

**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
**«Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»**  
(КГПУ им. В.П. Астафьева)  
Институт социально-гуманитарных технологий  
Кафедра специальной психологии

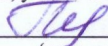
Павлуткина Марина Андреевна  
**МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ**

**Программа психолого-педагогической коррекции графомоторных  
навыков у обучающихся с нарушением интеллекта**

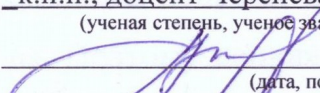
Направление подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование  
Магистерская программа Психолого-педагогическое сопровождение детей и подростков с  
нарушениями в развитии и эмоционально-волевой сфере

**Допускаю к защите:**

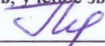
И.о. заведующего кафедрой

к.м.н., доцент Потылицина В.Ю.  
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)  
 14.12.2019  
(дата, подпись)

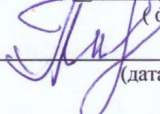
Руководитель магистерской программы

к.п.н., доцент Черенева Е.А.  
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)  
 14.12.2019  
(дата, подпись)

Научный руководитель

к.м.н., доцент Потылицина В.Ю. (ученая  
степень, ученое звание, фамилия, инициалы)  
 14.12.2019  
(дата, подпись)

Обучающийся Павлуткина М.А.

(фамилия, инициалы)  
 14.12.2019  
(дата, подпись)

Красноярск 2019

## **ОГЛАВЛЕНИЕ**

Введение .....	3
Глава I. Теоретические аспекты изучения проблемы формирования графомоторных навыков письма у обучающихся младших классов с нарушением интеллекта .....	8
1.1. Психофизиологические механизмы процесса письма .....	8
1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением интеллекта.....	17
1.3. Особенности формирования письма у обучающихся младших классов с нарушением интеллекта.....	22
Глава II. Экспериментальное изучение состояния графомоторных навыков письма у обучающихся младших классов с нарушением интеллекта.....	27
2.1. Организация, методы и методики исследования графомоторных навыков письма у обучающихся младших классов с нарушением интеллекта... 27	35
2.2. Анализ констатирующего эксперимента.....	35
Глава III. Коррекция графомоторных навыков письма у обучающихся младших классов с нарушением интеллекта.....	49
3.1. Цели, задачи, принципы построения программы коррекции графомоторных навыков письма у обучающихся младших классов с нарушением интеллекта.....	49
3.2. Содержание программы коррекции графомоторных навыков письма у обучающихся младших классов с нарушением интеллекта.....	51
3.3. Контрольный эксперимент и его анализ .....	63
Заключение .....	73

Список используемой литературы .....	76
Приложение .....	80

## **ВВЕДЕНИЕ**

### **Актуальность исследования.**

В настоящее время в России происходят глобальные системные изменения процесса образования и содержания обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. В связи с вступлением в силу Федерального закона от 29.12.2013 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», а также введением Федерального государственного общеобразовательного стандарта (ФГОС) начального и основного общего образования (НОО ООО), складывается новая система образования, которая принципиально отличается от предыдущей.

С введением ФГОС изменяются структура и сущность результатов образовательной деятельности, содержание образовательных программ и технологии их реализации, методология, содержание и процедуры оценивания результатов освоения образовательных программ. Повышается значимость формирования условий реализации программ, в том числе создания образовательной инфраструктуры, изменяются требования к ним. Должна быть спроектирована система управления инновационными процессами, обеспечивающая достижение нового качества образования.

Новая парадигма образования, реализуемая ФГОС, - это переход от школы информационно-трансляционной к школе деятельностной, формирующей у обучающихся компетенции самостоятельной навигации по освоенным предметным знаниям при решении конкретных лично значимых задач, в том числе и в ситуациях неопределенности.

В целях обеспечения реализации права на образование обучающихся с ОВЗ Законом об образовании (статья 11) предусматривается включение в федеральные государственные образовательные стандарты специальных требований и (или) установление специальных федеральных государственных образовательных стандартов. Цель Федеральных государственных

образовательных стандартов для детей с ОВЗ — определить необходимые условия получения образования для различных категорий детей с ОВЗ; утвердить примерные адаптированные образовательные программы для различных категорий обучающихся; обозначить требования к результатам освоения адаптированных образовательных программ и к итоговым достижениям обучающихся к моменту завершения школьного образования для каждого уровня образования.

ФГОС для детей с ОВЗ позволяет обеспечить дифференцированный подход к образованию различных категорий детей с ОВЗ; определить обязательные требования к содержанию образования и условиям, необходимым для реализации адаптированных образовательных программ. ФГОС для детей с ОВЗ создадут нормативную основу для обеспечения права всех детей с ОВЗ на образование и комплексное сопровождение, декларируемое Законом об образовании. Реализация адаптированных образовательных программ в соответствии с требованиями ФГОС образования детей с ОВЗ обеспечит сопоставимое по своему качеству образование для детей с ОВЗ независимо от вида и типа образовательного учреждения. Ориентация содержания образования преимущественно на формирование жизненных компетенций ребенка с ОВЗ создаст основу для эффективной социализации обучающихся.

Вместе с тем, при реализации ФГОС для детей с ОВЗ возникают новые актуальные проблемы: несовершенства нормативно-правовой базы, недостаточность разработанность содержания научно-методического обеспечения процесса образования в условиях инклюзивного образования, недостаток технологий комплексного взаимодействия специалистов, участвующих в процессе обучения и сопровождения детей с ОВЗ и др.

Одной из актуальных проблем, позволяющая решить вопрос о разработке АООП НОО для обучающихся с нарушением интеллектуального развития. Одной из значительных проблем при умственной отсталости (помимо интеллектуального дефекта) – это нарушение письменной речи, а именно

графомоторных навыков, которые являются базовыми при обучении. Проблема нарушений письма у учащихся с нарушением интеллекта – одна из весьма актуальных для школьного обучения, поскольку письмо из цели начального обучения в дальнейшем превращается в средство получения знаний учащимися. Этой проблемой занимаются педагоги, физиологи, учителя, методисты.

Процесс письма – сложный вид деятельности, который связан с функционированием различных участков коры головного мозга, органов зрения и слуха, речевого аппарата и мышц тела. Развитие его достаточно сложный и длительный процесс даже для нормально развивающегося ребёнка, потому что одновременно формируется и навык выполнения тонкокоординированных движений (графический навык), и навык орфографически-правильного письма.

Изучение процесса письма у детей с нарушением интеллекта представляет один из важнейших аспектов общей проблемы. Это дает возможность практически увидеть глубокие и своеобразные нарушения, которые характерны для детей с отклонениями в интеллектуальном развитии, и благодаря этому понять роль, которую играют психомоторные особенности у детей с нарушением интеллекта.

Развитию процессов письма и чтения у детей с нарушением интеллекта посвящены работы М.Е. Садовниковой (1997), Р.Е. Левиной (1997), Л.И. Лалаевой (2001), В.Г. Петровой (1968), В.В. Воронковой (1995), А.Н. Корнева (1997), Е.Ф. Собонович (1997). Данные авторы раскрывают проблемы и причины нарушений письменной речи, а также представляют дидактический материал по обучению письму и чтению.

По мнению Л.Я. Желтовской (1987), обучение письму – это в первую очередь выработка графического навыка. При овладении этим навыком, имеет место неадекватная затрата сил, неэкономное вовлечение в исполнение лишних мышц. Ребенок очень сильно сжимает ручку в руке, давит на нее указательным пальцем, напряженными оказываются мышцы лица и всего тела. Все это наблюдается на фоне слабо развитой подвижности и координированности мелких мышц руки и несформированной зрительно-моторной координации,

являющейся важнейшей функцией, на которую опирается процесс развития опознавательных и изобразительных навыков, столь необходимых для овладения письмом.

Такие причины, как: нарушение моторики мышц кисти, несовершенство нервной регуляции движений, недостаточная развитость механизмов программирования сложнокоординированных действий, приводят к специфическому нарушению письменной речи – дисграфии, а именно – диспраксической (моторной) дисграфии.

Исследования проблемы дисграфии ведутся достаточно давно. Но вопрос предупреждения и исправления нарушений письменной речи, основанных на недостатках подвижности и координированности моторики мелких мышц руки, у детей с нарушением интеллекта, недостаточно разработан.

Сложившаяся ситуация побуждает нас, используя научно-методические рекомендации по вопросу развития процесса письма у детей с первично сохранным интеллектом, адаптировать отдельные виды и приемы этой работы для детей с отклонениями в интеллектуальном развитии и разработать технологию по коррекции графомоторных навыков, с целью устранения недостатков у учащихся с нарушением интеллектуального развития, вызванных несформированностью зрительно-пространственного восприятия, зрительно-моторной координации, графомоторных движений, трудностями осуществления анализа звуковой структуры слова.

**Объект исследования.** Графомоторные навыки письма учащихся младших классов с нарушением интеллекта.

**Предмет исследования.** Коррекция нарушений графомоторных навыков письма у учащихся младших классов с нарушением интеллекта.

**Гипотеза исследования.** Эффективность работы по коррекции графомоторных навыков письма будет существенно повышена при использовании разработанной нами программы, направленной на формирование зрительно-пространственных представлений и моторных функций руки.

**Цель исследования.** Теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить программу по коррекции графомоторных навыков письма у обучающихся младших классов с нарушением интеллекта.

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

1. На основании анализа общей и специальной психолого-педагогической и медико-биологической литературы, определить современное состояние изучения проблемы графомоторных навыков письма у учащихся младших классов с нарушением интеллекта.

2. Выявить характерные особенности графомоторных навыков письма у учащихся младших классов с нарушением интеллекта.

3. Разработать и апробировать программу коррекции графомоторных навыков письма у учащихся младших классов с нарушением интеллекта в условиях реализации АООП.

4. Определить эффективность разработанной программы по коррекции графомоторных навыков письма у учащихся младших классов с нарушением интеллекта в условиях реализации АООП.

**Методы исследования** определялись в соответствии с целью, гипотезой и задачами работы. В ходе исследования применялись как теоретические, так и эмпирические методы.

*Теоретические методы* – анализ медицинской и психолого-педагогической литературы по теме исследования, его теоретическая интерпретация, направленное преобразование.

*Эмпирические методы* – использовались при проведении констатирующего и формирующего экспериментов.

*Наблюдение* – этот метод позволил собрать фактический материал, который демонстрирует степень сформированности у учащихся графомоторных навыков.

Сбор анамнестических данных и изучение документации - дополнили представление об испытуемых, позволили осуществить более тщательный



отбор детей в группы и разработать комплекс коррекционных упражнений с учётом возрастных и физиологических особенностей детей.

*Сравнительный метод* – использовался при проведении сопоставительного анализа уровня состояния графомоторных навыков у учащихся на начало и конец формирующего эксперимента в контрольной и экспериментальной группе.

*Метод количественного и качественного анализа полученных данных* – применялся при расчёте процентного соотношения, полученного при проведении констатирующего и контрольного экспериментов.

*Наглядные методы* – в виде различного дидактического материала, пособий, карточек применялись при проведении констатирующего и контрольного экспериментов.

*Словесные методы* – использовались с целью включения учащихся в деятельность и при объяснении заданий.

**Теоретическая значимость исследования** заключается в том, что его результаты позволяют расширить представления об особенностях графомоторных навыков письма у учащихся младших классов с нарушением интеллекта.

**Практическая значимость** заключается в разработке содержания, в математической обработке результатов и в определении основных путей коррекционной работы, способствующей устранению нарушений графомоторных навыков письма, что позволит успешнее решить проблему формирования правильной письменной речи.

**Организация экспериментальной работы** осуществлялась в три этапа:

Первый этап (сентябрь – декабрь 2017 г.) был посвящён изучению специальной литературы по проблеме исследования, формированию и уточнению цели, гипотезы, задач, составлению плана исследования, разработки методики констатирующего эксперимента.

Основной целью второго этапа (январь – август 2018 г.) являлось проведение констатирующего эксперимента и анализ полученных результатов,

разработка технологии коррекции графомоторных навыков письма у детей с нарушением интеллекта.

Третий этап (сентябрь — ноябрь 2018 г.) — проведение формирующего эксперимента по коррекции графомоторных навыков письма у учащихся младших классов с нарушением интеллекта.

Четвёртый этап (январь — март 2019 г.) — проведение контрольного эксперимента. Обобщение результатов, анализ эффективности разработанной программы по коррекции графомоторных навыков письма у учащихся младших классов с нарушением интеллекта. Оформление выводов и заключения.

**Структура и объём выпускной квалификационной работы:**

Работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы из 56 источников и 9 приложений. Работа содержит 10 таблиц, 16 диаграмм, 1 схему. Объем работы составляет 110 страниц.

# **ГЛАВА I. Теоретические аспекты изучения проблемы формирования графомоторных навыков письма у учащихся младших классов с нарушением интеллекта**

## **1.1. Психофизиологические механизмы процесса письма**

Письмо — одна из форм существования языка, противопоставленная устной речи. «Письмо есть знаковая система фиксации речи, позволяющая с помощью графических элементов передавать информацию на расстоянии и закреплять ее во времени. Любая система письма характеризуется постоянным составом знаков» Р.Е. Левина (1997) [24].

И.Н. Садовникова (1997) [40] называет письмо, как форму речи, представляющую собой вид временных связей второй сигнальной системы, и формирующуюся только в условиях обучения, то есть его механизмы складываются в период обучения грамоте и совершенствуются в ходе всего дальнейшего обучения. В результате рефлексорного повторения образуется динамический стереотип слова в единстве акустических, оптических и кинетических раздражении. Овладение процессом письма представляет собой установление новых связей между звуком слышимым и произносимым, буквой видимой и записываемой.

А.Р. Лурия (2002) [28] определял письмо — как особую форму экспрессивной речи, отмечая, что письмо в любой его форме начинается с определенного замысла, сохранение которого способствует торможению всех посторонних тенденций (задания вперед, повторов и т.д.). Собственно письмо включает ряд специальных операций: анализ звукового состава слова.

Первое условие письма - определение последовательности звуков в слове. Из звукового потока сначала должна быть выделена серия звучаний - в первую очередь тех, с которых начинается слово, затем последующих.

Последовательное выделение звуков протекает относительно легко в тех словах, которые состоят из ряда открытых слогов (Ма-ша).

В словах, в состав которых входит стечение согласных, ряд безударных гласных - это выделение становится более трудной задачей. Эта задача составляет большие трудности, когда ребенок пытается повторить нужное слово несколько раз подряд не расчленяя его на отдельные слоги. Тогда безударные гласные могут выпадать, сильно звучащий слог перемещаться в начало и слабо звучащие слоги вообще пропускаются. Когда ребенок на письме переставляет слоги, то возникают дефекты известные под названием:

- Антиципации (предвосхищения: онко-окно).
- Элизии (пропуски: моко-молоко).
- Персеверации (застревание, пропуск отдельных звуков).
- Контаминации (слияние двух сложных слогов в один).
- Перестановки.

Второе – уточнение звуков, то есть превышение слышимых в данный момент звуковых вариантов в четкие обобщенные речевые звуки - фонемы. По началу оба эти процесса протекают полностью осознанно, в дальнейшем они автоматизируются. Акустический анализ и синтез протекает при ближайшем участии артикуляции. Большую роль при определении характера звуков и их последовательности в слове играет проговаривание: громкое, шепотное или внутреннее. На начальных этапах овладения навыком письма роль проговаривания очень велика. Оно помогает уточнить характер звука, отличить его от сходных звуков, определить последовательность звуков в слове. Смещение начертания редко встречающихся букв и дефект называемый «зеркальным письмом» показывает, что удержание в памяти нужной графемы не всегда является простым и нужно учитывать возможные затруднения, как в запоминании нужной буквы, так и в ее графическом начертании. [28]

Перешифровка осуществляется в третиных зонах коры головного мозга (теменно-височно-затылочная область), которые окончательно формируются на 10—11-ом году жизни. Мотивационный уровень письма обеспечивается лобными долями коры головного мозга. Включение их в функциональную

систему письма обеспечивает создание замысла, который удерживается посредством внутренней речи. [27]

Письмо начинается, как указывает Л.С. Волкова (1999) [25], с побуждения, мотива, задачи. Человек знает, для чего пишет: чтобы зафиксировать, сохранить на определенное время информацию, передать ее другому лицу, побудить кого-то к действию и т.д.

Человек мысленно составляет план письменного высказывания, смысловую программу, общую последовательность мыслей. В процессе письма пишущий должен сохранить нужный порядок написания фразы, ориентироваться на том, что он уже написал и что ему предстоит написать.

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

Несформированность одной из указанных особенностей может вызвать нарушение процесса овладения письмом.

В процессе письма активно включаются глаза и руки и тогда вопрос о взаимодействии слухового, зрительного, речедвигательного и двигательного компонентов письма приобретает особую важность. Письмо может быть рассмотрено как двигательный акт, в котором различают его двигательный состав и смысловую структуру. Р.И. Лалаева (1997) [20] отмечает, что двигательный состав письма весьма сложен и отличается своеобразием на каждой ступени овладения навыком. Так, ребенок, приступающий к обучению грамоте, начинает с освоения смысловой стороны письма. В отличие от неграмотного ребенка, который «срисовывает» буквы со всеми особенностями шрифта, как геометрический узор, начинающий школьник воспринимает буквы как смысловые схемы, ассоциированные и с их звуковыми образами, и с начертательными образами слов.

В.А. Илюхина (2003) [15], выделяет основные этапы формирования графического навыка, при которых основные элементы письма и составляют

ведущий алгоритм, являющийся основой в написании всех букв русского алфавита.

Первая часть алгоритма – умение написать наклонные линии с соблюдением высоты, параллельности и заданного интервала.

Вторая часть алгоритма – умение делить наклонную линию на две и три части.

Третья часть алгоритма – выполнение закругления на нижней линейке рабочей строки (качалочка).

Четвертой частью алгоритма завершается написание крючка – пишется крючковая линия.

Пятая часть алгоритма – соединение элементов, на основе соединения двух крючков.

При использовании описанного алгоритма письма, донесенного до сознания детей через игровую ситуацию, через вовлечение их в посильную исследовательскую деятельность, не только формируется, а затем совершенствуется правильный графический навык, но и решается ряд воспитательных и развивающих задач. [15]

Многими учеными было отмечено, что акт скорописи в сформированном виде включает ряд факторов: общий тонический фон пишущей руки и всей рабочей позы; вибрационную иннервацию мышц предплечья, запястья и пальцев, которая очень ритмична и монотонна; реализацию начертательной стороны письма. В акте письма непременно имеют место элементы прилаживания к пространству: держание орудия письма, реализация движения пера по поверхности бумаги вдоль действительной или воображаемых линеек и т.п.

Интересно замечание и о том, что каждый ребенок, независимо от применяемого к нему метода обучения, неизбежно проходит через несколько фаз. На первом этапе обучения пишет крупно, и это связано не только с грубостью его пространственных координаций. Причина в том, что чем

крупнее письмо, тем меньше относительная разница между движениями кончика пера и движениями самой руки.

Только по мере освоения перешифровки, утверждает И.Н. Садовникова (1997) [40], ребенок выучивается переносить на кончик пера сначала зрительные, а потом и проприоцептивные коррекции, приобретая умения автоматически обеспечить кончику пера любую траекторию.

Благодаря этому, постепенно уменьшается величина выписываемых букв. Труднее всего осуществляется овладение собственно скорописью. При этом осваивается правильное распределение нажимов, то есть направление усилиями по третьей координате, перпендикулярной к плоскости бумаги. Настоящая скоропись вырабатывается только путем долгих практик, всегда по выходе из отрочества.

Для обозначения нарушений письма в современной литературе в основном используются термины: дисграфия, аграфия, дизорфография, эволюционная дисграфия.

Дисграфия — частичное специфическое нарушение процесса письма. Как отмечают многие исследователи (Л.С. Волкова, А.Н. Корнев, А.Л. Лурия и др.) у детей с дисграфией отмечается несформированность многих высших психических функций: зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений, слухо-произносительной дифференциации звуков речи, фонематического, слогового анализа и синтеза, деление предложений на слова, лексико-грамматического строя речи, расстройства памяти, внимания, эмоционально-волевой сферы, несформированность слухо-зрительно-двигательной дифференциации в процессе письма.

Остановимся на анализе каллиграфических ошибок в подчерке школьников:

1) дети при письме не соблюдают интервал между буквами в словах, неравномерно расставляют слова на строке;

2) пишут буквы слишком размашисто или слишком узко;

3) наблюдается разнонаправленность наклона или чрезмерный наклон вправо или влево;

4) не соблюдается расположение букв по линиям строки, то есть не держится линейность при письме;

5) не выдерживается нужная высота букв (слишком крупно или слишком мелко);

б) обнаруживается ломаность, вычурность письма;

7) имеет место угловатость, «заборность» письма;

8) не соблюдается связность букв при письме;

9) полная неразборчивость, «каша».

Указанные выше ошибки являются следствием несформированности правильного графического навыка [15].

Пространственные ошибки на письме издавна выделялись учителями. Современные исследования нейропсихологов позволяют уточнить механизм пространственных трудностей.

Как пишет Т.В. Ахутина (2001), ориентировка в пространстве, правильная организация действия в пространстве - сложная деятельность, в которой участвует как правое, так и левое полушарие. Базисные, рано формирующиеся функции связаны по преимуществу с работой правого полушария. От него зависят зрительно-моторные координации, возможность соотносить движение с вертикальной и горизонтальной координатами, возможность объединить в одно целое и запомнить общее взаиморасположение частей, т.е. схватить целостный образ [2].

Левое полушарие решает более сложные задачи, особенно те из них, которые связаны с тонким анализом и речевым опосредованием. Способ его работы - анализ деталей, частей, и оно не так успешно в объединении частей в единое целое.

Анализ трудностей письма у детей с зрительно-пространственной дисграфией по правополушарному типу обнаруживает следующие особенности:



- 1) сложность в ориентировке на тетрадном листе, в нахождении начала строки;
- 2) трудности в удержании строки;
- 3) постоянные колебания наклона и высоты букв, несоответствие элементов букв по размеру; раздельное написание букв внутри слова;
- 4) трудности актуализации графического и двигательного образа нужной буквы, замены зрительно похожих и близких по написанию букв (например, *К-Н*), замены рукописных букв печатными, необычный способ написания букв, особенно прописных;
- 5) устойчивая зеркальность при написании букв *З, Е, э, с*; замены букв *У – Ч, д – б, д - в*;
- 6) невозможность создания навыка идеограммного письма ("*Клосная работа*", "*Упрожнение*", "*кено*" вместо "*кино*");
- 7) пропуск и замена гласных, в том числе ударных;
- 8) нарушения порядка букв;
- 9) тенденция к фонетическому письму ("*радсно*" вместо "*радостно*", "*ручйи*" вместо "*ручьи*");
- 10) трудности выделения целостного образа слова, вследствие чего два знаменательных слова, слова с предлогами пишутся слитно; позднее в связи со сверхгенерализацией правила написания предлогов приставки пишутся отдельно от корней.

Все перечисленные особенности легко находят свое объяснение в одном механизме — трудностях оперирования пространственной информацией [2].

И.Н. Садовникова (1997) в своих работах объясняет - смешение букв по кинетическому сходству либо акустико-артикуляционным сходством фонем, либо оптическим сходством букв. Включение в акт письма ещё одного анализатора – двигательного – расценивается лишь как необходимое средство обеспечения технической стороны письма. Между тем, было бы неправильно не учитывать качественную перестройку, которая происходит в ассоциативной цели слухо-речедвигательных и зрительно-двигательных представлений,

обеспечивающих процесс письма. Буквы рукописного шрифта – это различные комбинации определённых элементов, принятых в графической системе данного языка [40].

Садовникова И.Н. (1997) [40] выделяет следующие кинетические ошибки:

о – а (в ударной позиции) - «бонт», «куполся», « ураки», « глзки»;

б – д - «людит», «рыдоловы», «убача», «вородей»;

и – у - «прурода», « кукишка», «зелёный кист»;

т – п - «спанция», «шатка», «пемнеет»;

х – ж - «ледожот», «находка», поймал «еха»;

Г – Р - Гечка, Габота над ошибками, Ролодный...

В указанных заменах происходит совпадение начертания первого элемента взаимозаменяемых букв. Написав первый элемент, ребёнок не сумел далее дифференцировать тонкие движения руки в соответствии с замыслом: он либо неправильно передаёт количество однородных элементов:

(л - м, п - т , и - ш...),

либо ошибочно выбирает последующий элемент:

(у - и, и - у, п - т...).

По-видимому, решающую роль играет тождество графомоторных движений «на старте» каждой из смешиваемых букв.

В работе Л.А. Петровской (1989) указывается, что в последние годы у младших школьников стали обнаруживаться ошибки, которые нельзя отнести ни к одному из известных типов, а именно: в словах, начинающихся с прописной буквы, первая буква воспроизводится дважды, но во второй раз уже в виде строчной - Аавгуст, Рручной, Сскоро [32].

Эти ошибки - результат механического закрепления графомоторных навыков, к которому привели первоклассников письменные упражнения в «Прописях», где предлагаются образцы букв в следующем виде:

Вв, Лл, Сс, Ии, Ёё, Хх, Ээ...

Как отмечает Р.И. Лалаева (2001), для успешного овладения письмом (его техникой) у ребенка уже в дошкольном возрасте должны быть сформированы следующие необходимые предпосылки письма [20].

1. Различение на слух всех звуков речи, включая акустические и артикуляторно близкие (звонкие - глухие).

2. Правильное произношение всех речевых звуков.

3. Владение простейшими видами анализа, доступными детям дошкольного возраста:

а) выделение звука на фоне слова;

б) определение место звука в слове (начало, середина, конец);

в) выделение ударного гласного звука из начала и конца каждого слова;

4. Достаточный уровень развития зрительно-пространственных представлений необходим для прочного усвоения зрительных образов букв.

Классификация каллиграфических ошибок всегда может помочь учителю проанализировать письмо своих учеников, выявить существенные недочёты и выработать тактику корректировки почерка [18].

Формирование графического навыка протекает успешно в том случае, если при этом задействованы все стороны психики ребенка, если он испытывает успех, если не боится предстоящей ему новой деятельности.

Необходимо увязывать формирование графического навыка с пробуждением сторон психики ребенка - его эмоций, его желания доставить своей работой удовлетворение окружающим людям. Необходимо, прежде всего, пробудить интерес к деятельности, вслед за этим пробудить и активное участие в самой деятельности. Эти два компонента затрагивают волевые усилия ребенка и способствуют как формированию графического навыка, так и всестороннему развитию личности [17].

## **1.2. Психолого-педагогическая характеристика обучающихся с нарушением интеллекта**

Умственно отсталые дети - наиболее многочисленная группа аномальных детей. Понятие «умственно отсталый» ребенок, принятое в отечественной дефектологии, относится к весьма разнообразной по составу массе детей, которых объединяет наличие повреждения мозга, имеющего диффузный, то есть широко распространенный, как бы «разлитой» характер. Морфологические изменения, хоть и с неодинаковой интенсивностью, захватывают многие участки коры головного мозга, нарушая их строение и функции.

В.В. Воронкова (1988) выделяет несколько близких понятий: умственная отсталость, олигофрения, общее психическое недоразвитие, общим объединяющим их всех признаком является недоразвитие познавательной сферы. Время возникновения умственной отсталости ограничено внутриутробным, природным периодом и первыми тремя годами постнатальной жизни. Автор характеризует структуру дефекта как тотальное и относительно равномерное недоразвитие разных сторон психики [5].

Зарубежные психологи, занимающиеся дефектологическими проблемами, говоря об умственной отсталости, обычно значительно расширяют это понятие. Они включают в него детей, имеющих органические нарушения центральной нервной системы, а также тех, отсталость которых обусловлена резко неблагоприятными условиями социального окружения. В данном случае имеется в виду дефицит интеллектуальных и эмоциональных контактов с окружающими людьми.

Причины возникновения общего психического недоразвития разнообразны. К ним относят наследственные заболевания (микроцефалия, фенилкетонурия и другие), нарушения в строении и числе хромосом (синдром Дауна, синдромы Клайнфельтера, Шерешевского - Тернера и другие).

Вызвать умственную отсталость могут различного рода патогенные (вредоносные) факторы, которые воздействуют на плод в период внутриутробного развития.

В период родов патогенными факторами являются родовые травмы.

В период после родов данный дефект может возникнуть из-за нейроинфекции. Реже её причиной могут быть черепно-мозговые травмы, интоксикации (отравления).

В.Г. Петрова (1977) утверждает, что степень снижения интеллекта зависит от времени воздействия патогенного фактора. Например, заболевание беременной женщины в первые три месяца беременности краснухой может быть причиной умственной отсталости будущего ребенка, при заболевании в более поздние сроки нарушения будут менее выражены и могут привести к задержке психического, речевого развития [31].

Умственно отсталые дети - разнообразная по своему составу группа. Особое место среди них занимают олигофрены. Олигофрения — это название состояния умственных возможностей, возникающего после большого числа различных поражений центральной нервной системы ребенка в период до развития его речи, до 1,5—2 лет. Данные дети практически здоровы, но при этом наблюдается стойкое недоразвитие психики, которое проявляется не только в отставании от нормы, но и глубоком своеобразии. Олигофрены способны к развитию, но оно осуществляется замедленно, атипично.

По мнению А.Р. Лурии (2002), к основным дефектам олигофрении относятся: сниженные любознательность и познавательные интересы; слабая способность к пониманию проблем ситуации и её решению; затрудненная восприимчивость нового, плохая обучаемость, бедность кругозора; малый запас представлений; примитивность и конкретность мышления [28].

М.С. Певзнер (1995) отмечает, что дети с нарушением интеллекта существенно различаются по степени выраженности дефекта. Дети с легкими степенями умственной отсталости составляют 75—80%. Они являются основным контингентом специальных (коррекционных) школ восьмого вида, а

впоследствии многие из них социально адаптируются и старательно трудятся [30].

Дети со средней и глубоко выраженной отсталостью живут и воспитываются дома или помещаются в учреждения министерства социальной защиты, где находятся пожизненно.

Разделение детей с нарушением интеллекта по выраженности умственного недоразвития на три группы является недостаточно точным, однако оно широко распространено и считается практически целесообразным.

В отечественной дефектологии общепринята классификация, основанная на систематизации различных форм олигофрении в зависимости от степени интеллектуальной недостаточности, определяет три основные группы: дебильность, имбецильность и идиотию. В странах Западной Европы и США эти термины используются лишь в узком кругу специалистов, по гуманистическим соображениям, исходя из того, что эти термины приобрели в быту негативную окраску и отрицательно воспринимаются окружающими. В широкой социальной и педагогической практике используют обобщающее определение «труднообучаемые» [30].

Согласно классификации, принятой Всемирной организацией здравоохранения в 1994 году, умственная отсталость включает 4-е степени снижения интеллекта: незначительную, умеренную, тяжелую и глубокую в зависимости от количественной оценки интеллекта.

Все мыслительные процессы при умственной отсталости характеризуются выраженной тугоподвижностью. Все виды поведения и деятельности детей однообразны, стереотипны, с преобладанием элементов подражания и копирования.

Р.И. Лалаева (2003) отмечает конкретный, ситуационный характер мышления детей с нарушением интеллекта, при этом дети испытывают затруднения в процессах обобщения, в понимании причинно-следственных отношений [20].

Недостаточность абстрактного мышления обуславливает трудность в усвоении детьми счета и, особенно в решении задач. Не понимая смысла задач, они решают их часто механически, с трудом воспринимают помощь взрослого.

Недоразвитие мыслительной деятельности и инертность мыслительных процессов при олигофрении неблагоприятно сказывается на развитии всех познавательных процессов, и, прежде всего, восприятия.

Недоразвитие аналитико-синтетической деятельности при нарушениях интеллекта обуславливает специфическую особенность восприятия: дети способны выделить в предметах лишь отдельные конкретные их свойства и качества, но не могут установить связи между ними и составить самостоятельно целостное представление о предмете. Не умея выделить основное в предметах и явлениях, дети испытывают основные трудности в операциях сравнения по существенным признакам.

По мнению Л.О. Бадалян (2009), конкретность в области мышления и тугоподвижность в области динамических систем внутренне связаны и представляются единством, а не двойным случайно сочетающимся у слабоумного ребенка признаком. Конкретность мышления и действия ребенка с нарушением интеллекта означает, таким образом, то, что всякая вещь и всякое событие приобретают свое значение в зависимости от ситуации. Поэтому всякое абстрагирование затруднено. Все связанное с понятием, с воображением, оказывается в высшей степени затруднительным для такого ребенка [3].

С.Я. Рубенштейн (1979) писала, что структура психики детей с нарушенным интеллектом чрезвычайно сложна. Первичный дефект приводит к возникновению многих других вторичных и третичных отклонений. Нарушение познавательной деятельности и личности ребенка с нарушением интеллекта, отчетливо обнаруживается в самых различных его проявлениях. Однако наряду с недостатками этим детям присущи некоторые положительные возможности, наличие которых служит опорой, обеспечивающей процесс развития [38].

Для продвижения таких детей в общем развитии, для усвоения ими знаний, умений, навыков существенно важным является не всякое, но специально организованное учение и воспитание.

Пребывание в обычной массовой школе не приносит им пользу, в ряде случаев приводит к тяжелым последствиям, к стойким, резко отрицательным сдвигам их личности. Специальное обучение, направленное на развитие детей с нарушением интеллекта, предусматривает в первую очередь формирование у них высших психических процессов, особенно мышления.

Именно несформированность мышления обнаруживается у них особенно резко, оно затормаживает или затрудняет познание окружающего мира.

Младших школьников затрудняет решение простейших практически-действенных задач, таких, как объединение, разрезанного на 2-3 части изображения знакомого объекта, выбор геометрической фигуры, по своей форме и величине идентичной соответствующему, имеющемуся на поверхности углублению. Они выполняют подобные задания с большим количеством ошибок, после многих попыток.

Еще большие трудности возникают у школьников при решении задач, требующих наглядно-образного мышления, то есть действовать в уме, оперируя образами представления. Н.И. Жинкин (1958) в своих работах говорит, что очень часто учащиеся с нарушенным интеллектом воспринимают изображения на картинке как реальную ситуацию, в которой пытаются действовать. Сложными для таких детей являются простые тесты, содержащие причинные или временные зависимости, требующие словесно-логического мышления [13].

В.В. Лебединский (2005) отмечает, что осуществляя обобщение предметов или явлений, школьники чаще всего останавливаются на несущественных, случайных признаках. Особенно затрудняет их изменение однажды выделенного принципа обобщения, объединения объектов по - новому. В этом проявляется свойственная детям с недостаточным интеллектом патологическая инертность, тугоподвижность нервных процессов и стереотипность мышления [23].



По мере обучения в специальной школе недостатки мышления учеников корректируются, однако не преодолеваются и вновь обнаруживаются при усложнении предъявляемых задач. Многие исследователи (А.Р.Лурия, Р.С.Немов, Л.И. Айдарова) говорят, что обучение детей с нарушенным интеллектом в большей мере опирается на процессы памяти, которая имеет многие своеобразные особенности. Объем запоминаемого учениками материала существенно меньше, чем у их нормально развивающихся сверстников.

Причем, чем больше абстрактным является материал, тем меньшее количество запоминают дети. Так ряды слов ученики запоминают менее успешно, чем ряды картинок, изображающие отдельные объекты и ряды, составленные из реальных предметов. Это закономерность с различной степенью выраженности прослеживается на всех годах обучения.

Существенные отклонения, как считает Б.П. Пузанов (1999), не только в познавательной деятельности, но и в личностных проявлениях детей с недостаточным интеллектом. У них отмечается слабость развития волевых процессов. Эти дети часто безынициативны, несамостоятельны, импульсивны, им трудно противостоять воле другого человека. Им свойственна эмоциональная нестабильность чувств, ограниченность диапазона переживаний, крайний характер проявлений радости, огорчения, веселья [19].

### **1.3. Особенности формирования письма у младших школьников с нарушением интеллекта**

Т.Б. Филичева и Т.В. Туманова (1999) в своей работе отмечают, что проблема устранения дисграфических трудностей у школьников с недостаточным интеллектом заключается в недоразвитии всей познавательной деятельности и эмоционально-волевой сферы детей. Причинами этих недоразвитий являются: диффузное ограниченное поражение коры головного мозга вследствие кислородной недостаточности мозга, травмы мозга, вирусных инфекций, хронического алкоголизма родителей [50].

В своих работах Л.Ф. Спинова (1997) [43] и А.В. Ястребова (1976) [56] орудием человеческого мышления, средством общения и регуляции деятельности называют речь. У всех без исключения учащихся специальной (коррекционной) школы наблюдаются более или менее выраженные отклонения в речевом развитии, которые обнаруживаются на различных уровнях речевой деятельности. Вследствие этого у них наблюдается отсутствие или позднее появление «лепета». У некоторых детей наблюдается отсутствие речи даже к 4-5 годам.

Словарь детей беден, значения слов недостаточно дифференцированы. Употребляемые ими предложения примитивны по своей конструкции, с большим количеством аграмматизмов, пропусков.

Дети с недостаточным интеллектом редко бывают инициаторами беседы и испытывают огромные трудности в овладении монологической речью.

У этой категории детей недостаточно сформирована регулятивная функция речи. Они неточно воспринимают указания взрослого и далеко не всегда действуют в соответствии с этими указаниями даже в тех случаях, когда хорошо их помнят.

Ученики вплоть до старших классов, как указывает Л.Ф. Спинова (1962) [44], испытывают затруднения в тех случаях, когда возникает необходимость рассказать о ходе уже выполненной работы. Они пропускают многие действия, говоря о них в самом общем виде. Но особенно сложным оказывается для детей самостоятельное планирование предстоящей деятельности. Отсутствие наглядно-действенных опор, необходимость исходить только из имеющихся представлений делают ответы учащихся бедными, непоследовательными, фрагментарными.

В работах Л.Н. Ефименковой и И.Н. Садовниковой (1972), говорится о том, что уровень развития процесса письма и речи в целом, находится в прямой зависимости от степени сформированности тонких движений пальцев рук [12].

Как правило, если движения пальцев развиты в соответствии с возрастом, то и развитие письма будет идти в пределах возрастной нормы.

Акт письма осуществляется лишь при условии координированной, взаимосвязанной работы зрительной, слуховой и двигательной функции. Для нарушения моторики (моторная дисграфия) характерны трудности движения рук во время письма, нарушение связи моторных образов звуков и слов со зрительными образами.

Отсутствие общей моторной координации действий у учащихся с нарушенным интеллектом, проявляющееся особенно отчетливо в движениях мелких мышц руки, служит еще одним препятствием в формировании навыка письма. Мышечная напряженность кисти руки, сопутствующие движения шеи, головы, усиливающийся тремор быстро истощает нервные и физические силы детей, приводят к снижению внимания, и появлению ошибок в начертании букв, в соединении одной графемы с другой и др. Кроме того, у многих школьников, отмечается недостаточность мышечной силы, часты случаи проявления синкинезий: либо синкинезии противоположной руки, либо другой руки и артикуляционных органов, либо те и другие в сочетании с синкинезиями ног [12].

Дети с нарушением двигательных функций руки задания типа «пересчет пальцев» выполняют нескоординированно, напряженно, пропуская то один, то другой палец. При этом могут быть отмечены лишние движения, повторное смыкание пальцев. В отстукивании ритма двумя руками отмечается резкость движений, медленный темп, напряженность рук.

Особенно нарушенными являются движения рук при оптической дисграфии (диспраксическая дисграфия). Этот вид дисграфии связан с недоразвитием зрительного гнозиса, анализа и синтеза, пространственных представлений и проявляется в заменах и искажениях букв на письме. Корни этих трудностей, как считает Т.Б. Филичева (2003), чаще всего уходят в дошкольный возраст и связаны с несформированностью зрительно-пространственных представлений. Так, если ребенок не научится в свое время отличать длинную ленту от короткой, то ему будет трудно заметить, что у строчной буквы «п» палочка короткая, тогда как у «р» - длинная; если он не

усвоил, что предметы могут располагаться слева и справа друг от друга и т.п., то ему будет трудно понять, что овал у буквы «ю» располагается справа, а не слева [52].

Например, наличие затруднений в изображении букв иногда настолько загружает внимание ребенка, что дезорганизует и все предшествующие операции. Их формирование в онтогенезе претерпевает значительную эволюцию одновременно с развитием изобразительной деятельности.

Важнейшей функцией, от которой этот процесс зависит, является зрительно-моторная координация. Период от 1 года до 4-5 лет уходит на овладение произвольной регуляцией движений руки. Контроль выполнения, обратная связь (афферентация) происходит с помощью кинестезии. Зрительный контроль за движениями почти отсутствует. Наибольшего развития межанализаторная интеграция достигает в возрасте 6-8 лет. При этом «глаз», обогатившийся опытом «руки», принимает участие в управлении движениями. С этого момента зрительно-моторная координация начинает занимать ведущее положение в регуляции графомоторных движений и развитии соответствующих навыков.

Графомоторные движения при письме совершаются с большим напряжением, скованно. В результате рука у ребенка быстро устает. Письмо становится медленным по темпу. Характерно, что в 1-ом классе почерк у таких детей сравнительно лучше и буквы разборчивее, чем в более старших классах. Это связано с тем, что в 1-ом классе ребенок имеет достаточно времени, чтобы вырисовывать каждую букву отдельно. Уже в 3-ем классе требуемая скорость письма такова, что делает это невозможным. Так как автоматизированный навык не вырабатывается, то ускорение письма резко ухудшает его качество [18].

### **Выводы по первой главе:**

1. Письмо – сложный вид психомоторной деятельности. Как форма речи, оно представляет собой вид временных связей второй сигнальной системы, и формируется только в условиях обучения, то есть его механизмы складываются в период обучения грамоте и совершенствуются в ходе всего дальнейшего обучения.

2. Согласно современным исследователям, конечным векторным звеном в цепочке операций, предопределяющих формирование письменной речи, являются графомоторные навыки. Важнейшей функцией, от которой зависит процесс формирования этих навыков, является зрительно-моторная координация, которая достигает наибольшего развития в возрасте 6–8 лет.

3. Учащиеся школы восьмого вида значительно отстают от нормально развивающихся сверстников в развитии моторики, ориентировки в пространстве, зрительном восприятии. В основе формирования этих навыков лежат различные психофизиологические процессы и, прежде всего, развитие пространственных и предметно – образных представлений, зрительного восприятия, наглядно-образного и аналитико-синтетического мышления. По уровню их сформированности можно судить и о готовности детей к овладению письменной речью.

4. Практика специальных (коррекционных) школ VIII вида убедительно показывает, что дети с нарушением интеллекта могут овладеть письмом. Но для реализации их возможностей необходимо, чтобы с учениками проводилась специальная работа, направленная на коррекцию графомоторных функций.

## **Глава II Экспериментальное изучение состояния графомоторных навыков письма у учащихся младших классов с нарушением интеллекта**

### **2.1. Организация, методы и методики исследования графомоторных навыков письма у учащихся младших классов с нарушением интеллекта**

Констатирующий эксперимент проводился на базе Красноярской общеобразовательной школы № 5 с учащимися 2-х классов с целью выявления состояния графомоторных навыков письма у детей с нарушением интеллекта.

Одним из направлений деятельности школы является социальная реабилитация и адаптация детей с проблемами в развитии, обеспечение успешного обучения и создание необходимых условий для развития таких детей, а также разработка и апробирование новых педагогических технологий, позволяющих укрепить здоровье учащихся, повысить эффективность коррекционного обучения и воспитания. Государственные учебные программы, по которым работает школа, переработаны с учетом поставленных задач. Активно внедряются новые информационные технологии обучения и воспитания.

В исследовании принимали участие 10 учащихся 8—10 лет. Состав учащихся 2"А" и 2"Б" классов очень сложен и разнообразен. Анамнестические данные о каждом ребенке представлены в таблице №1. Большинство детей без серьезных нарушений эмоционально-волевой сферы, все дети, отобранные для эксперимента, имеют одинаковое речевое заключение: недоразвитие фонематической, лексико-грамматической и смысловой сторон речи, обусловленное нарушением мыслительных операций.

В ходе констатирующего эксперимента исследовалось состояние графомоторных навыков письма, состояние психомоторных функций у детей с нарушением интеллекта. Результаты экспериментальной работы фиксировались в протокол, отбирались и анализировались материалы, имевшие

непосредственное отношение к объекту и предмету исследования, осуществлялся сравнительный анализ полученных данных.

При комплектовании группы учитывались:

1. Структура речевого дефекта;
2. Клинический диагноз F-70 «Лёгкая степень умственной отсталости».
3. Схожесть показателей возраста (обучение в одной параллели). В

исследовании приняли участие учащиеся вторых классов специальной (коррекционной) школы.

Таблица № 1

Ф.И. ученика	Возраст	Речевой диагноз	Диагноз интеллек. нарушения
1. Кирилл О.	9 лет	Недоразвитие всех компонентов речи, обусловленное нарушением мыслительных операций с дизартрическим компонентом, дисграфия	F-70/02
2. Лена Г.	9 лет	Недоразвитие всех компонентов речи, обусловленное нарушением мыслительных операций с дизартрическим компонентом, дисграфия	F- 71/09
3. Игорь Т.	8 лет	Недоразвитие всех компонентов речи обусловленное нарушением мыслительных операций с дизартрическим компонентом, дисграфия	F-70/01
4. Саша И.	10 лет	Недоразвитие всех компонентов речи, обусловленное нарушением мыслительных операций с дизартрическим компонентом, дисграфия	F-70/02
5. Таня Р.	9 лет	Недоразвитие всех компонентов речи, обусловленное нарушением мыслительных операций с дизартрическим компонентом,	F-70/01

		дисграфия	
6. Вова В.	8 лет	Недоразвитие всех компонентов речи, обусловленное нарушением мыслительных операций с дизартрическим компонентом, дисграфия	F-70/01
7. Паша Т.	8 лет	Недоразвитие всех компонентов речи, обусловленное нарушением мыслительных операций с дизартрическим компонентом, дисграфия	F-70/02
8. Рома Ч.	9 лет	Недоразвитие всех компонентов речи, обусловленное нарушением мыслительных операций с дизартрическим компонентом, дисграфия	F-70/01
9. Таня В.	10 лет	Недоразвитие всех компонентов речи, обусловленное нарушением мыслительных операций с дизартрическим компонентом, дисграфия	F-70/01
10. Дима Б.	9 лет	Недоразвитие всех компонентов речи, обусловленное нарушением мыслительных операций с дизартрическим компонентом, дисграфия	F-70/02

При отборе психодиагностических методик исследования нами учитывались следующие принципы:

1) *Принцип системности* — предполагает использовать методики, направленные на изучение не только графомоторных навыков письма у учащихся младших классов с нарушением интеллекта, но и на исследование тех психических функций, которые обеспечивают механизм письма.

2) *Принцип комплексности* — нарушения письма и чтения не являются изолированными друг от друга. Они имеют общие механизмы и тесно связаны с нарушениями устной речи. Поэтому исследование опиралось на данные



психолога, логопеда и учителя. Перед проведением обследования нами были изучены характеристики и заключения всех специалистов, просмотрены рабочие тетради по основным предметам.

3) *Принцип развития* — предполагает учет зоны актуального и ближайшего развития ребенка.

4) *Онтогенетический принцип* — методики обследования отбирались нами с учётом той последовательности формирования психических функций, которая имеет место в онтогенезе.

### **Описание методик исследования.**

В ходе констатирующего эксперимента использовались методики нейропсихологического исследования (А.Р. Лурия, Т.В. Ахутина, Л.С. Цветкова), мотометрический тест Н.И. Озерецкого, состояние моторных функций (методические рекомендации Н. М. Трубниковой), тест на ЗДР (В.Ф. Базарный).

Цель экспериментальных заданий: выявить особенности графомоторных навыков письма у учащихся вторых классов.

Все задания оценивались по трехбальной системе.

Критерии оценки:

3 балла — чёткое выполнение всех заданий;

2 балла — допустил при выполнении от 3 до 5 ошибок;

1 балл — допустил при выполнении от 6 до 10 ошибок;

0 баллов — отказ от выполнения задания.

### **Серия I**

#### **Пальчиковые позы**

Исследование кинестетического праксиса руки.

Задача: изучение произвольной моторики пальцев рук.

1. Вытянуть вперёд 2 и 5-й пальцы (коза);

2. Вытянуть вперёд 2-ой и 3-ий пальцы (ножницы);
3. Сделать кольцо из 1-го и каждого следующего пальца;
4. Поздороваться большим пальцем правой руки поочередно с каждым пальчиком той же руки. Затем произвести те же движения, начиная с мизинца;
5. Положить ладонь на стол и раздвинуть пальцы;
6. Воссоздать «зайчика» одной рукой, затем другой, и одновременно двумя руками;
7. Сжать руки в кулаки, постукивать ими по столу, сопровождая каждый удар словом «тук-тук-тук» (вагончики поехали);

Инструкция: по образцу – «делай как я». По словесной инструкции - «вытяни 2-й и 5-й пальцы и т.д.

Оценивается:

- ✓ точность движения пальцев рук;
- ✓ дифференцированность движений пальцев рук;
- ✓ способность синхронно выполнять движения обеими руками.

## **Серия II**

### **Оценка динамического праксиса пальцев рук**

Задача: выявление особенностей динамического праксиса пальцев рук.

Воспроизвести:

1. Кулак – ребро - ладонь
2. Ладонь - кулак – ребро;
3. Ребро – ладонь - кулак;
4. Последовательное касание стола 1-ым, а затем 2-м пальцем, 2-м, а затем 5-м пальцем (1-2, 1-5) и т.д.

Инструкция: по образцу: «Посмотри, как делаю я и повтори», по словесной инструкции: «Сделай кулак – ребро - ладонь» и т.д.

Оценивается:

- ✓ трудности нахождения поз;
- ✓ усвоение программы;

- ✓ способность к переключению с одного движения на другое;
- ✓ наличие персевираций;
- ✓ контроль за своими действиями.

### **Серия III**

#### **Пробы Хэда**

Задача: Исследование сомато-пространственного праксиса.

Одноручные пробы:

1. Коснуться левой рукой правого уха и, наоборот, правой рукой коснуться левого уха;
2. Коснуться левой рукой правого уха и, наоборот, правой рукой коснуться левого уха;

Двуручные пробы:

1. Кисть руки наложить тыльной стороной на тыльную сторону кисти другой руки.
2. К вертикально стоящей ладони одной руки приставить перпендикулярно ладонь другой руки, смена рук.

Оценивается:

- ✓ затруднения в пространственной ориентировке;
- ✓ усвоение программы;
- ✓ явления зеркальности;
- ✓ наличие персевераций;
- ✓ контроль за своими действиями.

Инструкция: по образцу: «Делай, как я».

Далее в ходе логопедического обследования были использованы методические рекомендации Н.М. Трубниковой.

### **Серия IV**

#### **Развитие пространственной ориентировки**

Задача: выявление зрительно-пространственного различения и конструктивного праксиса.

1. С геометрическим материалом.

Инструкция: “Положи слева квадрат, посерединке листа – круг, справа – треугольник. Расскажи, какие фигуры ты положил и где”.

2. Сложить из отдельных элементов фигуры по образцу (треугольник, квадрат, дом);

3. Срисовать фигуры (треугольник, квадрат, дом);

4. Нарисовать самостоятельно (дом, дерево, человек);

5. Обвести рисунки.

Оценивается:

- ✓ Усвоение программы;
- ✓ Явления зеркальности;
- ✓ Наличие perseverаций;
- ✓ Оптико-пространственные дефекты;
- ✓ Игнорирование стороны пространства;
- ✓ Способность к переключению с одного движения на другое.

## **Серия V**

### **Состояние общей моторики**

Задача: исследование двигательной памяти, переключаемости движений и самоконтроля при выполнении двигательных проб.

1. Для обследования состояния общей моторики детям предлагались задания, которые выполнялись по показу, затем по словесной инструкции.

а) ребенку показывалось 4 движения для рук и предлагалось их повторить: руки вперед, вверх, в стороны, на пояс;

б) повторить за педагогом движения за исключением одного, заранее обусловленного “запретного” движения.

Отмечалось качество, правильность, последовательность выполнения движений, особенности переключения с одного движения на другое.

2. Исследовалось произвольное торможение движений.

Ребенку предлагалось маршировать и остановиться по сигналу.

Отмечалось: соответствие двигательной реакции сигналу.

3. Исследовалась статическая координация движений.

а) ребенку предлагалось встать, стопы ног поставить на одной линии так, чтобы носок одной ноги упирался в пятку другой, руки вытянуть вперед, закрыть глаза. Время выполнения 5 секунд по 2 раза для каждой ноги.

б) стоять с закрытыми глазами на правой, а затем на левой ноге, руки вперед. Время выполнения 5 секунд.

Отмечалось, как ребенок удерживает позу: свободно или с напряжением, с раскачиванием из стороны в сторону; балансирует туловищем, руками, головой; сходит с места или делает рывок в стороны; касается пола другой ногой; иногда падает, открывает глаза.

#### 4. Исследовалась динамическая координация движений.

Ребенку предлагалось маршировать, чередуя шаг и хлопок ладонями. Хлопок производить в промежуток между шагами.

Отмечалось: с какого раза движение выполнено, верно; удастся ли чередование хлопка и шага.

Предлагалось выполнить подряд 3-5 приседаний. Пола пятками не касаться, выполнять только на носках.

Отмечалось: напряжение, раскачивание, балансировка туловищем и руками; стоит на носках или на всей ступне.

#### 5. Исследовалась пространственная организация двигательного акта.

Детям предлагались задания: повторить движения на ходьбу по кругу, в обратном направлении, через круг. Начать ходьбу от центра круга направо, пройти круг, вернуться в центр слева. Пройти кабинет из правого угла через центр по диагонали, обойти кабинет вокруг и вернуться в правый угол по диагонали через центр из противоположного угла; повернуться на месте вокруг себя и подскоками передвигаться по кабинету, начиная движения справа; то же выполнить слева; по словесной инструкции.

Отмечались ошибки в пространственной координации; незнание сторон тела, ведущей руки.

**Мотометрический тест Н.И. Озерецкого (в учебном пособии В.В. Никандрова, 2003)**

Задача: Выявить уровень сформированности психомоторной функции.

Методика Озерецкого предложена в 1923 г. и ориентирована на диагностику моторного развития, словесной регуляции движений и на выявление отклонений в физическом и психическом развитии детей.

На бланке изображается круг диаметром 30 мм. Ученику предлагается быстро и точно провести шариковой ручкой линию по всей длине окружности и вернуться в исходную точку. Засекается время выполнения задания. Затем подсчитывается (мм) средняя величина отклонения от исходной линии, измеренная в 16 равномерно отстоящих друг от друга точках. После этого по формуле предложенной В.А. Гатевым (1964) рассчитывается двигательный индекс (ДИ):

$ДИ = L \times t$ , где  $L$  — средняя величина отклонения от заданной линии (мм);  $t$  — время реакции (с).

Посредством двигательного индекса оценивается качество регуляции зрительно-двигательной реакции. Уменьшение индекса указывает на улучшение зрительно-двигательной координации.

### **Зрительная рабочая дистанция (Базарный В. Ф., 1986).**

Задачи:

1. Выявить уровень сенсомоторного напряжения;
2. Выявить каллиграфические особенности детей.

Зрительная рабочая дистанция (ЗДР) — расстояние от глаз до объекта зрительного труда (мм) — измерялась во время выполнения учащимися стандартной письменной пробы (списывание рукописного текста по образцу). Чем она меньше, тем в большей степени сенсомоторного напряжения пребывает учащийся.

Помимо измерения зрительной рабочей дистанции, в процессе выполнения письменной пробы оценивались каллиграфические способности учащихся.

Образец текста для письменной работы в приложении №1.

## 2.2. Анализ констатирующего эксперимента

Констатирующий эксперимент включал выполнение испытуемыми целого ряда заданий, позволяющих характеризовать состояние графомоторных навыков у исследуемой категории детей.

Исследования кинестетического праксиса руки показали, что у Кирилла О. проявляется моторная неловкость. Он часто испытывал трудности в нахождении поз, не мог переключиться с одного движения на другое. Испытывал затруднения в соединении большого и указательного пальцев в кольцо. При исследовании соматопро пространственного праксиса Кирилл часто отвлекался. На задания, которые у него не получались (коснуться правой рукой левого уха и наоборот), мальчик реагировал агрессивно, но быстро успокаивался и принимался за следующее задание. При списывании текста не соблюдал строку, буквы разной величины, писал, низко наклонившись над тетрадь.

Лена Г. Испытывала затруднения по всем сериям заданий, но наибольшие трудности возникли при обследовании кинестетического и динамического праксиса рук. Девочка плохо наводит и удерживает пальчиковые позы. При выполнении проб Хэда, делала все наоборот, не осуществляла контроль за своими действиями. Лена списывала текст внимательно и аккуратно, но сидела, низко склонившись над столом. Расстояние, от глаз до объекта зрительного труда было очень маленьким. Буквы мелкие, неровные. Трудности в ориентации на плоскости проявлялась в том, что она начинала писать, не с левого верхнего угла листа, а с середины.

Относительно неплохо с заданиями первой и второй серии справился Игорь Т. При исследовании соматопро пространственного праксиса Игорь показал противоречивые результаты. Затруднялся при проведении двуручных проб. При работе с геометрическими фигурами затруднялся с ответами на вопросы, но с удовольствием обводил по контуру. В письменной пробе наблюдаются

ошибки следующего характера: трудности в удержании строки; колебания наклона и высоты букв.

Саша И. показал хорошие результаты почти по всем сериям заданий, в сравнении с другими детьми. Небольшие затруднения возникли при обследовании общей и мелкой моторики. В его письменной работе можно отметить такие ошибки: колебания наклона и высоты букв, несоответствие элементов по размеру, то слишком узко, то размашисто.

Таня Р. во время списывания была спокойна, не задавала вопросов. При проверке текста самостоятельно исправляла буквы, которые сначала написала неправильно. Каллиграфические ошибки такие же, как и у многих ребят. Таня, девочка тихая и все предложенные задания выполняла без особой активности и интереса. С большинством заданий Таня не справилась по причине неспособности, либо просто отказалась от их выполнения.

Во время списывания с рукописного текста Вова В. был невнимателен, и сделал ошибки. Однако при выполнении упражнений на исследование мелкой моторики пальцев рук показал хорошие результаты. Все упражнения данной серии он выполнил правильно, хотя для этого и потребовалось большое количество времени, потому что мальчик часто отвлекался. Трудности возникли при выполнении задания на исследование соматопрограммированного праксиса. На просьбу коснуться левой рукой правого уха, коснулся левой рукой левого уха. Так же трудности были при выполнении пробы «кулак-ребро-ладонь». Вова не мог повторить последовательность действий, то менял их местами, то пропускал какое-то действие вообще.

Паша Т., так же как и Саша И., справился хорошо с большинством заданий. Наилучшие результаты он показал в третьей серии заданий. Двуручные пробы выполнил несколько хуже, чем одноручные, но, в общем, получил хорошие баллы за выполнения этих заданий.

При списывании Паша был внимателен, старался писать аккуратно, хотя его работа имеет характерные ошибки – буквы слишком размашистые и не



соответствуют размеру строки, хотя сохранена равномерность наклона и правильное написание элементов.

Большое количество трудностей возникло в ходе работы у Ромы Ч. Мальчик явно старался выполнить все задания правильно и поэтому не торопился давать ответы. Но, несмотря на все старания, Рома смог правильно выполнить только три задания в первой серии заданий. Не лучше справился и с заданиями по выполнению проб кулак-ребро-ладонь. Но в 4 серии по исследованию восприятия и ориентировки в пространстве показал более высокие результаты. При выполнении письменной пробы, не старался. Не соблюдал размер букв и равномерность наклона. Буквы размашистые с несоблюдением интервала.

Таня В. очень слабо справилась со всеми заданиями первой серии. Трудности также возникали и в следующих сериях; «кулак-ребро-ладонь» делать отказалась. Письменная работа наиболее ярко объясняет такие низкие результаты Тани. В ней прослеживается весь комплекс диспраксических ошибок, таких как сложность в ориентировке на тетрадном листе, в нахождении начала строки; трудности в удержании строки; постоянные колебания наклона и высоты букв, несоответствие элементов букв по размеру; отдельное написание букв внутри слова; полная неразборчивость, «каша».

Дима Б. хорошо справился со всеми заданиями и показал достаточно высокие результаты. Он аккуратно выполнил работу по обведению рисунков, срисовыванию фигур. Старался показать все ручные позы, хотя задания пятой серии получались у него не сразу. Дима писал внимательно, старательно, проговаривал каждое слово. Но все равно его работа содержит множественные диспраксические ошибки – это чрезмерный наклон вправо, пишет буквы слишком размашисто, обнаруживается ломаность, вычурность письма.

Результаты анализа заданий I серии проведенного эксперимента среди учащихся 2 класса коррекционной (специальной) школы восьмого вида выявили следующее: хорошая кинестетическая организация движений у 20%

учащихся, трудности кинестетической организации у 10%, незначительные кинестетические затруднения у 20% учащихся, выраженные кинестетические нарушения у 40% учащихся. Типичные ошибки: не дифференцируются 1-й и 5-й пальцы, трудности при попытке сделать кольцо, поиски поз. В результате 4 ребенка показали низкий уровень, набрав до 7 баллов, 6 детей показали средний уровень, набрав от 7 до 13 баллов. Высокий уровень, соответствующий результатам от 14 до 21 ббалла, не достиг никто из учащихся.

Анализ результатов исследования динамического праксиса пальцев руки (II серия заданий) таков: ни один из учащихся не смог правильно выполнить всю предложенную серию. Ошибки: персеверации, трудности переключения с одного элемента на другой, замедленность выполнения действий, трудность запоминания программы (путание последовательности движений внутри серии) и другие. 50% учащихся с пробой «кулак-ребро-ладонь» не справилось.

В итоге дети распределились по уровням почти так же, как и в первой серии: низкий уровень, наблюдается у 5 детей, которые набрали до 4 баллов. Средний уровень у 5 детей, которые набрали от 4 до 8 баллов. Высокого уровня не достиг ни один ребенок.

В III серии заданий - 50% испытуемых ни с одним тестом не справились в полном объеме. Для этих детей оказалось недоступным самое простое задание по ориентировке в собственном теле. 20% детей правильно выполняли 2 задания теста. 30% детей справилось с 1 заданием. В данном случае, так же как и при предъявлении предыдущих заданий, закономерно наблюдалось увеличение числа ошибок по мере усложнения заданий. Типичные ошибки: замена правой руки на левую, ошибки пространственного расположения рук, путание правой и левой стороны. Они связаны с нарушением пространственного гнозиса. В итоге, при вычислении общих результатов, обнаруживается такое разделение по уровням: высокий уровень, соответствующий 10 баллам и 12 баллам, у двух ребят, средний уровень – у пяти (от 5 до 8 баллов), низкий уровень – до 4 баллов у трех ребят.

В IV серии заданий, направленной на выявление зрительно-пространственной организации движения, у большинства учащихся отмечалось наличие персеверации. При работе с геометрическим материалом большинство учащихся затруднялись в нахождении правой и левой сторон листа, на вопрос: «Какие фигуры вы положили и где» затруднялись ответить. В основном ответ был: «На листе», «Здесь». При обведении рисунка 60% учащихся игнорировали стороны пространства. По итогам этой серии детей можно распределить по уровням: высокий - 11 баллов - 20% учащихся, средний от 6 баллов до 10 баллов – 70% учащихся, низкий до 5 баллов – 10%.

В V серии для обследования состояния общей моторики было выявлено, что большинство детей (60%) не удерживают положение или удерживают его с напряжением, с раскачиванием из стороны в сторону; балансируют туловищем, руками, головой; сходят с места или делают рывок в стороны; касаются пола другой ногой; иногда падают, открывают глаза. При исследовании динамической координации движений – действие выполнялось верно, только с 3–4 раза; 50% учащихся не смогли чередовать хлопок и шаг. Также выявилось напряжение, раскачивание, балансировка туловищем и руками; стояние не на носках, а на всей ступне.

При исследовании пространственной организации двигательного акта, выявились ошибки в пространственной координации; незнание сторон тела, ведущей руки.

Нарушения общей моторики характеризуются замедленными, неловкими, скованными, недифференцированными движениями. Отмечается ограничение объема движений верхних и нижних конечностей, синкинезии, нарушения мышечного тонуса; у некоторых детей движения являлись бесцельными.

Наиболее ярко недостаточность общей моторики проявлялась при выполнении сложных двигательных актов, требующих четкого управления движениями, точной работы различных мышечных групп, правильной пространственно-временной организации движений.

По результатам этой серии заданий можно вывести следующие уровни: средний – 6–10 баллов (50% учащихся), низкий – 1–5 баллов (50%), высокий уровень не показал ни один учащийся.

Результаты обследования по сериям заданий занесены в таблицу №3, а общие результаты представлены в диаграммах №3 – №8.

Результаты сенсомоторных тестов представлены в таблице №2. Показатель ДИ – характеризует сформированность психомоторных функций. Как уже отмечалось выше, меньший индекс указывает на лучшую зрительно-двигательную координацию ребенка. Для анализа результатов выполнения мотометрического теста учащимися мы выделили следующие уровни: высокий – двигательный индекс составил не более 5 мм/с – у двух учащихся, средний – двигательный индекс в пределах от 5,5 мм/с до 9,9 мм/с – у шести учащихся; низкий – двигательный индекс в пределах от 10 мм/с до 16,2 мм/с – у двух учащихся.

Характерно, что у учащихся с нарушением интеллекта помимо снижения показателей сенсомоторного развития (особенно эффективности зрительно-двигательной координации, измеряемой по двигательному индексу), отмечена более низкая зрительная рабочая дистанция. Это указывает на большую степень сенсомоторного напряжения, в котором пребывают эти учащиеся в процессе письма.

Тест, измеряющий ЗДР является наиболее валидным, т. к. его выполнение наиболее полно характеризует эффективность овладения техникой письма.

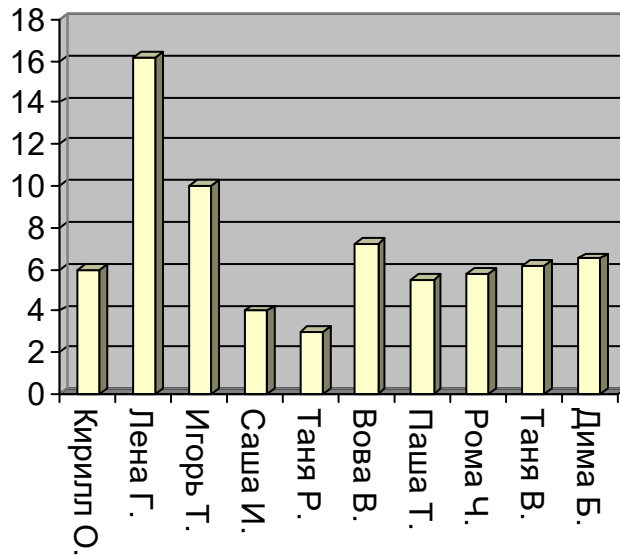
При списывании текста многие учащиеся показали характерные диспраксические ошибки: сложность в ориентировке на тетрадном листе, в нахождении начала строки; трудности в удержании строки; постоянные колебания наклона и высоты букв; несоответствие элементов букв по размеру (слишком крупно или слишком мелко); дети при письме не соблюдали интервал между буквами в словах, неравномерно расставляли слова на строке; писали буквы слишком размашисто или слишком узко; обнаруживается ломаность, вычурность письма.

Письменные работы учащихся представлены в приложении №2.

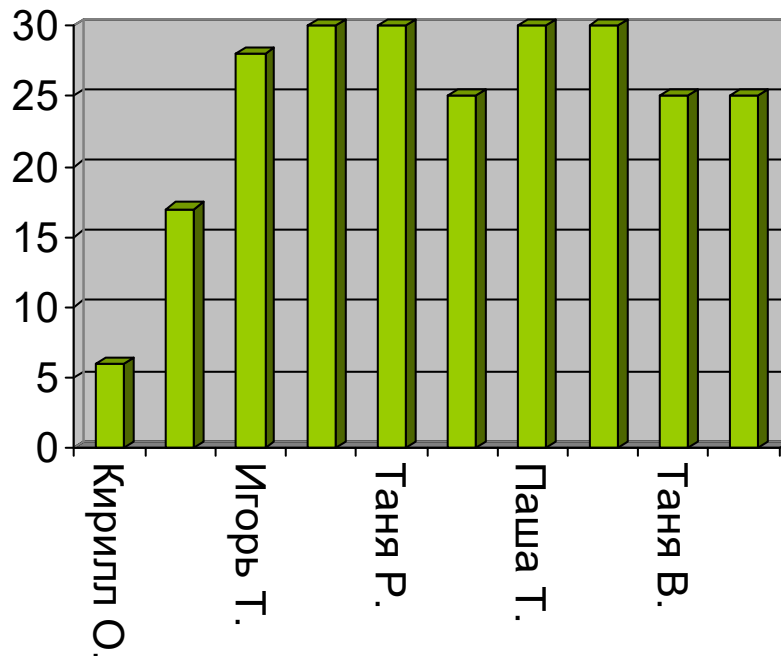
Таблица №2

## Результаты сенсомоторных тестов

Серии заданий	Выполнение заданий									
	Кирилл О.	Лена Г.	Игорь Т.	Саша И.	Таня Р.	Вова В.	Паша Т.	Рома Ч.	Таня В.	Дима Б.
Двигательный индекс	6	16,2	10	4	3	7.2	5.5	5.8	6.2	6.5
Зрительная рабочая дистанция	22	17	28	30	30	25	30	30	25	25



**Рисунок 1. Гистограмма 1. Результаты изучения двигательного индекса у учащихся 2-х классов с нарушением интеллекта по методике Н.И. Озерецкого.**



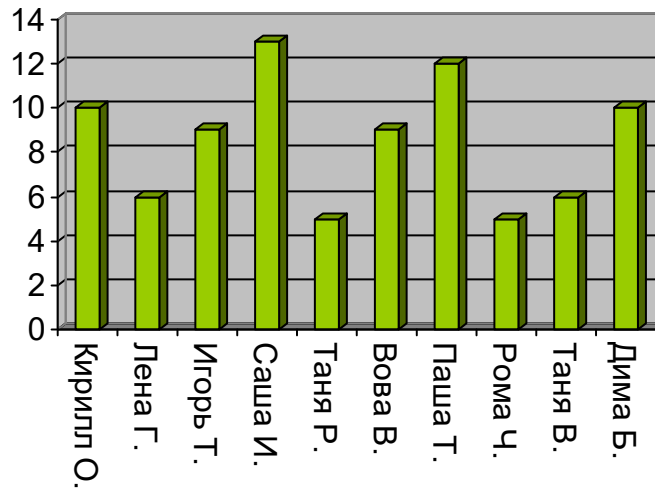
**Рисунок 2. Гистограмма 2. Результаты изучения зрительной рабочей дистанции у учащихся 2-х классов с нарушением интеллекта по методике В.Ф. Базарного.**

Таблица3. Результаты констатирующего эксперимента

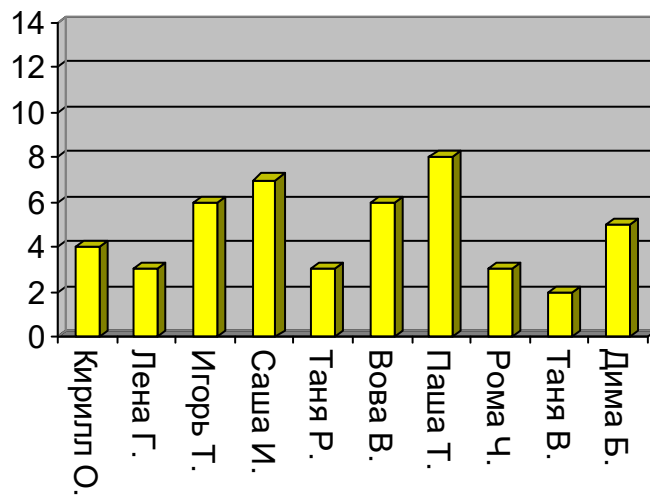
Серии заданий	№ задания	Выполнение заданий									
		Кирилл О.	Лена Г.	Игорь Т.	Саша И.	Таня Р.	Вова В.	Папа Т.	Рома Ч.	Таня В.	Дима Б.
I	1	2	0	1	2	1	1	2	0	1	1
	2	1	1	1	2	1	2	2	1	1	2
	3	2	0	1	1	0	1	1	1	0	1
	4	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1
	5	1	1	2	2	1	1	1	0	1	2
	6	1	2	1	3	0	2	2	1	1	1
	7	2	1	1	2	1	1	3	1	1	2
	10	6	9	13	5	9	12	5	6	10	
II	1	1	1	2	2	0	1	2	1	0	1
	2	1	0	1	2	1	2	2	0	1	1
	3	1	1	1	1	1	2	2	1	1	2
	4	1	1	2	1	1	1	2	1	0	1
	4	3	6	6	3	6	8	3	2	5	
III	1	2	2	3	3	1	2	3	2	2	2
	2	3	1	2	3	1	2	3	1	1	3
	3	1	1	2	2	1	2	2	0	1	2
	4	1	1	1	2	0	1	2	0	0	1
	7	5	8	10	3	7	10	3	4	8	
IV	1	2	1	2	3	1	1	3	1	1	1
	2	1	1	2	2	2	1	3	1	1	1
	3	2	2	1	3	1	2	3	2	2	1
	4	2	1	1	1	2	1	2	2	1	0
	5	1	1	2	2	1	1	1	1	1	2
	8	6	8	11	7	6	12	7	6	5	
V	1	1	0	1	2	0	1	1	1	0	1
	2	2	1	0	2	2	0	1	1	1	1
	3	1	1	1	3	1	2	2	1	1	1
	4	1	2	1	1	1	1	2	2	1	1
	5	1	1	2	1	1	2	2	1	1	1
	6	5	5	9	5	6	8	6	4	5	
Всего баллов		<b>35</b>	<b>25</b>	<b>36</b>	<b>50</b>	<b>23</b>	<b>34</b>	<b>49</b>	<b>24</b>	<b>22</b>	<b>33</b>

(3 балла - выполнил без ошибок, 2 балла – выполнил с небольшим количеством ошибок, 1 балл – много ошибок, 0 баллов – задание не выполнено)

Для наглядности представления результатов, данные таблицы №3 схематически изображены в виде диаграмм.

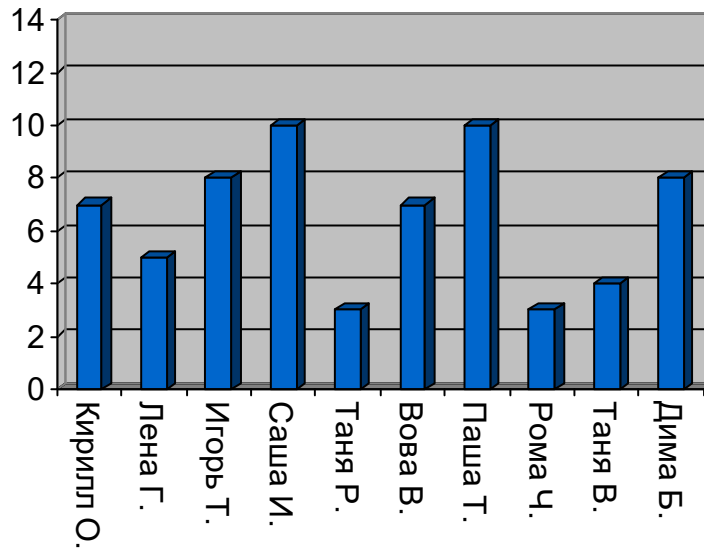


**Рисунок 3. Гистограмма 3. Исследование кинестетического праксиса руки у учащихся 2-х классов с нарушением интеллекта по методике Т.В. Ахутиной.**

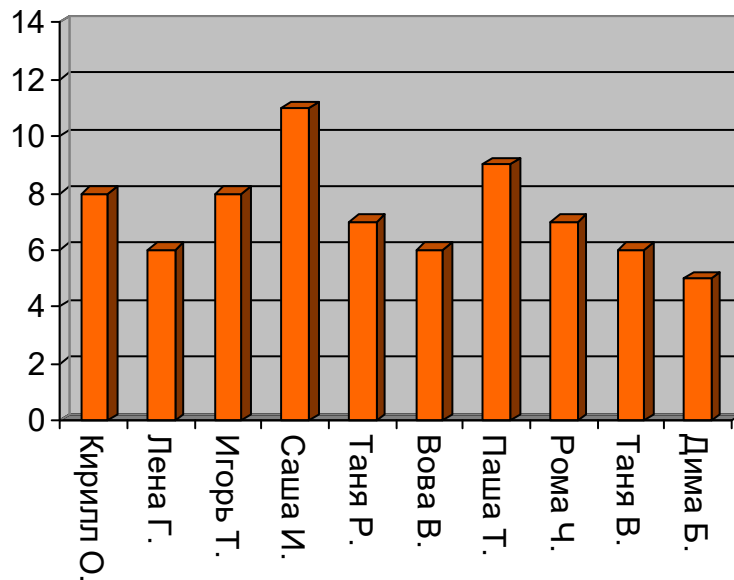


**Рисунок 4. Гистограмма 4. Результаты изучения особенностей динамического праксиса пальцев рук у учащихся 2-х классов с нарушением интеллекта по методике И.Н. Озерцкого.**

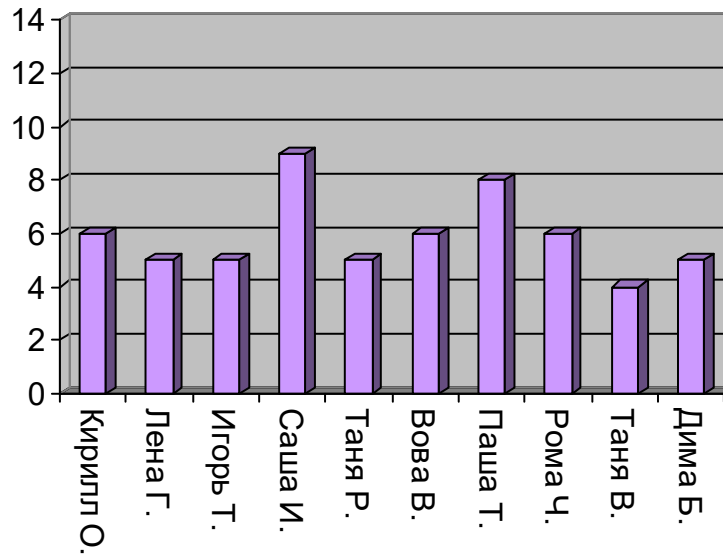




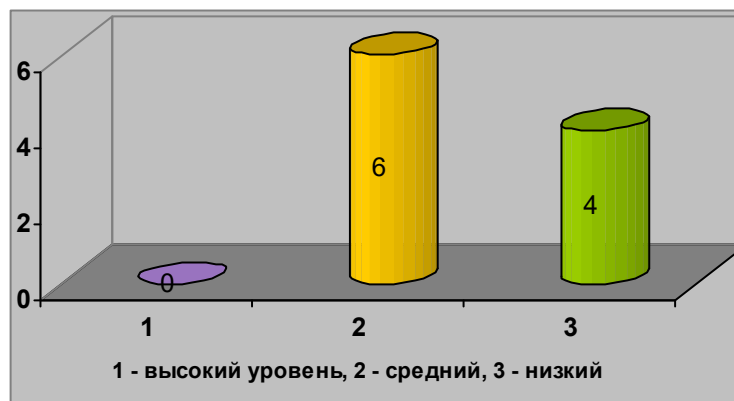
**Рисунок 5. Гистограмма 5. Результаты изучения развития пространственной ориентировки у учащихся 2-х классов с нарушением интеллекта (пробы Хэда).**



**Рисунок 6. Гистограмма 6. Результаты изучения пространственной ориентировки у учащихся 2-х классов с нарушением интеллекта.**



**Рисунок 7. Гистограмма 7. Результаты изучения состояния общей моторики у учащихся 2-х классов с нарушением интеллекта по методике Н.М. Трубниковой.**



**Рисунок 8. Гистограмма 8. Результаты изучения сформированности графомоторных навыков письма у учащихся 2-х классов с нарушением интеллекта.**

**Выводы по второй главе:**

1. В результате проведенного констатирующего эксперимента, мы выявили: в анамнезе обследуемых детей отмечено органическое поражение центральной нервной системы, повлекшее снижение интеллекта до степени дебильности. Симптомы органического поражения центральной нервной системы у исследуемых детей проявлялись в виде расстройства двигательной сферы общей и мелком моторики. Нарушения общей моторики характеризуются замедленными, неловкими, скованными, недифференцированными движениями. Отмечается ограничение объема движений верхних и нижних конечностей, синкинезии, нарушения мышечного тонуса; у некоторых детей движения являлись бесцельными.

2. Наиболее ярко недостаточность общей моторики проявляется при выполнении сложных двигательных актов, требующих четкого управления движениями, точной работы различных мышечных групп, правильной пространственно-временной организации движений. У всех детей отмечаются нарушения мелкой моторики пальцев рук, что проявляется в нарушении точности, координированности движений, неполноценности выполнения пальцевых проб, нарушении переключения от одного движения к другому. У половины исследуемых детей наблюдалась невозможность удерживать позы.

3. Каллиграфические ошибки, выявленные при анализе письменных работ, являются следствием несформированности правильного графомоторного навыка, и оперирования пространственной информацией.

4. Для количественного анализа мы обобщили результаты пяти серий заданий у всех учащихся и распределили их на уровни:

Низкий уровень – набравшие до 25 баллов, таких учащихся- 4, что составляет 40% от всех учащихся.

Средний уровень - набравшие от 26 до 50 баллов - таких учащихся 6, что составляет 60% от общего числа обследуемых.

Высокий уровень – в пределах от 51 до 75 баллов – не набрал ни один из

учащихся.

5. Таким образом, обследование детей позволяет сделать вывод о том, что в основе нарушений письма лежит несформированность графомоторных навыков, обусловленная нарушениями проводящей нервной системы и диффузным поражением коры больших полушарий.

## ГЛАВА III

### Коррекция графомоторных навыков письма у учащихся младших классов с нарушением интеллекта

#### 3.1. Цели, задачи, принципы построения программы коррекции графомоторных навыков письма у учащихся младших классов с нарушением интеллекта

На основе анализа констатирующего эксперимента нами была разработана коррекционная программа, целью которой является: коррекция графомоторных навыков письма у учащихся младших классов с нарушением интеллекта.

Из цели вытекают следующие задачи:

1. Коррекция мелкой моторики рук и зрительно-двигательной координации;
2. Коррекция оптико-пространственного гнозиса;
3. Коррекция базовых графических навыков;
4. Формирование связи звука с буквой.

В основу были положены следующие принципы коррекционно-педагогического воздействия:

- 1) Принцип системности – (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Р.Е. Левина)

Речь, как письменная, так и устная представляют собой систему, в которой все компоненты взаимосвязаны и нарушение одного из них может привести к нарушению всей речевой системы.

- 2) Принцип развития – (Л.С. Выготский) – в его основе лежит учение «О зоне ближайшего развития».

- 3) Онтогенетический принцип - используется при разработке методики как средства воздействия на ребенка с учетом последовательности развития умений и навыков на логопедических занятиях.

- 4) Принцип учета симптоматики нарушений и структуры дефекта — принцип предполагает учитывать в работе особенности нарушений,

первичные и вторичные нарушения, а также психофизические особенности ребенка (Л.С. Выготский, В.И. Лубовский).

Общедидактические принципы:

5) Принцип научности — экспериментальная работа строилась с учетом научных разработок, теоретически обоснована, использовались исключительно научные данные.

6) Принцип доступности — реализуется с учетом реальных возможностей младших школьников с нарушением интеллекта.

7) Принцип систематичности и последовательности — использовался при разработке комплекса упражнений, построения их «от простого к сложному».

8) Принцип наглядности — реализуется в привлечении различных наглядных средств с целью повышения интереса к изучаемому материалу и учета особенностей мыслительной деятельности учащихся.

9) Принцип развивающего обучения — отражается в направленности процесса обучения на развитие всех психических процессов детей с учетом зоны ближайшего развития.

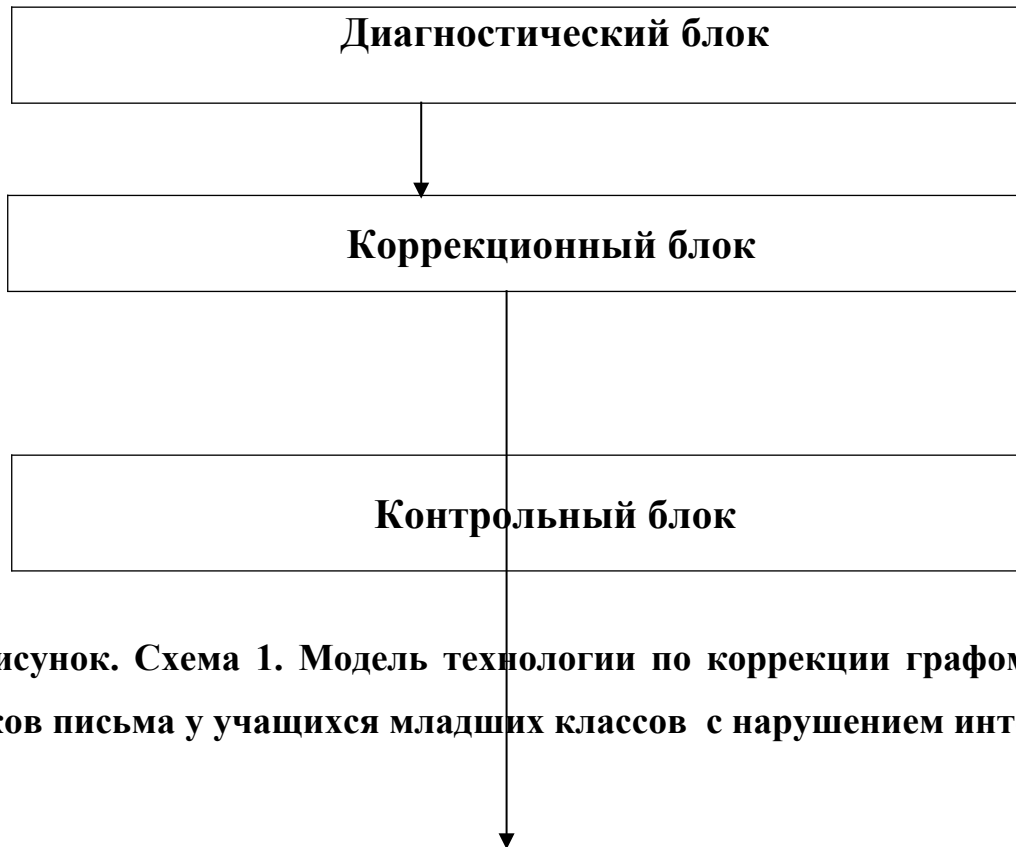
10) Принцип воспитывающего обучения — отражается в содержании учебного материала.

11) Принцип сознательности и активности — проявляется в организации деятельности учащихся с целью повышения познавательного интереса и осознанного усвоения учебного материала.

12) Принцип прочности в обучении — заключается в формировании прочных умений и навыков на логопедических занятиях.

13) Принцип индивидуального и дифференцированного подхода — реализуется в учете типологических и индивидуальных особенностей учащихся с целью организации их деятельности на логопедических занятиях с максимальной эффективностью.

Нами разработана модель технологии по коррекции графомоторных навыков письма у детей с нарушением интеллекта (см. схему 1).



**Рисунок. Схема 1. Модель технологии по коррекции графомоторных навыков письма у учащихся младших классов с нарушением интеллекта.**

### **3.2. Содержание программы коррекции графомоторных навыков письма у учащихся младших классов с нарушением интеллекта**

На основе анализа констатирующего эксперимента нами был сделан вывод о том, что у большинства обследуемых нами детей в основе выявленных нарушений письма лежит несформированность графомоторных навыков.

С целью коррекции графомоторных навыков, было проведено экспериментальное обучение по разработанной технологии.

Для проведения экспериментального обучения были выделены две группы: контрольная и экспериментальная. Каждая группа состояла из пяти учащихся младших классов коррекционной (специальной) школы с приблизительно равными показателями.

В течение двух с половиной месяцев с учащимися экспериментальной группы проводились групповые занятия по коррекционной технологии, 2-3 раза в неделю.

При разработке содержания учитывались рекомендации Лалаевой Р.И., Садовниковой И.Н., Лурия А.Р., Цветковой Л.С., Шулешко Е.Е., Уфимцевой Л.П.

В содержание технологии коррекции графомоторных навыков входят следующие направления:

### **1. Коррекция мелкой моторики рук и зрительно-двигательной координации.**

Цель: устранение моторной неловкости.

Для достижения этой цели были использованы следующие упражнения:

I. Пальчиковые игры и гимнастики, которые способствуют развитию согласованных движений ладоней и пальцев обеих рук, силы и точности движений, гибкости суставов пальцев:

1. Упражнения с замком (пальцы переплетены, ладони сжаты).
2. «Ножницы» — разведение пальцев в стороны и сведение вместе сначала одной, затем обеих рук.
3. «Коготки» — сильное полусгибание и разгибание пальцев.
4. Надавливание ладонью одной руки на сомкнутые пальцы другой, преодолевая сопротивление.
5. Вращение больших пальцев (пальцы, кроме больших, сцеплены в замок), затем сильно сжимать подушечки больших пальцев.
6. Сгибание и разгибание пальцев по очереди. Начиная с мизинца, затем с большого, в кулак (одной руки, другой, двух одновременно).
7. «Пальчики здороваются» — соприкосновение подушечек пальцев с большим пальцем (правой руки, левой, двух одновременно).



8. Надавливание поочередно подушечками пальцев на поверхность стола. Выполняется сначала одной, затем другой, а после этого обеими руками одновременно.

Образцы этих упражнений приведены в приложении №4.

II. Стимуляция мышечной активности руки в упражнениях с карандашом. Используются пальчиковые игры с ребристым карандашом (карандаши разных диаметров). Действия руками сопровождаются стихами: «Волшебный карандаш», «Мостик».

III. Для выработки координации в работе рук, нужной для письма, используются упражнения, на первый взгляд не имеющие ничего общего с письмом, - это запускание маленького волчка-вертушки и вязание на крупных спицах. Используется маленький пластмассовый волчок. Кисть должна быть не зажата, легка. Она имеет при этом упражнении форму купола, которая характерна для нее и при письме. Кисть должна слегка пружинить, волчок в пальцах держится совсем легко.

Чтобы его запустить, нужно сделать пальцами сильное вращательное движение по ходу часовой стрелки. Хорошо запущенный волчок крутится долго. Если ребенок легко запускает волчок во всех положениях, значит, рука у него живая и послушная. Если ему это удастся с трудом или не удастся - значит, рука закрепощена. Такому ребенку нужно поучиться запускать не волчок, а маленькую полукруглую корзиночку с ручкой. Она больше волчка, и ручка дает возможность пальцам распределиться более свободно. Корзиночку крутить легче, чем волчок. Когда ребенок овладеет запуском корзиночки в разные стороны, можно переходить к волчку, только вначале его надо запускать на полу и, только когда это хорошо получится, можно подняться на стол. Это упражнение помогает руке быстро обрести гибкость и подвижность.

Второе упражнение этого рода - вязание на спицах. Практика показывает, что все дети (и мальчики, и девочки) легко и охотно овладевают набором петель на 2 крупные (6-7 мм) спицы, а некоторые - и вязанием. Приобретение этого умения очень желательно. Оно так же, как и работа с волчком, служит

раскрепощению руки, свободному владению ею и распределению дела между двумя руками (ведь в вязании участвуют обе руки). При желании работой со спицами можно заняться на занятиях по ручному труду (можно вязать полоски, из которых потом собирать кукольную одежду, коврики и т.д.). Шулешко Е.Е. (2001) [55].

Ряд заданий соответствующих первому направлению нашей технологии предложен в приложении №5.

## **2. Коррекция оптико-пространственного гнозиса:**

Цель: Коррекция и закрепление пространственных ориентировок.

В формирование навыка письма большую роль играют такие психофизические компоненты, как зрительное восприятие и пространственная ориентировка. Недостатки зрительного восприятия и пространственной ориентировки затрудняет детям с нарушением интеллекта уточнить образ букв, их пространственное расположение.

Для реализации этого направления были предложены следующие упражнения:

1. С целью ориентировки на различных плоскостях (доска, мольберт, лист бумаги) детям предлагается расставлять предметы (трафареты), следить за их перемещением, определять направления их движения.

2. По точкам предлагается изобразить геометрическую фигуру. Как она называется?

Внутри фигуры по линиям проведи прямые линии сверху вниз и слева на право. В центре каждой клетки поставь точку.

4. Упражнения на безотрывное написание элементов “уголки”:

- Обведи левый нижний угол через клетку.
- Обведи правый нижний угол через клетку.
- Обведи левый верхний угол через клетку.
- Обведи правый верхний угол через клетку.

5. Графический диктант

Учитель на доске рисует простой ритмический орнамент – например, чередование кружков и ромбиков, или треугольников и квадратиков, или еще что-то в этом роде. Вызвавшийся работать у доски ребенок должен аккуратно, уголком мокрой тряпки стирать с доски элементы орнамента так, как будто он их рисует тряпкой. При этом ребенок комментирует свои действия, ритмично проговаривая в такт движению руки. Комментарий — «приговорка» — может выглядеть примерно так: «левый бок, правый бок, кружочек, левый бок...», или «сле-ва, спра-ва, тре-у-гольник, сле-ва...». Конкретная форма «приговорки» не важна, важно только, чтобы она соответствовала тому, что ребенок делает, и совпадала по времени с движением руки.

Упражнения для реализации этого направления представлены в приложении №6.

### **3. Коррекция базовых графических навыков**

Цель: формирование буквенного гнозиса и моторных функций руки.

Письмо - один из сложных процессов в начальной школе. На первом этапе формирования графического навыка письма задача состоит в том, чтобы научиться правильно сидеть, держать ручку, тетрадь; на втором – писать важнейшие элементы букв, точнее овладеть алгоритмом письма; на третьем – писать буквы; на четвертом – целые слова.

Для овладения графическим навыком очень важен санитарно-гигиенический аспект деятельности обучающихся. Следует значительное внимание уделить тем недостаткам, которые довольно часто встречаются в практике:

- а) за партой сидят скорчившись, поджав ноги, навалившись грудью на стол;
- б) пишут буквально носом;
- в) левое плечо выдвинуто вперед и торчит углом, кисть левой руки засунута под мышку правой руки или подпирает голову;
- г) правая рука неправильно располагается на столе (локоть или резко

свисает вниз, или слишком уходит вправо вверх от края стола, или вплотную прижат к корпусу);

д) голова при письме имеет сильные наклоны к левому или правому плечу;

е) вся фигура ученика выражает напряжение и усилие.

В результате такой посадки возникает излишнее утомление, что выражается нередко в двигательном беспокойстве, частых изменениях положения тела, возбуждении обучающегося.

Систематическое нарушение этих правил, делается привычным, причиняет серьезный ущерб здоровью и нормальному развитию организма школьника. При чрезмерном сгибании корпуса сдавливаются грудная клетка и брюшная полость, затрудняется дыхание кровообращение. На практике сила привычки такого положения приводит к искривлению позвоночника и сутулости. Одновременно вследствие перемещения центра тяжести корпуса вперед излишне напрягаются мышцы туловища. Это вызывает напрасную трату энергии и быстрое утомление во время письма. При слишком низком наклоне головы в ее затылочной области затрудняется кровообращение, вызывая тем самым прилив крови к глазам. Близкое расстояние тетради от глаз вызывает их чрезмерное напряжение и содействует развитию близорукости.

Поэтому крайне важно, следить за правильной посадкой, правильным обращением с орудиями письма. На всем протяжении формирования графического навыка следует не забывать о санитарно-гигиенических правилах и уделять им самое пристальное внимание.

В.А. Илюхина (2003) [15] предлагает алгоритм формирования графического навыка. Этот алгоритм можно использовать в коррекционной работе.

Первая часть алгоритма – умение написать наклонные линии с соблюдением высоты, параллельности и заданного интервала.

Поскольку детям трудно выдержать одинаковые и правильные расстояния между палочками (линиями) – а выдерживать правильные расстояния детей

обязательно надо учить, - в тетради должны быть заранее расставлены точки по верхней линии строки, которые показывают начало каждой наклонной. Расстояние между точками должно равняться половине высоты буквы (в данном случае палочки).

На этом этапе ребенка учат распределять внимание, а также самоконтролю. Количество ошибок (несоблюдение параллельности и интервала между наклонными линиями) при таком разъяснении ученикам способа деятельности в дальнейшем резко уменьшается.

Вторая часть алгоритма – умение делить наклонную линию на две и три части.

Предложив сопоставить половину высоты линии с интервалами между линиями (между точками) и подводя детей к пониманию, что они равны, учитель предоставляет в последующем ученику самому определять интервал между наклонными линиями, а позднее уметь сохранять ширину буквы, равную половине ее высоты. Нахождение третьей части дает возможность иметь точное место соединения элементов и букв выше или ниже середины рабочей строки.

Учитель на образцах, на чертеже показывает, что такое половина ( $1/2$ ) и третья часть ( $1/3$ ) линии.

Выполнив на доске большую наклонную линию, учитель просит детей внимательно следить за его повторными движениями по этой линии и сказать дружно «Стоп!», как только достигнет середины или  $1/3$  ее части. (Здесь же нужно поработать с понятиями половина, одна вторая, середина).

Дети, как правило, очень любят, когда их просят о помощи, и бывают в этот момент предельно внимательны. В то же время в классе возникает веселье, слышатся радостные возгласы. Учитель просит детей написать в прописи три наклонные линии, деленные на две части, и три наклонные линии, деленные на три части.

Затем среди каждой трех линий найти и подчеркнуть ту, которая имеет наиболее равные части при делении.

Если есть ошибки, учащиеся подвергаются их анализу. Учитель не спешит,

работает с каждым учеником, дает возможность высказаться, прокомментировать свою ошибку.

Третья часть алгоритма – выполнение закругления на нижней линейке рабочей строки («качалочка»).

Этот этап должен донести до сознания детей, что закругление составляет особый элемент написания крючка, который входит в состав буквы и «И» который является очень часто встречающимся элементом и в других буквах.

Научиться правильно выполнять закругление при написании крючка – очень важная задача. При ознакомлении детей с описанием «качалочки» можно употребить и такой термин, как поворот на месте он как бы упрощает нам само словесное описание действия, когда нужно от прямой наклонной линии перейти к последующему описанию крючковой линии. На самом деле это закругление по ширине составляет половину ширины буквы.

Учитель показывает на доске очень крупное писание, поясняя, что он останавливается, как только заканчивает написание «качалочки», и что при написании в тетради ручку тоже необходимо будет снять с листа, как только подвинемся от нижней линейки.

Четвертой частью алгоритма мы завершаем написание крючка – пишем крючковую линию.

После «качалочки» ручка должна двигаться вправо вверх по странице до середины рабочей строки, деля при этом угол, образованный наклонной линией и нижней линейкой рабочей строки, примерно пополам. Важно объяснить детям, что после «качалочки», которая завершается сразу, как только ручку оторвали от нижней линейки, ручка должна выписать прямую линию до середины строки.

Эта линия пишется без отрыва ручки от листа бумаги после «качалочки».

Пятой частью алгоритма является прием соединения элементов букв, что потом будет иметь значение для овладения умением соединять буквы в словах. Научение общему приему соединений происходит на основе соединения двух

крючков.

Отсутствие тщательной проработки этого момента формирования навыка часто является причиной неосознанности навыка.

Учитель, а за ним и сами дети, снова проговаривают написание предыдущих элементов, дети пишут в тетрадях. Если ученик приписывает один крючок к другому с отрывом, то, как правило, параллельность он не выдерживает, так как не может рассчитать нужное расстояние при переносе ручки в пространстве. Этот этап формирует безотрывное письмо, являющееся неотъемлемой частью скорописи.

Ученику очень трудно написать слово даже из трех букв безотрывно. Он нервничает, начинает писать напряженно, у него быстрее устает рука. Учитель должен учить детей отдыхать, если это необходимо в данный момент, однако при этом соблюдать важное условие: стержень ручки вновь должен прикоснуться именно к тому месту, откуда он был поднят. Продолжение движения после отдыха обязательно включает и движение по уже написанным линиям, когда это необходимо. При обучении письму технологию правильного безотрывного соединения необходимо строго соблюдать. Это является залогом успешного формирования графического навыка и положительно сказывается при последующей работе над скорописью [15].

При коррекционной работе, необходимо стремиться также к автоматизации навыка письма. Для этого большое значение имеет соблюдение принципа повторности. Этот принцип можно осуществить путем упражнений.

Упражнения должны быть сознательными, посильными и эффективными. Чтобы упражнения обладали всеми этими качествами, в чистописании используются разные приемы обучения.

Одним из таких приемов является применение росчерков – это ритмизированные узоры, на которых при желании можно обнаружить почти все элементы букв, если вообразить написанной в этом месте определенную букву. Многообразие образов превращается в вариацию графического движения по размеру и переходу от движения вперед по строке к движению назад по строке.

Это формирует рабочую позу пишущей руки. Образцы росчерков представлены в приложении № 7

Л.П. Уфимцева (1995) [48] в своей работе говорит о целесообразности использования перьевой ручки на начальных этапах формирования графического навыка. В основе формирования произвольных графических движений лежит эндогенный микродвигательный ритм. Письмо перьевой ручкой, включающее ритмическое чередование усилий и расслаблений, как раз наиболее полно отвечает его природе, эффективно способствует формированию тонко произвольных движений. Шариковая же ручка, посредством которой в настоящее время дети овладевают навыком письма, требует постоянных мышечных и психических усилий (безотрывное письмо). Не случайно гигиенисты при изучении вопросов нормирования продолжительности безотрывного письма пришли к выводу, что его длительность не должна превышать в начале урока трех минут, в середине — двух минут, в конце — одной минуты, В реальных же условиях школьники, как известно, пишут по 15 —20 и более минут.

Следовательно, использование перьевой ручки на начальном этапе овладения письменным навыком с коррекционной (специальной) школе может облегчить этот процесс и способствовать коррекции ряда зрительно-моторных функций [48].

В приложении №8 представлен материал о правильном положении тела при письме.

#### **4. Формирование связи звука с буквой**

Цель: формирование фонематического восприятия.

У детей, имеющих нарушения речевого развития, при письме не возникает или возникает ошибочный образ буквы - ученик забывает, какой буквой обозначается данный звук. Для устранения этого недостатка выделяют данный звук из речи и укрепляют его связь с соответствующей буквой всевозможными способами:



— Со звуком сопоставляется крупно и четко написанная или из какого-либо материала, или окрашенная в яркий цвет буква;

— Эта буква демонстрируется ребенку через определенные промежутки времени, и тот при каждом показе произносит данный звук;

— Логопед произносит звук, а ребенок, повторив его, отыскивает среди других букв нужную (в разрезной азбуке или в книге);

— Ребенок вырезает эту букву, лепит ее из глины, раскрашивает ее, выписывает из текста, подчеркивает и т.п., одновременно называя ее;

— Узнает букву (вырезанную или наклеенную) осязательно, с закрытыми глазами;

— Логопед беззвучно артикулирует определенный звук (лучше перед зеркалом), а ребенок показывает и называет нужную букву и пальцем на основной момент артикуляции вытянутые губы «у», поднятый кончик языка «д» и обратно: по артикуляции логопеда отыскивается буква;

Логопед указывает ребенку на внешнее сходство буквы с каким-либо предметом, название которого начинается именно этой буквой (Ж-жук, ф-фигура, З-змея). Т.Г. Егоров (1997) [10].

Известно, что понятие у ребенка образуется, когда сформировано ощущение. Понятие и образу буквы Е.Н. Потапова (1999) [34] учила через осязание. Она пришла к выводу, что эффективно использовать метод осязания букв из наждачной бумаги в направлении письма. Формирование в сознание ребенка буквы происходит, следовательно, с помощью тактильных рецепторов детской руки. Этот этап начинается с изучения первой буквы и продолжается до конца изучения «Азбуки».

Для работы Е.Н. Потапова (1990) предлагала использовать специальную азбуку [34]. Для каждого ученика заранее изготавливается 33 карточки с буквами (заглавной и строчной и соединением их). Буквы вырезаются из наждачной бумаги и наклеиваются на карточку (600×700 мм и 350×300 мм). Карточки помещаются в конверт, который имеет каждый ученик.

Указательным пальцем правой руки (в дальнейшем дети могут работать и другими пальцами) ученик ощупывает их контуры, запоминает образ буквы, направление письма. В этом большую помощь оказывает материал из которого изготовлены буквы : шероховатая поверхность наждачной бумаги. Прочному запоминанию буквы во многом способствуют игровые моменты.

Е.Н. Потапова на каждом уроке большое внимание уделяла звуко-буквенному анализу слов, с опорой на схему, что способствует развитию у ребенка графической зоркости [34].

Предпосылкой для занятий буквами является умение ученика с нарушением интеллекта слышать и выделять отдельные звуки в словах.

Педагог указательным пальцем проводит вдоль буквы, имитируя, процесс ее написания и произносит при этом звук, который она обозначает. Он предлагает ученику сделать то же самое. Затем педагог называет слово, которое начинается с этого звука. Просит ученика придумать другое слово, начинающееся с этого звука.

Дальнейшие упражнения:

- Обводить знакомые буквы с закрытыми глазами, называть их, подбирать слова.
- Положить букву на те предметы, в которых есть соответствующий звук.
- Раздать буквы тем детям, в именах которых есть такой звук.

Данные упражнения помогают детям связать форму буквы с ее звучанием, облегчают звуко-буквенное соотнесение при письме. Л.П. Уфимцева (1999) [46].

### **Алфавит телодвижений**

Представленный «Алфавит телодвижений», разработанный С.И. Веневцевым, является оригинальным учебно-методическим материалом, способствующим улучшению процесса обучения грамоте учащихся начальных классов вспомогательных школ.

Методика, заключающаяся в соединении традиционной формы обучения с включением отдельных движений, позволит активизировать как сам процесс обучения, так и биологический процесс развития ребенка.

«Алфавит телодвижений» состоит из 33-х двигательных поз, образно представляющих буквы алфавита, Дети на слух или зрительно воспринимают название буквы и, используя мышечное чувство и мышечное движение, изображают эту букву. И, наоборот, анализируя ту или иную позу, называют изображаемую букву. В данном случае, соединяется абстрактное представление буквы с мышечными ощущениями, благодаря чему укрепляются условные связи в коре головного мозга и впоследствии легко воспроизводятся.

Рекомендуемые к выполнению позы и движения представлены в приложении №9.

### **3.3. Контрольный эксперимент и его анализ**

После проведенного экспериментального обучения, нами был проведен контрольный эксперимент, целью которого явилась проверка гипотезы о том, что эффективность работы по коррекции графомоторных навыков у учащихся младших классов коррекционной (специальной) школы VIII вида будет существенно повышена при использовании предложенной нами коррекционной программы, направленной на формирование зрительно-пространственных представлений и моторных функций руки.

На этом этапе работы испытуемым предлагались те же серии заданий, что и на этапе констатирующего эксперимента. Динамика показателей выявлялась по следующим параметрам: кинестетический праксис руки, динамический праксис пальцев руки, сомато-пространственный праксис, зрительно-пространственный гнозис, состояния общей моторики.

Для оценки каллиграфических способностей и эффективности овладения техникой письма мы провели контрольное списывание.

Результаты контрольного эксперимента учащихся представлены в таблице 4.

Таблица 4

### Результаты контрольного эксперимента

Серии заданий	№ задания	Выполнение заданий									
		Экспериментальная группа					Контрольная группа				
		Кирилл О.	Лена Г.	Игорь Т.	Саша И.	Таня Р.	Вова В.	Паша Т.	Рома Ч.	Таня В.	Дима Б.
I	1	2	1	1	2	1	1	2	1	0	1
	2	1	1	2	2	1	1	2	1	1	2
	3	2	1	1	1	0	1	1	1	1	1
	4	1	1	2	2	1	1	1	1	1	2
	5	1	1	2	2	1	1	2	1	1	2
	6	1	2	1	3	1	2	2	0	1	1
	7	2	1	2	2	1	1	3	1	1	2
	10	8	11	14	6	8	13	6	6	11	
II	1	1	1	2	2	0	1	2	1	0	1
	2	1	1	1	2	1	1	2	0	1	2
	3	1	1	1	1	1	2	2	1	1	2
	4	1	1	2	2	1	1	2	1	1	2
	4	4	6	7	5	5	8	3	3	6	
III	1	2	2	3	3	1	2	3	2	2	2
	2	3	1	2	3	1	2	3	1	1	3
	3	2	1	2	2	1	2	2	0	1	2
	4	1	1	2	2	1	1	2	1	0	1
	8	6	9	10	5	7	10	4	4	8	
IV	1	2	2	2	3	1	1	2	1	1	1
	2	2	1	2	2	2	1	3	1	1	1
	3	2	2	2	3	1	2	3	2	2	1
	4	2	1	1	2	2	1	2	2	0	1
	5	2	1	2	2	1	1	1	1	1	2
	10	7	9	12	8	6	11	7	5	6	
V	1	1	1	1	2	1	2	1	0	1	1
	2	2	1	1	2	2	0	1	1	1	1
	3	1	1	1	3	1	2	2	1	1	1
	4	2	2	1	2	2	2	2	2	1	1
	5	2	1	2	1	1	2	2	1	1	1
	8	7	6	10	6	8	8	5	5	5	
Всего баллов		38	32	42	53	29	34	50	25	23	34

3 балла — выполнил без ошибок

2 балла – выполнил с небольшим количеством ошибок

1 балл – много ошибок

0 баллов – задание не выполнено

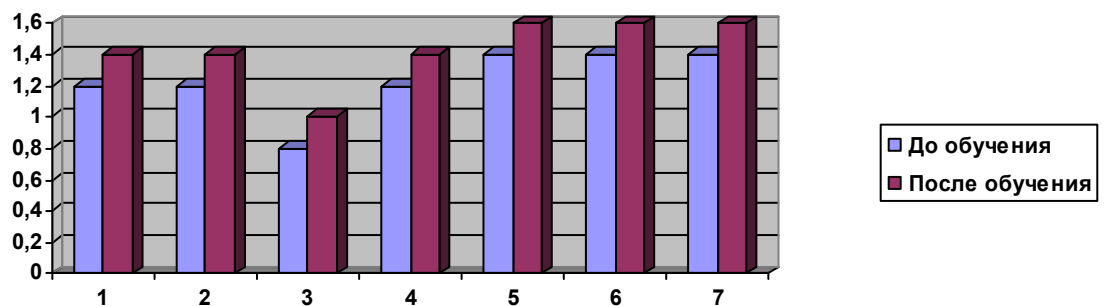
Данные таблицы 4 позволяют нам оценить динамику развития показателей графомоторных навыков у учащихся коррекционной (специальной) школы после экспериментального обучения. Очевидно улучшение показателей у всех учащихся экспериментальной группы, в отличие от группы контрольной.

Средние показатели результатов выполнения заданий представлены в таблицах № 5–9 и диаграммах № 9– 13.

Таблица 5

**Средние результаты обследования кинестетического праксиса руки**

	Задания серии №1						
	1	2	3	4	5	6	7
До обучения	1,2	1,2	0,8	1,2	1,4	1,4	1,4
После обучения	1,4	1,4	1	1,4	1,4	1,6	1,6



**Рисунок 9. Гистограмма 9. Динамика изменения кинестетического праксиса руки у учащихся 2-х классов с нарушением интеллекта до и после экспериментального обучения (по методике Т.В. Ахутиной).**

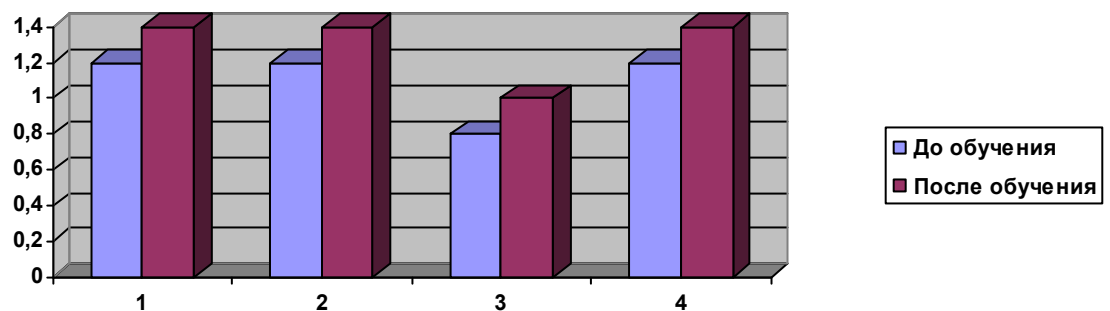
В результате проведенной коррекционной работы все дети экспериментальной группы научились показывать пальчиковые позы, но у них еще остается затрудненной способностью к переключению с одной позы на другую и не все дети могут длительно ее удерживать. Хотя большинство учащихся стали действовать по «словесной инструкции», а не по образцу.

Средний балл увеличился до 20%.

Таблица 6

**Средние результаты обследования**  
динамического праксиса пальцев рук

	Задания серии №2			
	1	2	3	4
До обучения	1,2	1	1	1,2
После обучения	1,2	1,2	1,2	1,4



**Рисунок 10. Гистограмма 10. Результаты изучения динамического праксиса пальцев рук у учащихся 2-х классов с нарушением интеллекта до и после экспериментального обучения (по методике И.Н. Озерецкого).**

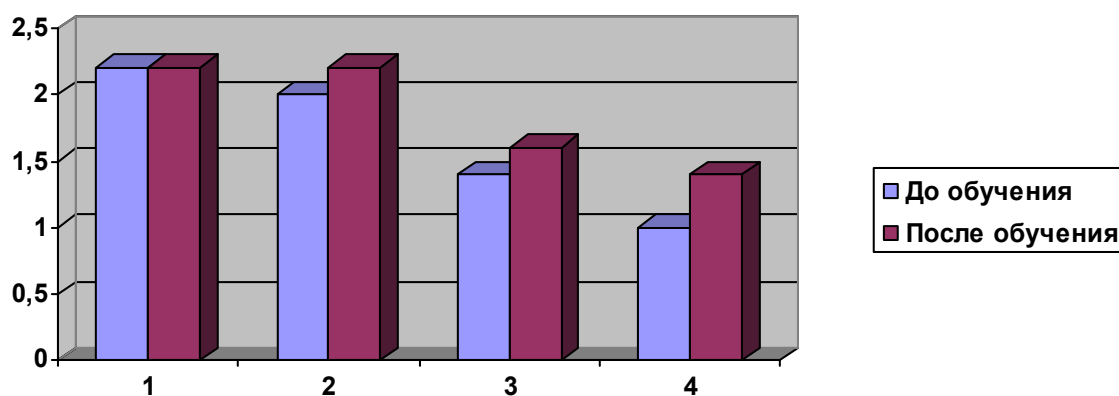
Также как и в первой серии заданий, большинство учащихся стали выполнять упражнения по словесной инструкции, средний балл за выполнение

заданий возрос не намного, т.к. ошибки сохраняются почти у всех детей экспериментальной группы в способности к переключению с одного движения на другое.

Таблица 7

**Средние результаты обследования  
сомато-пространственного праксиса (Проба Хэда).**

	Задания серии №3			
	1	2	3	4
До обучения	2,2	2	1,4	1
После обучения	2,2	2,2	1,6	1,4



**Рисунок 11. Гистограмма 11. Динамика изменения сомато-пространственного праксиса у учащихся 2-х классов с нарушением интеллекта до и после экспериментального обучения (проба Хэда).**

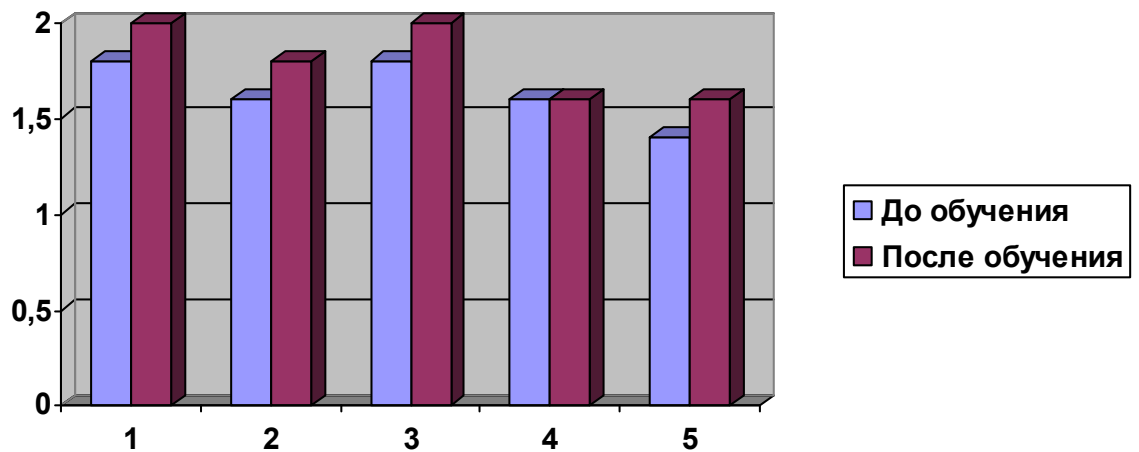
После экспериментального обучения у учащихся экспериментальной группы количество ошибок сократилось, уменьшилось число perseverаций, увеличился темп выполнения заданий. Все дети научились различать правую и

левую сторону. Средний балл вырос с 1,65 до 1,85. У учащихся контрольной группы значительных изменений в выполнении данной серии заданий не было.

Таблица 8

**Средние результаты обследования конструктивного праксиса**

	Задания серии № 4				
	1	2	3	4	5
До обучения	1,8	1,6	1,8	1,6	1,4
После обучения	2	1,8	2	1,6	1,6



**Рисунок 12. Гистограмма 12. Динамика изменения состояния конструктивного праксиса у учащихся 2-х классов с нарушением интеллекта до и после экспериментального обучения.**

В результате экспериментального обучения несколько улучшились показатели в критерии зрительно-пространственного гнозиса. Используя многократные упражнения и повторения учащиеся, научились определять границы листа, с объяснением, где какая сторона. Стали проявлять большую

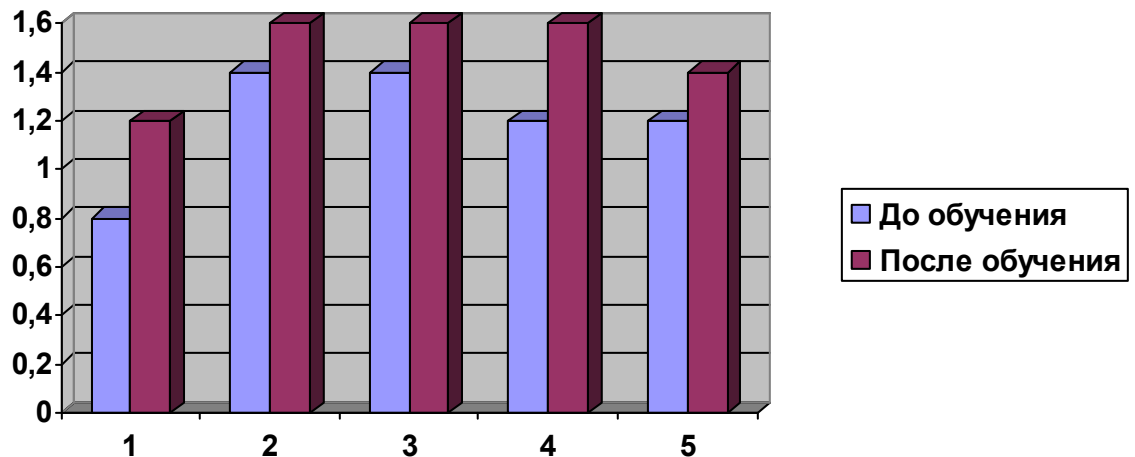


усидчивость и старание в выполнении графических работ по срисовыванию и обведению рисунков. Что является показателем заинтересованности детей. Средний балл вырос в значении с 1,64 до 1,8.

Таблица 9

**Средние результаты оценки** состояние общей моторики

	Задания серии № 5				
	1	2	3	4	5
До обучения	0,8	1,4	1,4	1,2	1,2
После обучения	1,2	1,6	1,6	1,6	1,4



**Рисунок 13. Гистограмма 13. Динамика изменения состояния общей моторики у учащихся 2-х классов с нарушением интеллекта до и после экспериментального обучения (Н.М. Трубникова)**

Благодаря целенаправленным занятиям в процессе экспериментального обучения состояния общей моторики улучшилось, особенно в таком показателе, как координация движений. Большинство детей еще затрудняются в удерживании позы или удерживают её с напряжением. Учащиеся стали

лучше выполнять упражнения чередования хлопка и шага. Также как и в третьей серии заданий научились разбираться с правой и левой стороной тела.

В целом, средний балл за выполнение заданий пятой серии упражнений вырос в значении с 1,2 до 1,48.

Для проведения сравнительного анализа результатов контрольного эксперимента двух групп вычислили сумму баллов для каждого учащегося. Полученный результат представлен в таблице 10.

Таблица 10

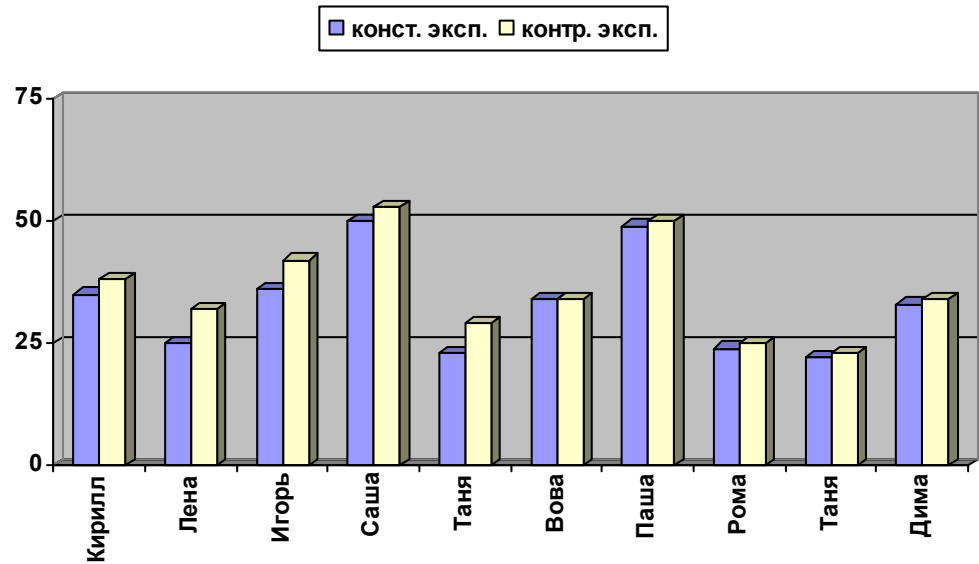
### Обобщенные результаты выполненных заданий

Серии заданий	№ задания	Выполнение заданий									
		Экспериментальная					Контрольная группа				
		Кирилл О.	Лена Г.	Игорь Т.	Саша И.	Таня Р.	Вова В.	Паша Т.	Рома Ч.	Таня В.	Дима Б.
Констатирующий эксперимент		35	25	36	50	23	34	49	24	22	33
Контрольный эксперимент		38	32	42	53	29	34	50	25	23	34

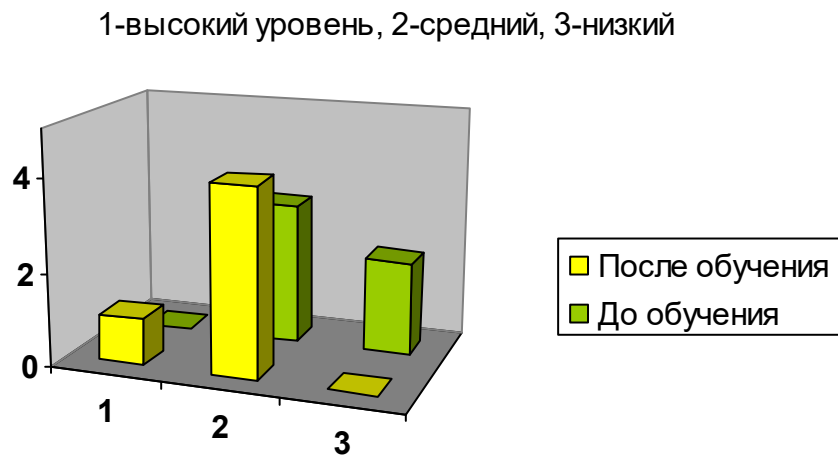
Таким образом, по результатам контрольного эксперимента учащиеся распределились по уровням:

- высокий уровень соответствует учащимся, которые набрали 51—75 баллов;
- средний уровень – 26—50 баллов;

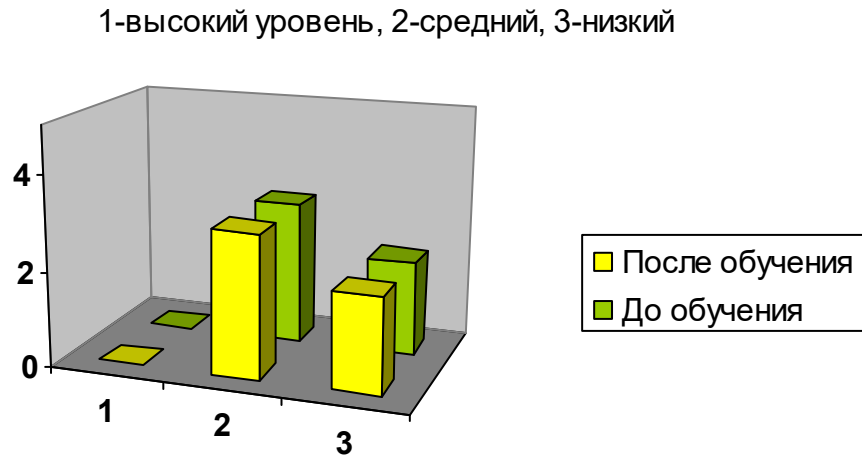
— низкий уровень – 0–25 баллов.



**Рисунок 14. Гистограмма 14. Обобщенные результаты выполненных заданий у учащихся 2-х классов с нарушением интеллекта до и после экспериментального обучения**



**Рисунок 15. Гистограмма 15. Распределение по уровням детей экспериментальной группы.**



**Рисунок 15. Гистограмма 15. Распределение по уровням детей контрольной группы.**

Качественный анализ письменных работ (Приложение 2, п.2), после проведенного контрольного списывания, показал заметные улучшения. Работы учащихся стали аккуратнее, чище. Устранились такие ошибки, как несоблюдение линейности письма, сложность в ориентировке на тетрадном листе, в нахождении начала строки, уменьшились колебания наклона и высоты букв.

### **Выводы по третьей главе:**

1. Нами была разработана технология коррекции графомоторных навыков письма у учащихся младших классов с нарушением интеллекта, которая имела такие направления:

- Коррекция мелкой моторики рук и зрительно-двигательной координации;
- Коррекция оптико-пространственного гнозиса;
- Коррекция базовых графических навыков;
- Формирование связи звука с буквой.

2. Результаты контрольного эксперимента, подтверждают эффективность разработанной нами технологии. Экспериментальная группа улучшила показатели за время обучения в среднем на 12,9%, а результаты контрольной группы улучшились лишь на 2,4%.

3. Использование приемов и методик Е. Н. Потаповой и М. Монтессори, В.А.Илюхиной, Л.П.Уфимцевой, Р.И.Лалаевой при обучении письму учащихся младших классов коррекционной (специальной) школы восьмого вида позволяет скорректировать графомоторные навыки письма с опорой, не только на интеллектуальный (аналитико-синтетический), но и на сенсомоторный (автоматизированный) уровень, что может существенно снизить психоэмоциональные и физические нагрузки учащихся.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ литературных данных показал, что современная психология, рассматривая письмо как один из видов речевой деятельности, представляет его как сложный психомоторный акт, включающий в себя работу многих компонентов. Психофизиологическую структуру процесса письма изучали: А.Р. Лурия, Р.И. Лалаева, Л.С. Цветкова и др.

Процесс формирования графомоторных навыков очень сложен. Он затрагивает многие сферы умственной деятельности ребенка и связан с функционированием различных участков коры головного мозга, органами зрения, слуха, речевым аппаратом, мышцами тела. Не случайно даже для нормально развивающегося школьника формирование графомоторных навыков связано с большими затратами нервных и физических сил, что часто сопровождается возникновением отклонений со стороны здоровья.

Эта проблема становится еще более актуальной применительно к детям с недостатками интеллектуального и физического развития. Для них характерны: несформированность слухового и зрительного восприятия, пространственной ориентировки, аналитико-синтетической деятельности мозга, т. е. всех компонентов, участвующих в формировании графомоторных навыков. Помимо этого, они, обладают соматической ослабленностью, склонностью к возникновению охранительного торможения в коре головного мозга даже при незначительных умственных и физических нагрузках (Р.Е. Левина, В.Г. Петрова, В.В. Воронкова).

Нами проведено исследование учащихся младших классов с нарушением интеллекта, в котором оценивалось развитие общей и мелкой моторики мышц кистей и пальцев рук, оптико-пространственного гнозиса, сомато-пространственного праксиса, и их влияние на формирование графомоторных навыков письма. Были выявлены следующие особенности: у всех детей отмечаются нарушения мелкой моторики пальцев рук, что проявляется в нарушении точности, координированности движений, неполноценности

выполнения пальцевых проб, нарушении переключения от одного движения к другому. Закономерно наблюдалось увеличение числа ошибок по мере усложнения заданий. У половины исследуемых детей наблюдалась невозможность удерживать позы. Недостаточность общей моторики проявлялась при выполнении сложных двигательных актов, требующих четкого управления движениями.

При анализе письменных работ выявились такие ошибки: сложность в ориентировке на тетрадном листе, в нахождении начала строки; трудности в удержании строки; постоянные колебания наклона и высоты букв; несоответствие элементов букв по размеру. Дети при письме не соблюдают интервал между буквами в словах, неравномерно расставляют слова на строке; пишут буквы слишком размашисто или слишком узко.

Для количественного анализа мы обобщили результаты пяти серий заданий у всех учащихся и распределили их на уровни:

Низкий уровень – набравшие до 25 баллов, таких учащихся - 4, что составляет 40% от всех учащихся.

Средний уровень - набравшие от 26 до 50 баллов - таких учащихся 6 человек, что составляет 60% от общего числа обследуемых.

Высокий уровень – в пределах от 51 до 75 баллов – не набрал ни один их учащихся.

Результаты констатирующего эксперимента, обусловили необходимость создания технология по коррекции графомоторных навыков письма у учащихся младших классов с нарушением интеллекта.

Экспериментальная работа опиралась на традиционные формы урока (логопедические занятия), но насыщалась специфическим содержанием.

Анализ данных контрольного эксперимента показал положительную динамику у всех испытуемых экспериментальной группы. Увеличился темп выполнения заданий. По оценке состояния общей моторики улучшились показания в координации движений. В результате целенаправленной коррекционной работы устранена наиболее распространенная ошибка: путание



левой и правой сторон, сократилось количество пространственных ошибок, сократилось число персевераций. Качественный анализ письменных работ показал, что работы учащихся стали аккуратнее, чище, количество опико-пространственных и кинетических ошибок снизилось.

До начала обучения шесть учащихся показали средний уровень сформированности графомоторных навыков, четыре учащихся показали низкий уровень и ни один из учащихся не показал высокий уровень.

После обучения распределение по уровням изменилось наиболее существенно в группе, с которой проводилась работа. Так, в экспериментальной группе учащиеся с низким уровнем достигли среднего уровня, а один учащийся показал высокий результат. В контрольной группе динамика не существенная. Экспериментальная группа улучшила показатели за время обучения в среднем на 12,9%, в то время как, результаты контрольной группы улучшились лишь на 2,4%.

Таким образом, полученные положительные результаты эксперимента в процессе технологии коррекции графомоторных навыков у учащихся с нарушением интеллекта подтвердили правильность выдвинутой нами гипотезы:

Эффективность работы по коррекции графомоторных навыков письма будет существенно повышена при использовании технологии, объединяющей диагностические, коррекционные приемы и упражнения, учитывающие психофизиологические особенности учащихся младших классов с нарушением интеллекта, направленной на формирование зрительно-пространственных представлений и моторных функций руки.

### Список используемой литературы

1. Аксенова А.К. Методика обучения русскому языку в коррекционной школе.- М.: ВЛАДОС. 1999.
2. Ахутина Т.В. Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция. – М.,МПСи, 2001.
3. Бадалян Л.О. Невропатология. – М.: Просвещение, 2009.
4. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. – М.: Просвещение, 1973.
5. Воронкова В.В. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе. – М.: Школа – Пресс, 1994.
6. Воронкова В.В. Обучение грамоте и правописанию в 1 – 4 классах вспомогательной школы. – М.: Просвещение, 1988.
7. Гаврина С. Е., Кутявина Н. Л., и др. Развиваем руки, чтоб учиться и писать, и рисовать красиво. Ярославль: «Академия развития», 1997.
8. Герасимова А. П. Тесты для подготовки к школе. М.: «Айрис - пресс», 2004.
9. Дудьев В.П. Средства развития тонкой моторики рук детей с нарушением речи.// Дефектология 1999 №4.
10. Егоров Т.Г. Психологическая классификация ошибок чтения. // Хрестоматия по логопедии Т.2 - М.: ВЛАДОС, 2007.
11. Ефименкова Л.Н., Садовникова И.Н. Формирование связной речи у детей олигофренов. – М.: Просвещение, 1970.
12. Ефименкова Л.Н., Садовникова И.Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей. – М.: Просвещение, 1972.
13. Жинкин Н.И. Механизмы речи. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958.
14. Жукова Н.С. Преодоление недоразвития речи у детей. – М., 1994.
15. Илюхина В.А. Письмо с «секретом».М.Просвещение 2003.
16. Каше Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи. – М.: Просвещение, 1985.

17. Колпаковская И.К., Спирина Л.Ф. Характеристика нарушений письма и чтения. // Хрестоматия по логопедии.- М.: ВЛАДОС, 1997.
18. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей (диагностика, коррекция, предупреждение). – Сан.- Петербург, Издательский Дом «М и М», 1997.
19. Коррекционная педагогика: Основы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии. Под ред. Б.П.Пузанова. – М.: Издательский Дом «Академия», 1999.
20. Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников. – Сан.- Петербург. Изд-во «Союз», 2003.
21. Лалаева Р.И. Дисграфия. // Хрестоматия по логопедии. – М.: ВЛАДОС, 1997.
22. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах. – М.: ВЛАДОС, 2001.
23. Лебединский В.В. Общие закономерности психического дизонтогенеза. //Хрестоматия. – М.: Изд-во МПА, 2005.
24. Левина Р.Е. Нарушение чтения и письма у детей. //Хрестоматия по логопедии. – М.: ВЛАДОС, 1997.
25. Логопедия. Под.ред. Волковой Л.С. – М.: ВЛАДОС, 1999.
26. Лурия А. Р. Язык и сознание. М.: Изд-во Московского ун-та, 1998
27. Лурия А.Р. Очерки психофизиологии письма. – М.: Академия 2010.
28. Лурия А.Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования. - М.: Академия, 2002.
29. Николаева С. М. Виды работ по коррекции нарушений письменной речи у первоклассников. // Дефектология. – 1995. - №3
30. Певзнер М.С. Клиническая характеристика детей с нарушением темпа развития. //Хрестоматия. – М.: Изд-во МПА, 1995.
31. Петрова В.Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы. – М.: Педагогика, 1977.

32. Петровская Л.А. Формирование восприятия речи детей с тяжелыми нарушениями произношения. - М.: Просвещение, 1989.
33. Потапова Е.Н. Радость познания. – М.: ООО «Гном – пресс», 1990.
34. Потапова Е. Н. Артикуляционная гимнастика М.: ООО «Гном-Пресс», 1990.
35. Психокоррекционная работа и развивающая работа с детьми  
Под ред. Дубровской Н. П. М.: Академия, 1999.
36. Рамзаева Т.Г. Методика обучения русскому языку. М.  
Просвещение 1978.
37. Репина З. А. Нарушение письма у младших школьников с ринолалией.  
Свердловск.: Академия, 1988.
38. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталых школьников. –  
М., 1979.
39. Рычкова Н.А. Логопедическая ритмика. М. 1998
40. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи у младших  
школьников. – М.: ВЛАДОС, 1997.
41. Селиверстов В. Г. Речевые игры с детьми. М.: Академия, 1994.
42. Соботович Е.Ф., Гопиченко Е.М. Фонетические ошибки в письме  
умственно отсталых учащихся младших классов. //Хрестоматия по логопедии. –  
М.: ВЛАДОС, 1997.
43. Спирина Л.Ф. Недостатки произношения, сопровождающиеся  
нарушениями письма. //Хрестоматия по логопедии. – М.: ВЛАДОС, 1997.
44. Спирина Л.Ф., Шуйфер Р.И. Вопросы методики и обучения  
русскому языку детей с нарушениями речи. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962.
45. Трубникова Н.М. Выпускная квалификационная работа по  
специальности: Логопедия. Методические рекомендации для студентов  
факультета коррекционной педагогики. – Екатеринбург, 2009
46. Уфимцева Л.П. и др. Использование Монтессори – материала в  
работе со школьниками, имеющими нарушения интеллекта. – Красноярск 1999.

47. Уфимцева Л.П. Принципы и методы здоровь развивающего обучения учащихся вспомогательной школы // Дефектология. – 1995. - №3
48. Уфимцева Л.П. Зависимость функциональной готовности детей-олигофренов к школе от состояния соматического здоровья // Дефектология. 2000. № 5
49. Хилтунен Е. Практическая Монтессори- педагогика. М.: «Юнион-паблик», «Альта-принт», 2005.
50. Филичева Т.Б., Туманова Т.В. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение. – М.: Гном – Пресс, 1999.
51. Цветкова Л.С. Нейропсихологическая реабилитация больных: Речь и интеллектуальная деятельность. – М.: Изд-во Моск.ун-та, 1985.
52. Чиркина Г.В., Филичева Т.Б. Нарушения речи у детей. – М., 1993.
53. Чиркина Г. В. Методы обследования речи детей. М.: «АРКТИ», 2003.
54. Шиф Ж.И. Психологические проблемы коррекционной работы во вспомогательной школе. – М., 1979.
55. Шулешко Е.Е. Понимание грамотности. – М. Мозаика-Синтез, 2001.
56. Ястребова А.В. Учителю о детях с нарушениями речи. М.Просвещение. 1976.

**Образец для выполнения стандартно письменной пробы**

*На шесте дворец,  
Во дворце певец,  
А зовут его скворец.*

## Письменные работы учащихся

## 1. В ходе констатирующего эксперимента

	<p style="text-align: right;">Дима Б.</p> <p>На шести дворц<sup>х</sup>,          В дворце певц<sup>х</sup>,          А зовут его сворц<sup>х</sup>.</p>
	<p style="text-align: right;">Макс А.</p> <p>На ш<sup>ш</sup>е<sup>е</sup> дв<sup>д</sup>орц<sup>ц</sup>,          Во дв<sup>д</sup>орце п<sup>п</sup>евц<sup>ц</sup>,          А зовут его св<sup>с</sup>ворц<sup>ц</sup>.</p>
	<p style="text-align: right;">Юма Г.</p> <p>На шести дворц<sup>х</sup>.          Во дворце певц<sup>х</sup>          А зовут его сворц<sup>х</sup>.</p>

Таня Т

На шесте говорю,  
 Во говорце реву,  
 А забуду его сговорю.

Вова В.

На шесте говорю,  
 Во говорце реву,  
 А забуду его сговорю.

В-о

Таня Р

Ж  
 На шесте говорю,  
 Во говорце реву,  
 А забуду его сговорю.



Самая 28

На шесте гварец,  
 Во гварце невец,  
 А зовут его скворец.

Линия на языке тубы и корей дуран. <sup>шорь II</sup>

На шесте гварец,  
 Во гварце невец,  
 А зовут его скворец.

Купили

На шесте гварец, Во гварце  
 невец, А зовут его скворец

Сема Т.

На месте гбопез,  
Во гбопезе небез,  
А зобым еро субопез.

## 2. Письменные работы учащихся после проведения обучения

Игорь И

На шесте дворян,  
Во дворяне певец,  
А зовут его скворец.

Таня Р

На маме дворян,  
Во дворяне певец,  
А зовут его скворец

Саша С

На шесте дворян,  
Во дворяне певец,  
А зовут его скворец.

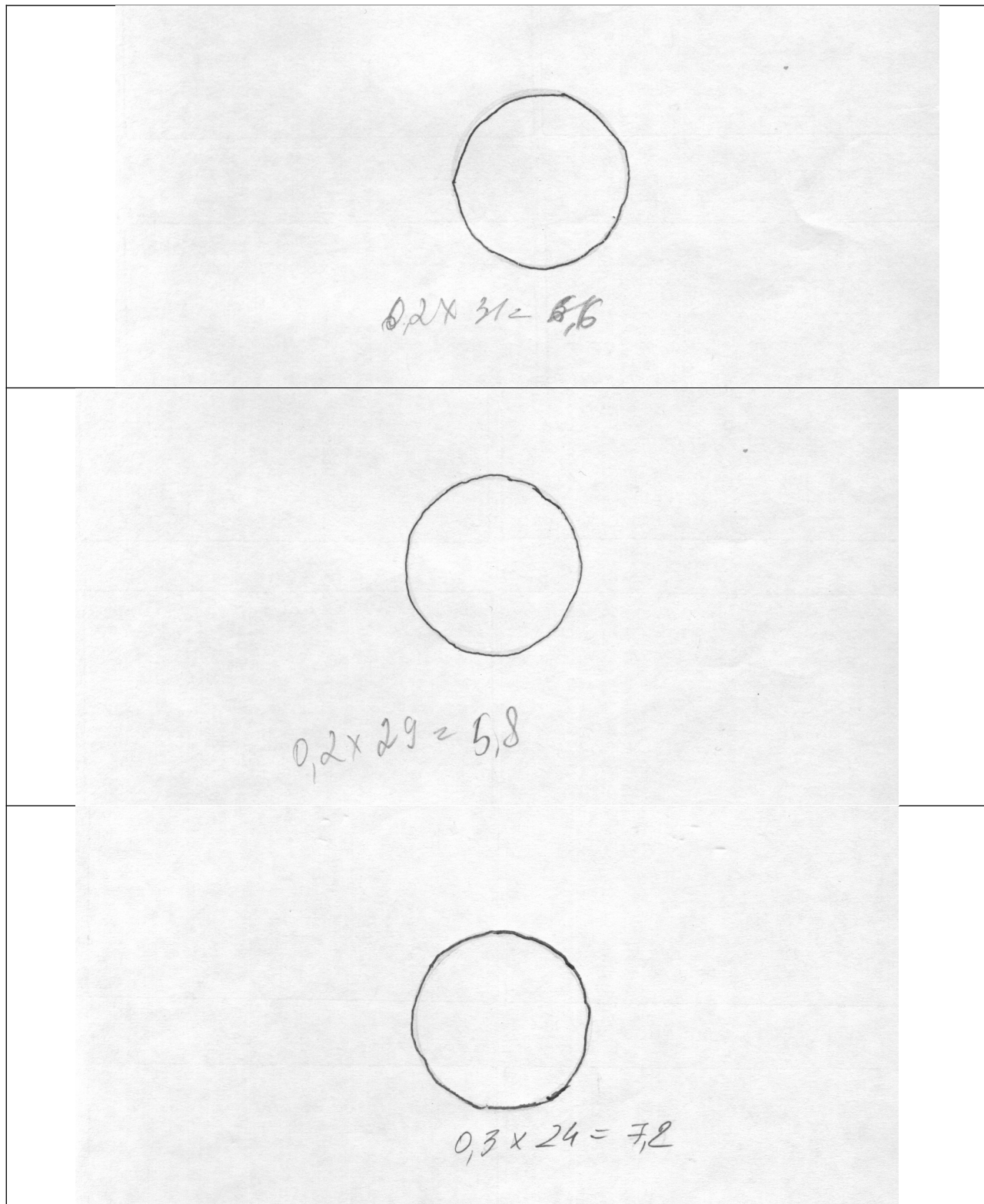
Курши

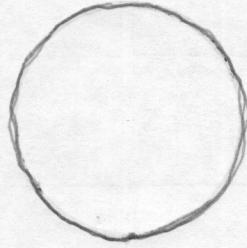
На шесте дворян,  
Во дворяне певец.  
А зовут его скворец.

Серая Т.

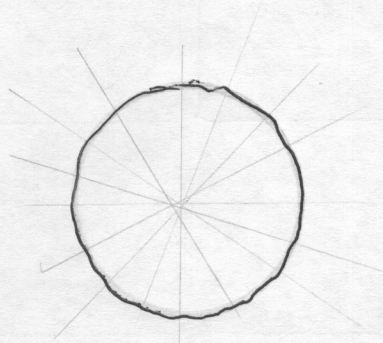
На иноме гворуц,  
Во гворуц нубуц,  
А зблун еце цвбруц.

## Результат проведения мотометрического теста Озерецкого

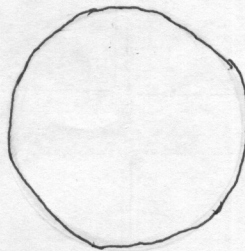




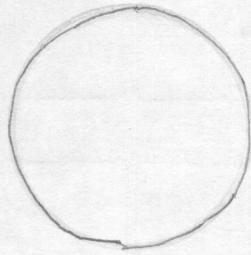
$$0,3 \times 54 = 16,2$$



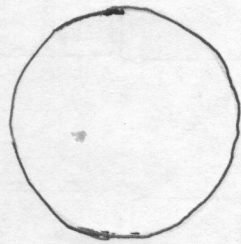
$$0,25 \times 24 = 6$$



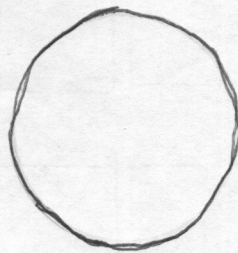
$$0,2 \times 3236,5$$



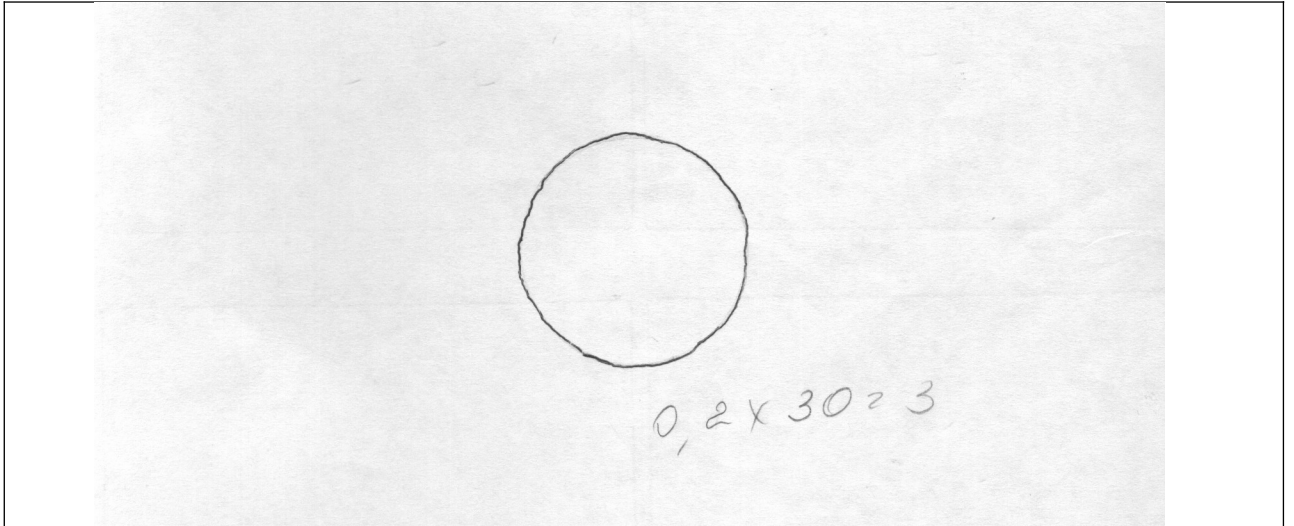
$$0,15 \times 35 = 5,25$$



$$0,2 \times 20 = 4$$

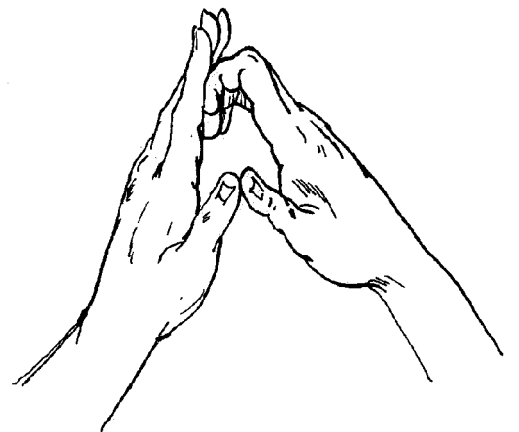
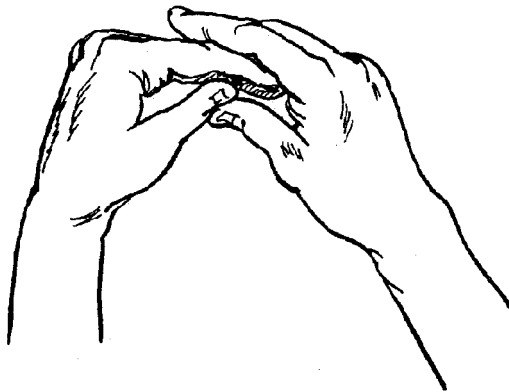
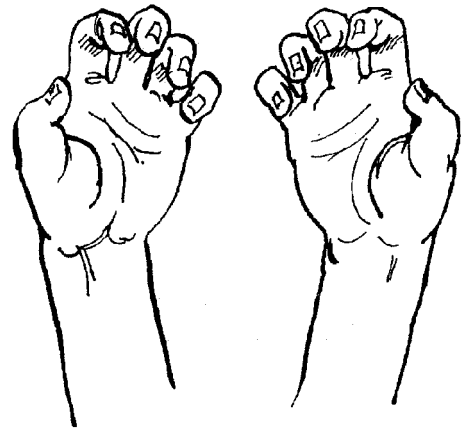
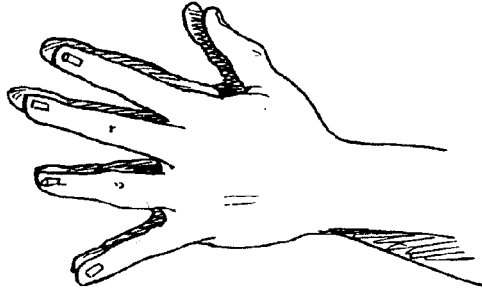


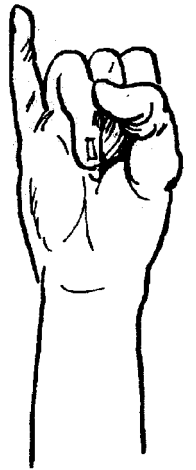
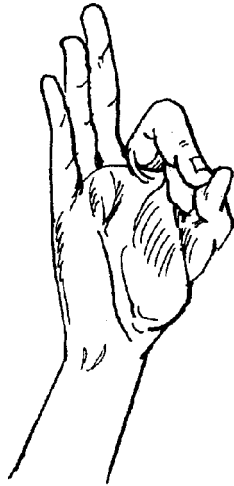
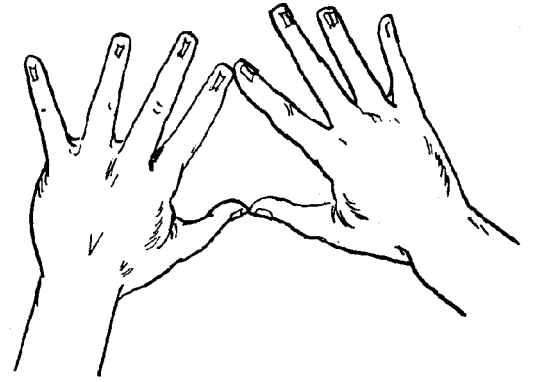
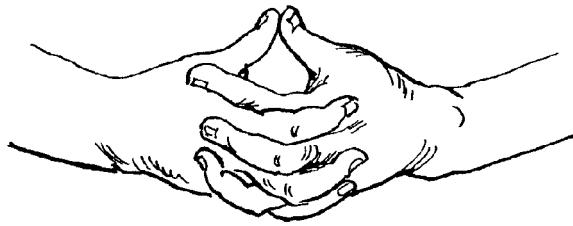
$$0,4 \times 25 = 10$$





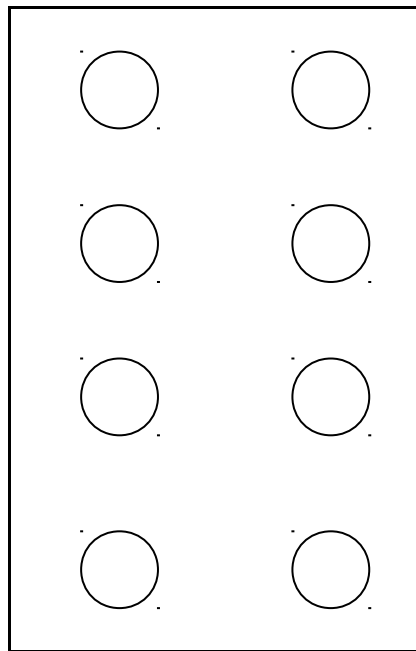
## Образцы упражнений для кисти и пальцев рук





**Задания для коррекции мелкой моторики пальцев рук и зрительно-двигательной координации**

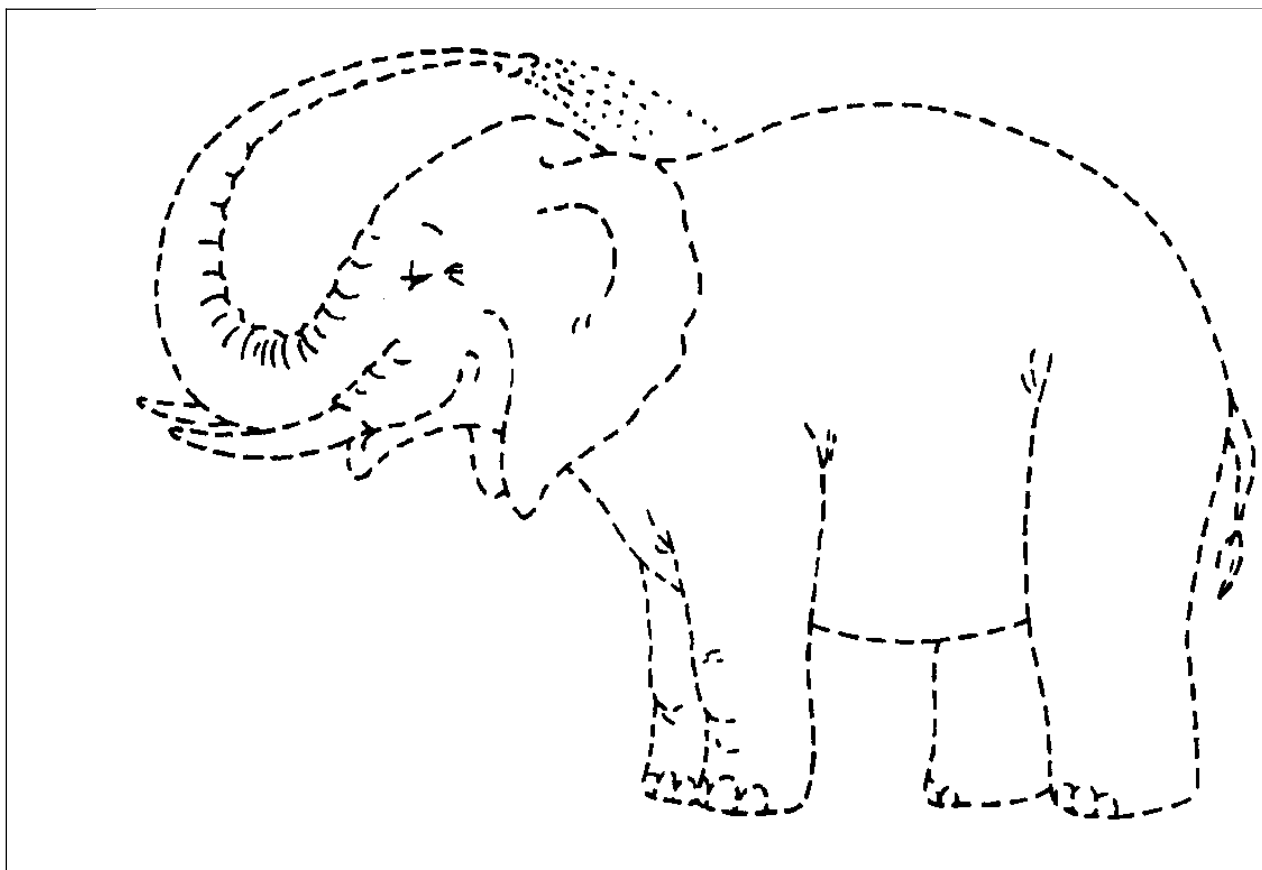
1. Шнуровка-продергивание шнура через отверстия (в каждое через одно, через два, через три), расположенные в горизонтальном и вертикальном направлении, в направлении крест-накрест «Сапожок»



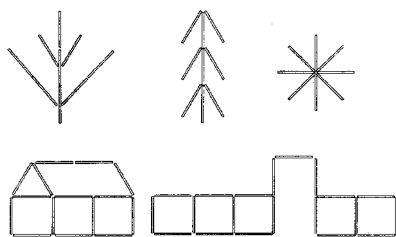
2. Штриховка – она укрепляет не только мелкие мышцы пальцев и кисти руки, но в процессе работы развивается внутренняя и внешняя речь, логическое мышление, общая культура, анализируются творческие способности.

Штриховка осуществляется сначала параллельными штриховками, расстояние между которыми равно строчной букве. Позднее проводится штриховка волнистыми и круговыми линиями, овалами, полуовалами, петлями Уфимцева Л. П., (1999) [46].

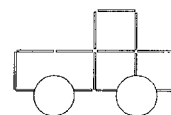
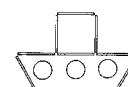
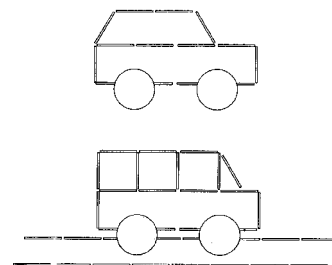
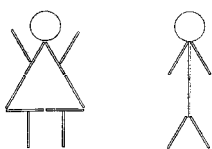
## 3. Обводка



4. Выкладывание узора, картинки из семечек арбуза, пуговиц, счетных палочек, спичек;



С помощью кружков из плотной бумаги получится много фигурок (человечки, машина, автобус и дорога, пароход, грузовик, ракета, солнышко, вишенки, ножницы).



5. Игровые комплексы самомассажа с применением массажеров и без них; Некоторые авторы предлагают использовать самомассаж, при этом проговаривая небольшие стихи. Например:

1. Костяшками сжатых в кулак пальцев двигать вверх-вниз и справа по ладони массируемой руки («прямолинейное» движение).

***Терка***

*Дружно маме помогаем,  
Теркой свеклу натираем  
Вместе, с мамой варим щи,  
Ты вкуснее пощи.*

2. Фалангами сжатых в кулак пальцев производится движение по принципу «буравчика» на ладони, массируемой руки.

***Дрель***

*Папа в руки дрель берет,  
А она жужжит, поет,  
Будто мышка-непоседа  
В стенке дырочку грызет!*

3. Самомассаж пальцев рук. Кисть и предплечье массируемой руки располагаются на столе, дети сидят. «Щипами», образованными согнутыми указательными и средним пальцами, делается хватательное движение на каждое слово стихотворного текста по направлению от ногтевых фаланг к основанию пальцев («прямолинейное» движение).

***Клещи***

*Ухватили клещи гвоздь,  
Выдернуть пытаются.  
Может, что-нибудь и выйдет,  
Если постараются!*

4. Двигается подушечка большого пальца, положенного на тыльную сторону массируемой фаланги, остальные четыре охватывают и поддерживают палец снизу ("спиралевидное" движение).

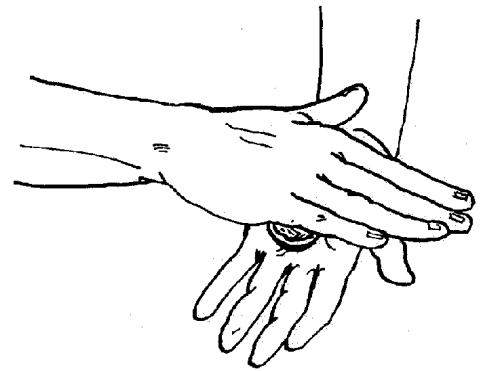
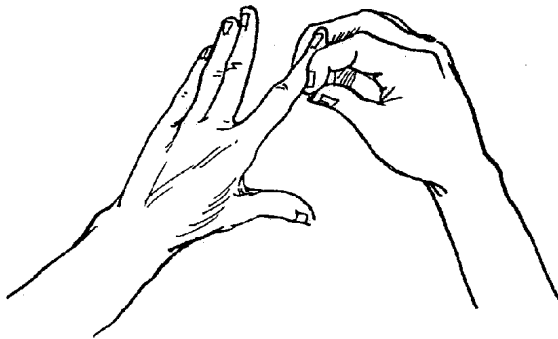
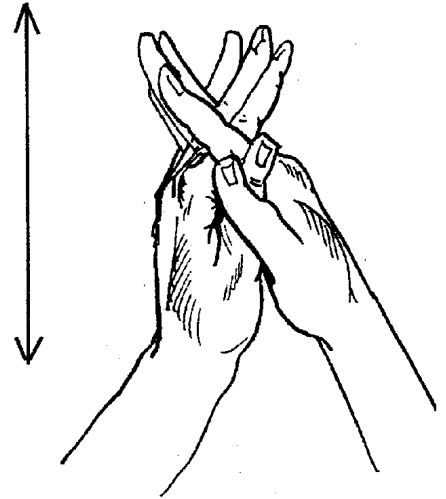
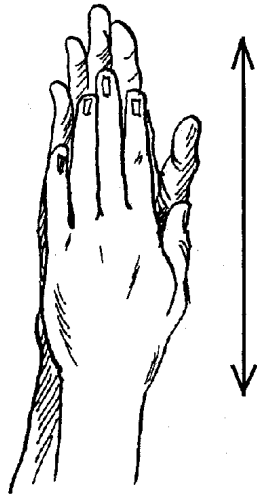
**Барашки**

*На лугах пасутся «бьяшки»,  
Раскудрявые барашки.  
Целый день все «Бе» да «бе».  
Носят шубы на себе.  
Шубы в кудрях, погляди,  
«Бьяшки» спали в бигуди,  
Утром сняли бигуди,  
Попробуй гладкую найти.  
Все кудрявы до одной  
Бегут кудрявою толпой.  
Уж такая у них мода,  
У бараньего народа.*

5. Движения, как при растирании замерших рук.

**Морозко**

*Заморозил нас Морозко,  
Влез под теплый воротник,  
Как ворюшка осторожно  
В наши валенки проник.  
У него свои заботы –  
Знай, морозь, да посильней!  
Не балуй, Мороз, ну что ты  
Так не жалуешь людей?!*

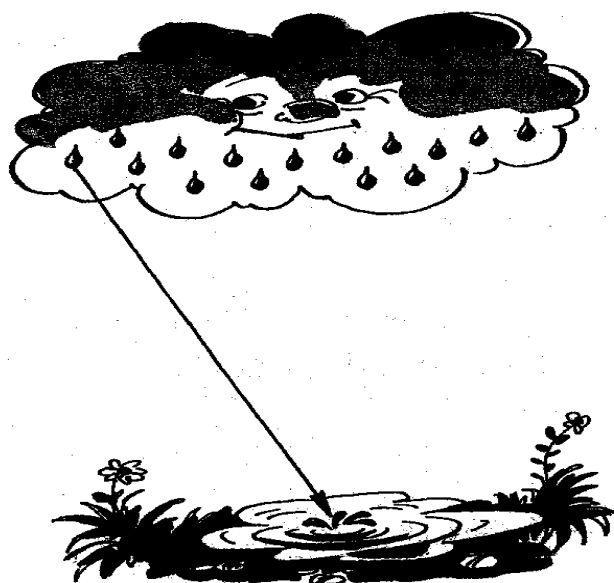
**Движения самомассажа кистей и пальцев рук**

### Задания для коррекции оптико-пространственного гнозиса

1. Вариант «графического диктанта». Рисование «дождика» — коротких линий, косых или вертикальных, вразбивку расположенных на листе, под проговаривание «кап, кап». Можно задавать разный темп «дождя» - «редкий/крупный дождь» редкие, более длинные линии и, соответственно, медленное проговаривание «кап... кап...», ливень - быстрое рисование частых линий и быстрое «кап-кап-кап». Возможен «диктант» посложнее, например такой: «Посередине широкая горизонтальная дорога. Ее пересекает сверху вниз узкая извилистая тропинка. Сверху слева над дорогой идет крупный косой дождь. Справа светит солнце. По дороге бегут два ежика. Они несут на иголках грибы, листья, сливы». Условие такого диктанта — необходимость слушать внимательно и успевать сразу точно зарисовывать все, что нужно, - учитель не повторяет диктовку много раз. Диктовать нужно медленно, давая детям время изобразить то, что продиктовано.

#### «ДОЖДИК»

**Задание.** Проведи прямые линии от каждой капельки до земли.  
**Усложнение:** проводи прямые линии так, чтобы каждая капелька попала в лужу.

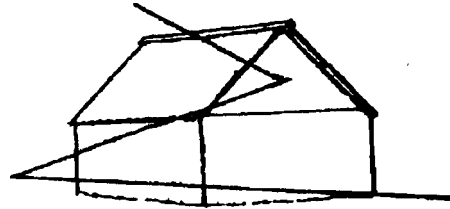
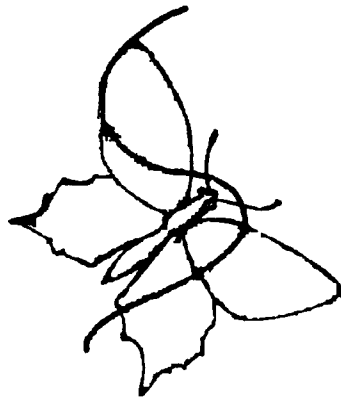




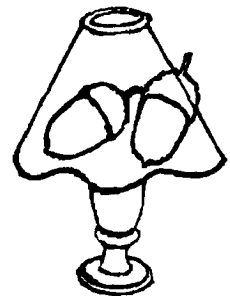
2. Назвать недорисованные предметы:



3. Назвать перечеркнутые изображения:



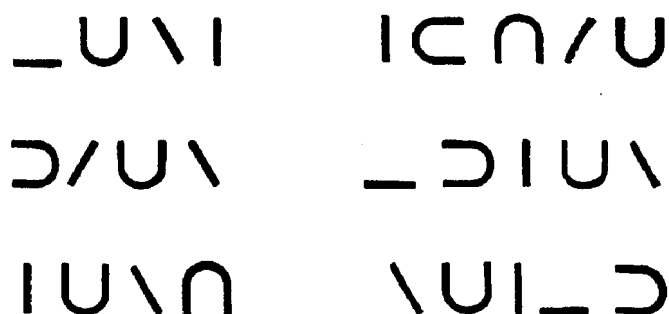
4. Выделить предметные изображения, наложенные друг на друга:



6. Нахождение фигур среди других, например:



7. Срисовывание серии полукругов и линий (по С. Борель-Мезони).



8. Подбор одинаковых полосок. Детям предлагаются разноцветные полоски, состоящие из двух частей (с белой полоской внизу), например:



Логопед показывает одну из полосок. Дети находят аналогичную полоску.

9. Определение правой и левой части разноцветных полосок

(см. № 10). Предлагаются следующие виды заданий:

а) покажи полоску, на которой справа синий цвет.

б) назови цвет правой части этой полоски.

в) найди полоску, где слева синий цвет, а справа — красный цвет. И так далее.

10. Подбор парных карточек с геометрическими фигурами. Предлагаются карточки с тремя геометрическими фигурами, например:



Каждому ребенку дается серия из трех карточек. Фигуры могут быть раскрашены разным цветом: красный треугольник, синий квадрат, зеленый

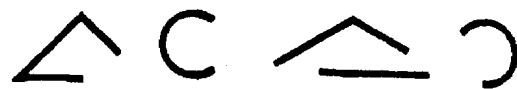
круг, желтый овал и т. д.

Логопед показывает одну из карточек. Детям дается задание показать парную (точно такую же).

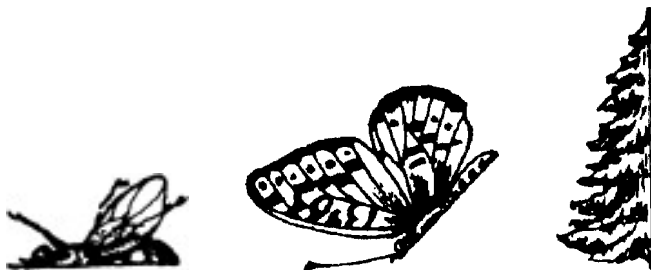
11. Найти заданную фигуру среди двух изображений, одно из которых тождественно предъявленному, второе представляет собой его зеркальное отражение.



12. Дорисовывание незаконченных контуров кругов, треугольников.



13. Дорисовывание симметричных изображений.











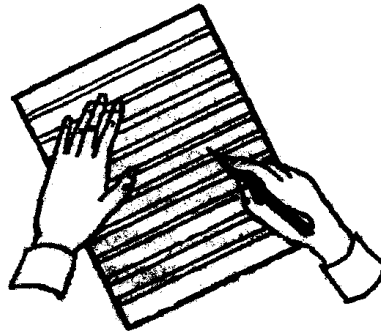
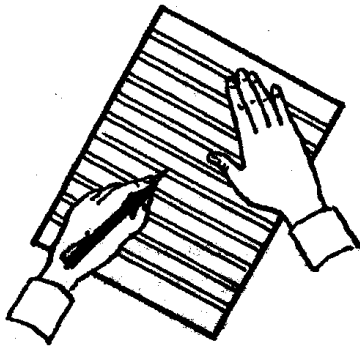
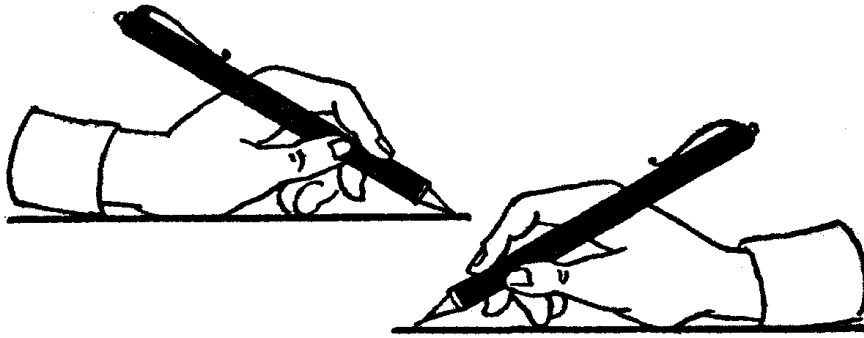
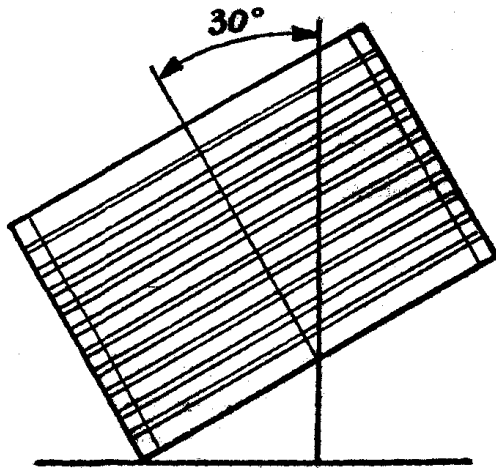




### **Правильное положение при письме**

Наиболее оптимальное и удобное положение пальцев, обеспечивающее ровный и аккуратный почерк, следующее: пишущий предмет лежит на верхней фаланге среднего пальца, фиксируется большим указательным пальцами, причем большой расположен несколько выше указательного, опора — на мизинец, средний и безымянный пальцы расположены примерно перпендикулярно к краю стола. Расстояние от нижнего кончика пишущего предмета до указательного пальца — примерно 1,5-2,5 см. Верхний кончик пишущего предмета ориентирован на плечо пишущей руки. Кисть при письме, рисовании находится в движении, не фиксирована, локоть отрывается от стола. Пальцы не должны сжимать пишущий предмет слишком сильно.

Ребенок сидит за столом прямо, голова (не туловище!) слегка наклонена, ноги согнуты под прямым углом, подошва ноги всей поверхностью касается пола. Рука, не занятая письмом, лежит на столе, параллельно его краю. Она ни в коем случае не должна лежать на коленях — это приводит к приподниманию плеча пишущей руки, что способствует возникновению нарушения осанки.



## Алфавит телодвижений (С.И. Веневцев)

