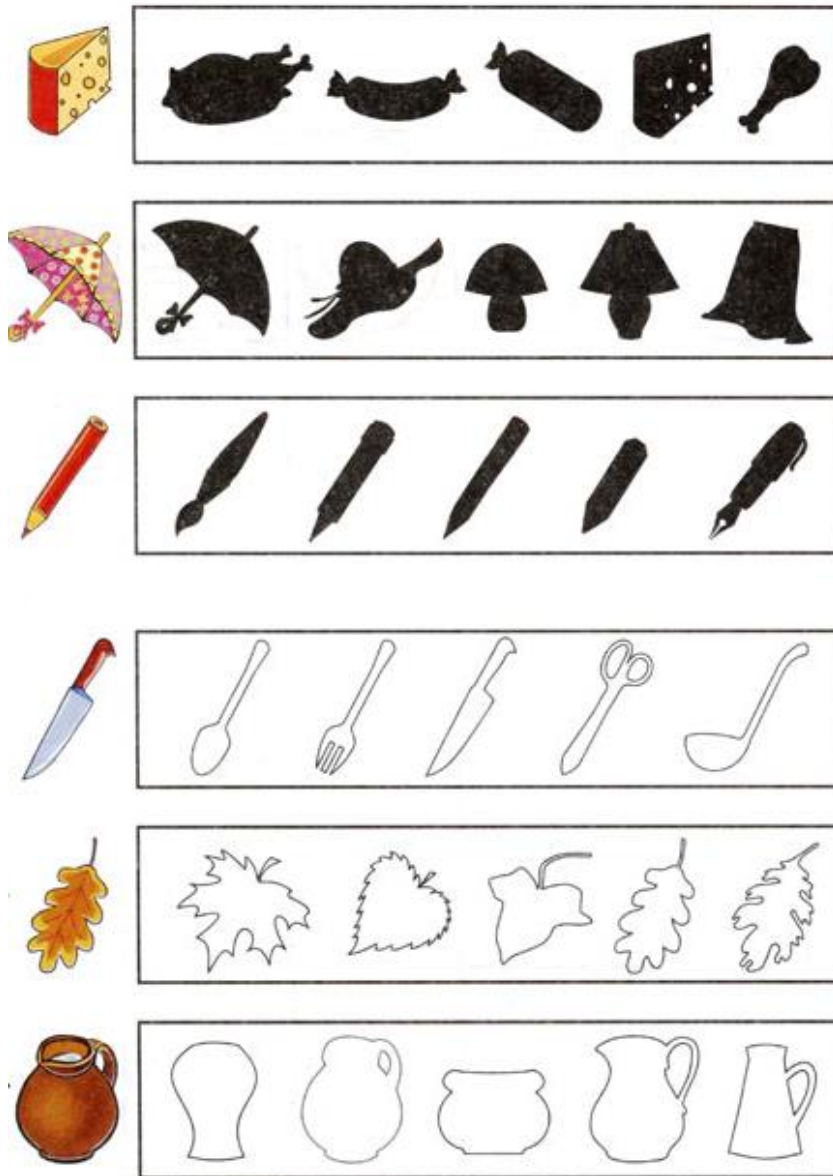
31. Распредели предметы по цвету и форме



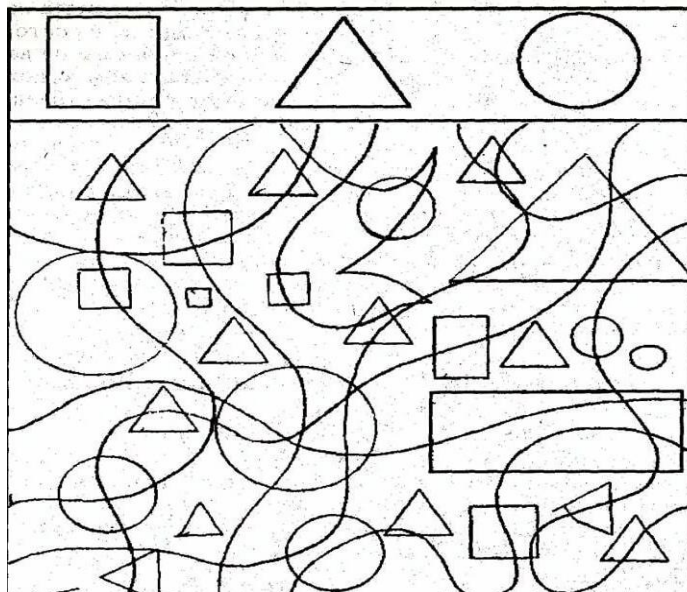
32. Раскрась предметы



33. Соотнеси по контуру



34. Сосчитай зашумленные геометрические фигуры

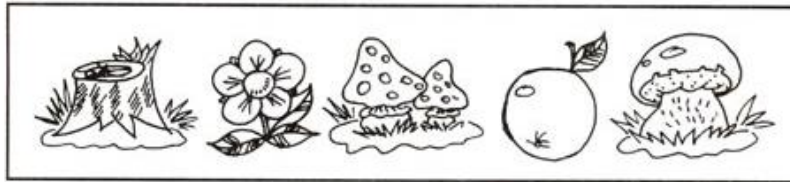


35. Найди пару

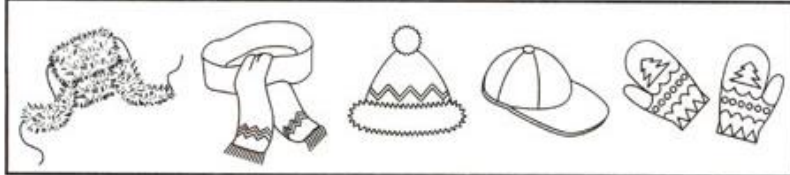
3.



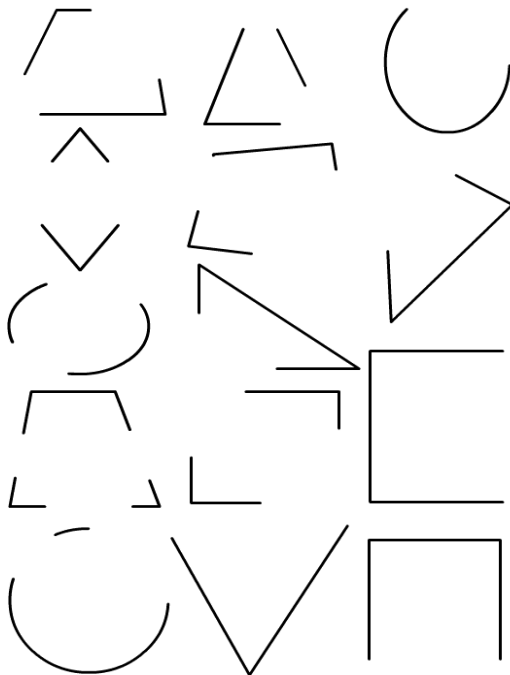
4.



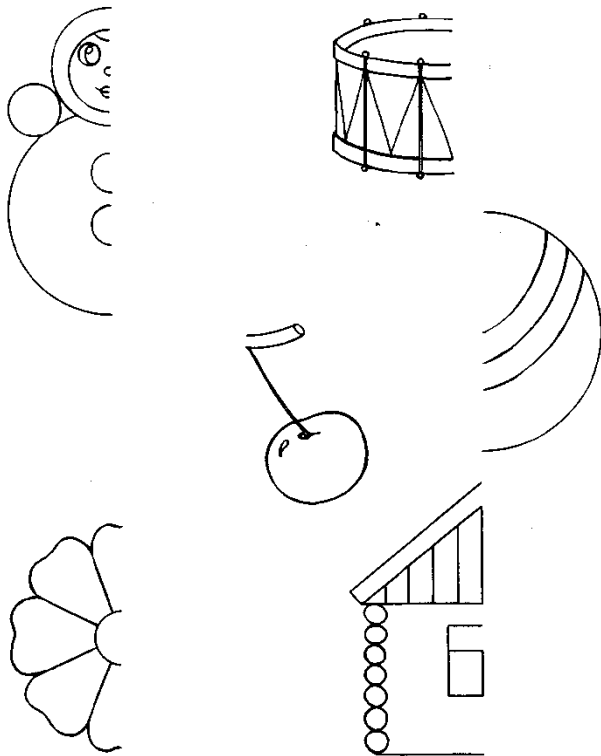
5.



36. Дорисовать геометрическую фигуру



37. Дорисовать симметричные предметы



38. Сложи картинку по образцу



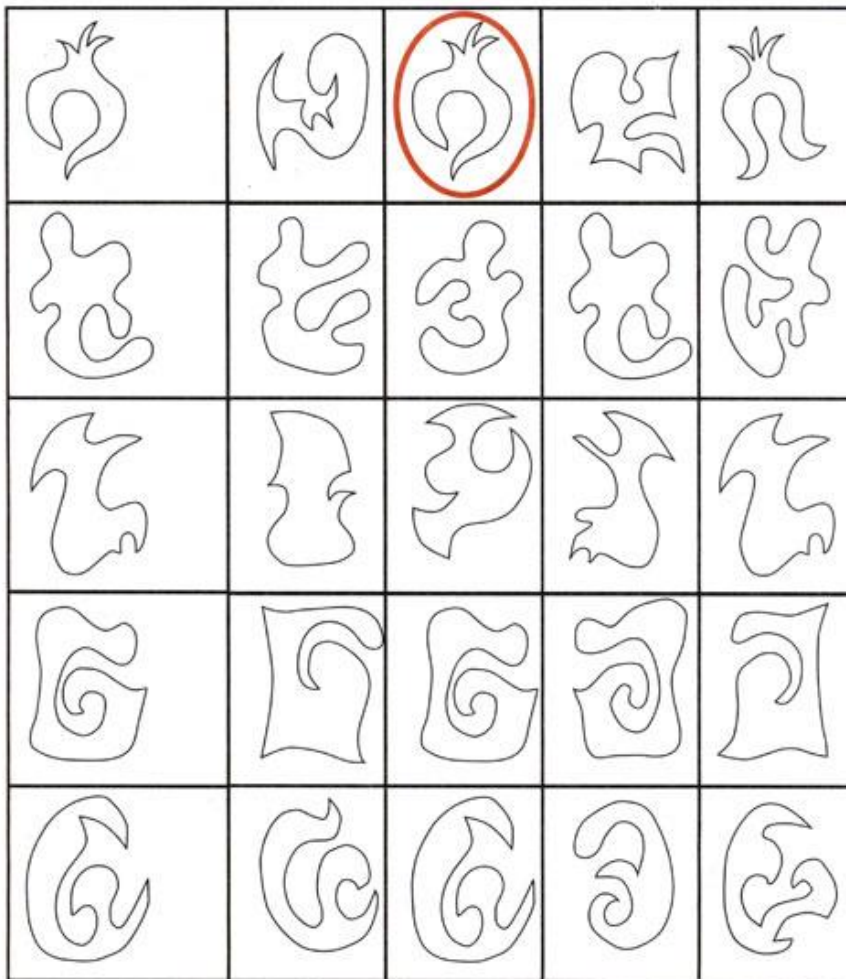
39. Выполни инструкцию: «Покажи картинку, где береза выше ели. Где гриб выше цветка»

40. Найди отличия

Чем отличаются картинки? Найди не менее 10 отличий.



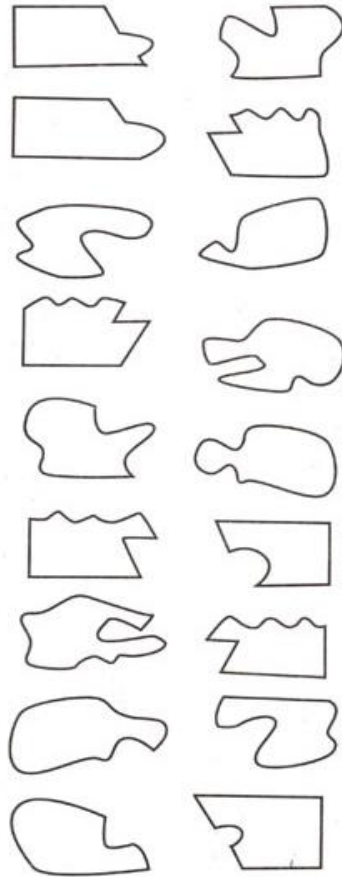
41. Найди такую же фигуру



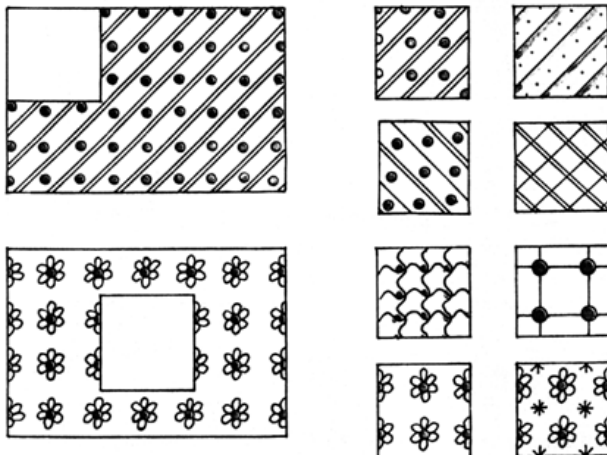
42. Дорисуй



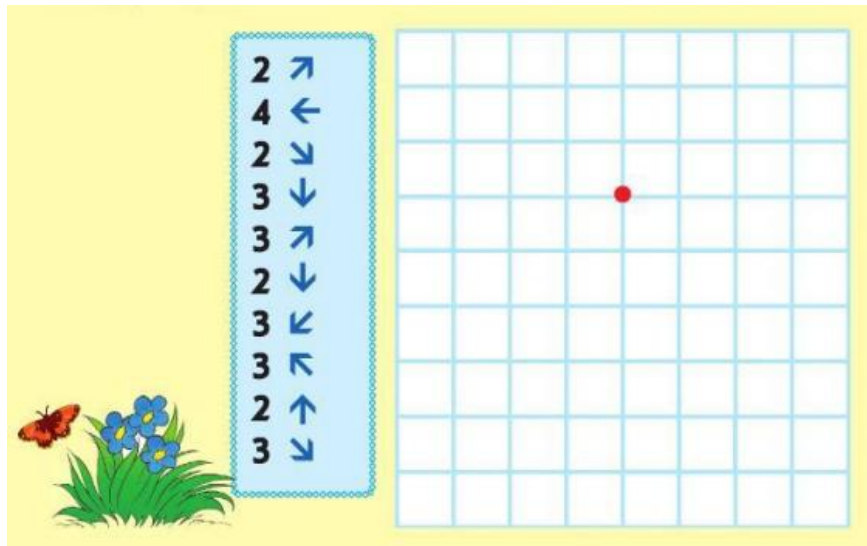
43. Найди пару



44. Заплатки. Соотнесение частей и целого изображения



45. Графический диктант



46. Лабиринты (следить только глазами)

1. Помоги Красной Шапочке отыскать дорогу к дому бабушки. Старайся проследить её путь только глазами.



2. Помоги зайцу убежать от лисы: найди выход из лабиринта.



47. Конструирование предметов из кубиков, счетных палочек

48. Вставь пропущенную фигуру

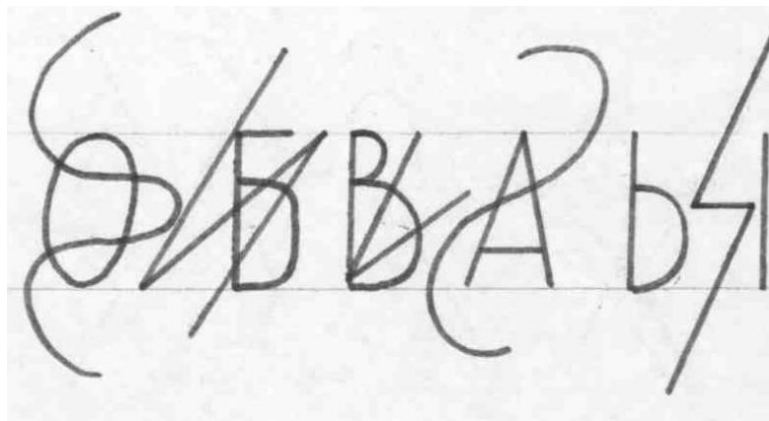
2	3	4
3	4	
4		

Развитие буквенного гнозиса

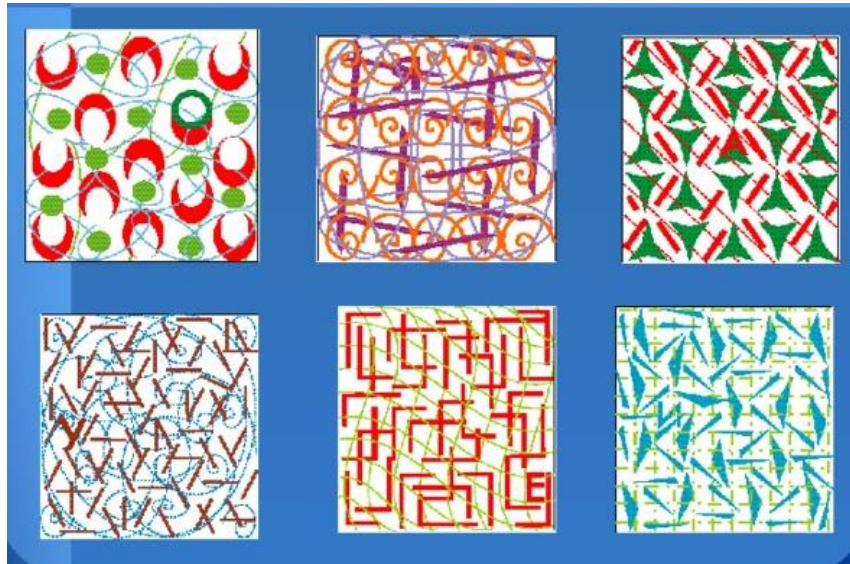
10. Найди заданную букву среди других

АНРСКТУЕКФЫЪАНГЖОЛАНЫКЖЕАФР
 УЬФГЖТЮАРОШУАТЫНСЖЮУЗБВЕАГБУ
 ОАСЮБИТЫЕФТАЛЪЕТОРУЬВЗЩНЮАГ
 НЫСЕРАФЖНГБШЭСАПИЛЫОШВЭЦЗА
 ХЩБТАОЕРАЖФУВХГДАИОТКМТУПР
 МСАИЛТРЗЩПГЮАЫЛМОШНЗГПЩЮХБ

11. Назови перечеркнутую букву



12. Назови зашумленную букву



13. Найди неправильную букву

В Р Є З Е Р
 Г ъ Я У р К
 Б Е Ю ч Р Р Ю
 К ч В Є Л Р З

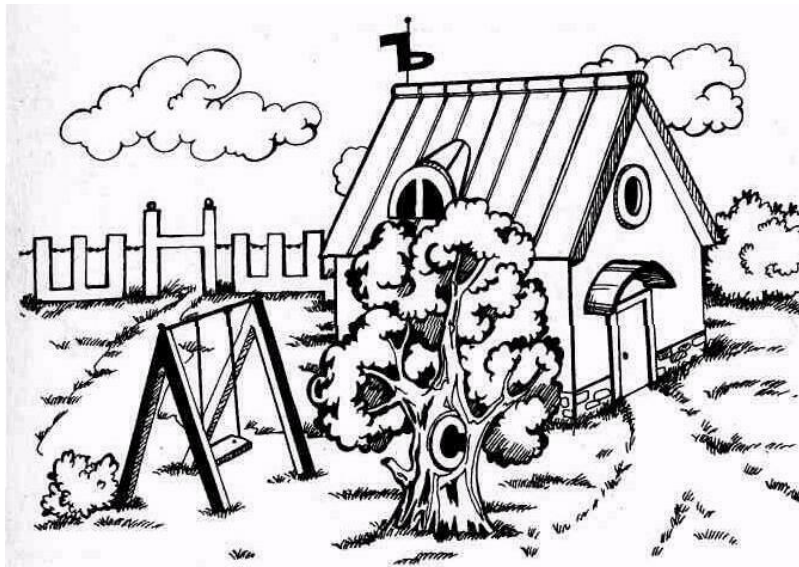
14. Найди такую же букву

А	А	А	А	А	А
К	К	К	К	К	К
Р	Р	Р	Р	Р	Р
М	М	М	М	М	М
У	У	У	У	У	У
Я	Я	Я	Я	Я	Я
Ж	Ж	Ж	Ж	Ж	Ж

15. Узнай недописанные буквы. Допиши их.

Р	∧	┌	Л	┌
з	о	ь	у	г
д	л	ц	ы	т
г		1	7	о

16. Найди спрятавшиеся буквы



17. Раскрась картинку по буквам

Раскрась картинку по правилам

ч - 	ь - 	э -
ш - 	ы - 	ю -
		я -

18. Тест Бурдона (адаптированный): вычеркнуть все буквы «И»; подчеркнуть все «Я»; обвести в кружок «А» и др.

АКШНВЕРАМПАОБАСЗЕАЮРАЦКАЧП
 ОВРКАНВСАЕРНТРОНКСЧОДВИОЦФ
 КАНЕОСВРАЕТГЧКЛИАЫЗКТРКЯБД
 ВРЕСОАКВМТАВНШЛЧВИЦФВДБОТВ
 НСАКРВОЧТНУЫПЛВНПМНКОУЧЛЮН
 РВОЕСНАРЧКРЛБКУВСРФЧЗХРЕЛЮ
 ЕНРАЕРСКВЧЫЩДРАЕПТМИСЕМВШЕ
 ОСКВНЕРАОСВЧЫШЛОИМАУЧОИПОО
 ВКАОСНЕРКВИВМТОБЩВЧЫЦНЕПВИ
 СЕНАОВКСЕАВМЛДЖСКНПМЧСИГТШ
 КОСНАКСАЕВИЛКЫЧЫЩЖОЛКПМСЧГ
 ОВКРЕНРЕСОЛТИНОПСОЫОДЮИОЗС
 АСКРАСКОВРАКВСИНЕАТБОАЦВКН
 НАОСКОЕВОЛЦКЕНШЗДРНСВЫКИСН
 ЕРМПАВЕГЛИПСЧТЕВАРЬМУЦЕВА
 ЕКРНСОАРНЕСВАРКВРЕВНРК

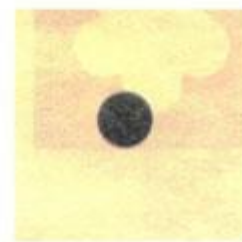
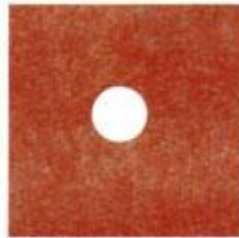
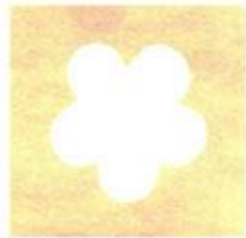
Развитие зрительной памяти

6. Запомнить 4-5 картинок, найди их среди других 8-10.
7. Запомнить буквы, цифры (3-5), найди их среди других (8-10).
8. Разложи буквы, цифры в заданной последовательности.
9. Игра «Чего не стало?».
10. Игра «Что изменилось?».

Формирование пространственного гнозиса, зрительно-пространственного анализа и синтеза

7. Ориентация в пространстве

2. А как получить такой цветочек?
 Выбери нужные карточки.



8. Найти и закрасить правую (левую) руку
9. Раскрасить мальчика с поднятой ногой
10. Какой части лица не хватает?
11. Дорисовать клоуна: в правой руке – мороженое, в левой букет
12. Предложно-падежные конструкции. Кто где?

5. Рассмотрю картинку. Кто сидит на дереве?
Назови всех, кто сидит на верхних ветках.
Кто сидит справа от удава? Слева от него?
Кого видит попугай справа от себя?

