

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ 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

Институт социально-гуманитарных технологий
Кафедра коррекционной педагогики

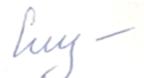
СИНАЕВА ЮЛИЯ ВАСИЛЬЕВНА
ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА
**КОРРЕКЦИЯ ОПТИЧЕСКОЙ ДИСТГРАФИИ У МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III
УРОВНЯ**

Направление подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое)
образование

Направленность (профиль) образовательной программы Логопедия

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ
Заведующий кафедрой коррекционной
педагогика, доцент Беляева О.Л. 

Научный руководитель К.п.н доцент
кафедры
Коррекционной педагогики
Брюховских Л. А. 

Дата защиты 20.06.2020
Обучающийся Синаева Ю.В. 

Оценка _____

Красноярск 2020

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ

ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ОПТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

- 1.1 Современное состояние проблемы преодоления оптической дисграфии у младших школьников с общим недоразвитием речи.....9
- 1.2 Особенности формирования оптико-пространственных представлений у детей с общим недоразвитием речи III уровня.....24
- 1.3 Обзор методов и приемов, направленных на определение оптической дисграфии у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня..... 34

ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ

- 2.1 Организация и методика констатирующего эксперимента..... 42
- 2.2. Интерпритация результатов констатирующего эксперимента.....49

ГЛАВА 3. ФОРМИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И АНАЛИЗ ЭФФЕКТИВНОСТИ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ

- 3.1. Коррекция оптической дисграфии у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня..... 54
- 3.2. Эффективность экспериментальной работы..... 63
- ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....

СПИСОК ИСОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....70

ПРИЛОЖЕНИЯ..... 73

ВВЕДЕНИЕ

В современных условиях общественных отношений и модернизационных процессов в образовании актуализируется проблема обучения детей с нарушениями различного рода. В настоящее время отмечается ряд проблем у детей младшего школьного возраста. Именно на эту категорию школьников нужно обращать повышенное внимание, в связи с необходимостью обеспечить благоприятные условия для дальнейшего обучения ребенка.

Среди современных школьников младшего возраста, ведущими проблемами являются нарушения логопедического характера. Речевые нарушения приводят к серьезным трудностям ребенка в процессе обучения, в частности у детей с речевыми нарушениями наблюдаются отклонения в устной и письменной речи.

Наиболее распространенным логопедическим заключением для младших школьников является общие нарушения речи III уровня. Дети с таким нарушением испытывают трудности в развитии письменной речи, которые являются предпосылками к разным видам дисграфий. Частым нарушением у младших школьников является оптическая дисграфия. В связи с этим проблема коррекции оптической дисграфии у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня представляет большую актуальность. Коррекция оптической дисграфии представляет собой не только проблему логопедического и образовательного характера, но и содержит существенный потенциал для социализации школьника и развития его познавательного интереса.

Проблем коррекции оптической дисграфии у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня касаются в своих работах ряд отечественных логопедов. Имеется ряд работ, посвященных коррекции нарушений письма учащихся общеобразовательных школ

(И.Н. Садовникова, А.Ф.Спирова, А.В. Ястребова). В отдельных исследованиях представлен анализ некоторых механизмов нарушения письма (О.Б.Иншакова, А.Н.Корнев, Р.Е.Левина).[1, 30] Свой вклад в изучении дисграфии у младших школьников внесли такие учёные как: Р.И. Лалаева, И.Н. Ефименкова, Г.Г. Мисаренко, Ф.А.Рау, О.А. Токарева и другие. В тоже время многие теоретические вопросы трудностей обучения письму остаются малоизученными. В целом формирование навыка письма изучено мало, а интерес к этой проблеме не угасает.

Оптико-пространственные представления необходимы для социализации личности, успешности познания и активного преобразования действительности. Пользование оптико-пространственными на свободном уровне, дает возможность обладать фундаментальным умением, объединяющим разные виды деятельности. Для современной школы весьма актуальной проблемой является возникновение школьной дезадаптации детей на начальном этапе обучения.

У 30% школьников 6 – 8 лет имеются предпосылки оптической дисграфии, которые являются следствием проблем освоения родного языка. Своевременная обнаружения проблем данного характера и их коррекция поможет устранить не только трудности изучения русского языка, но и предотвратит сложности на всем дальнейшем обучении. При отсутствии специализированной и организованной помощи у обучающегося может возникнуть замкнутость в себе, проявление тревожности и низкой самооценки. Кроме того, ситуация неуспеха достаточно быстро формирует отрицательное отношение к урокам в школе, боязнь учителя, что напрямую ведет к снижению успеваемости по всем предметам [7].

В числе младших школьников с патологиями речи высокий процент составляют дети с общим недоразвитием речи. Известно, что при общем нарушении речи можно наблюдать недостатки всех компонентов системы речи (лексико-грамматической, фонетико-фонематической), в последствии более позднее начало речевого развития и низкая речевая активность в целом.

Проблема нарушений письма и чтения - одна из самых актуальных для школьного обучения, поскольку письмо и чтение из цели превращается в средство дальнейшего получения знаний учащимися [19].

Для детей с дисграфией характерны отклонения в развитии речи и других психических процессов, которые определяют трудности в обучении грамоте. Данные трудности определяются особенностями формирования. Во многочисленных исследовательских работах по общей и специальной психологии обращается внимание на сложности овладения грамотой, которые неразрывно связаны с недостаточной сформированностью невербальных психических процессов, частности оптико-пространственного восприятия (Л.В. Вендиктова, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, А.Р. Лурия, Л.Г. Парамонова). Кроме того, по мнению исследователей, эффективность коррекции не очень высокая [23]. Исходя из этого, исследование данного вопроса имеет большое практическое значение, так как трудности формирования оптико-пространственных представлений влияют на овладении многими учебными предметами: письмо, литературное чтение, математика, ручной труд, изобразительное искусство, а так же могут быть причинами возникновения других проблем в обучении

Анализ специальной психолого-педагогической литературы и педагогической практики позволил определить противоречие между

необходимостью профилактики нарушений письменной речи у обучающихся с общим недоразвитием речи III уровня и недостаточным вниманием к данной проблеме на уровне младшего школьного образования. Выявленное противоречие позволило выделить проблему исследования: изучение особенностей проявления и устранение оптической дисграфии у обучающихся с общим недоразвитием речи.

Малая освещённость данного аспекта проблемы определяет актуальность исследования на тему «Коррекция оптической дисграфии у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня».

Целью данного исследования явилось - теоретическое обоснование и экспериментальная проверка эффективности упражнений как средств коррекции оптической дисграфии у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня.

Объект исследования – оптические ошибки на письме, оптико-пространственные представления представлений у детей младшего школьного с общим недоразвитием речи.

Предмет исследования – коррекция оптической дисграфии, средствами коррекционных упражнения у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня.

Гипотеза исследования строилась на предположении о том, что, коррекция оптической дисграфии будет эффективна при условии использования специальных упражнений, направленных как на формирование оптико-пространственных представлений, так и на преодоление оптических ошибок на письме. Подбор и применение специальных упражнений, как приемов коррекции оптической дисграфии у обучающихся младших классов, которые будут способствовать исправлению нарушений письменной речи.

Цель и гипотеза исследования определили следующие **задачи**: 1) проанализировать психологическую и педагогическую литературу по данной проблеме для определения степени ее разработанности; 2) выявить оптические ошибки и особенности оптико-пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня;

3) подобрать и апробировать специальные упражнения как средство коррекции оптических ошибок у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня.

Теоретическую основу данной работы составили: – исследования в области коррекционно-педагогической работы с детьми с общим недоразвитием речи (Г.В. Чиркина, Р.Е. Левина, Р.И. Лалаева, В.К. Воробьева, Т.Б. Филичева); – исследования, в которых выделены предпосылки овладения письменной речью (А.П. Воробьева, Л.С. Цветкова, Р.И. Лалаева).

Для решения поставленных задач использовались следующие методы исследования: изучение и теоретический анализ психологической, педагогической литературы; библиографические методы (анализ анамнестических данных, изучение документации); эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный этапы); интерпретационные методы; количественная обработка результатов.

Новизна исследования заключается в составлении новых методических рекомендации по коррекции оптической дисграфии у обучающихся младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня, учитывающих индивидуальные особенности ребенка и специфику речевых нарушений.

Практическая значимость исследования: заключается в определении направлений работы и подборе упражнений для логопедического воздействия по коррекции оптической дисграфии у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня.

Результаты исследования могут быть использованы для разработки методических рекомендаций воспитателями и учителями-логопедами по развитию и коррекции оптико-пространственных представлений у обучающихся младшего школьного возраста. Структура работы включает введение, две главы, заключение, список используемой литературы и приложение.

ГЛАВА 1. Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования оптической дисграфии у младших школьников с общим недоразвитием речи

1.1 Современное состояние проблемы преодоления оптической дисграфии у младших школьников с общим недоразвитием речи

Общее недоразвитие речи можно отследить в проявлении нарушений как звуковой стороны речи (включая фонематические процессы), так и смысловой. Р.Е. Левина классифицировала 3 уровня по разной степени выраженности:

I уровень – отсутствие общеупотребительной речи;

II уровень – начало употребительной речи;

III уровень – фразовая речь с элементами фонетико-фонематического и лексико-грамматического недоразвития;

Термин «общее недоразвитие речи» (далее - ОНР) в логопедии обозначают как «различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне при нормальном слухе и интеллекте». Причинами речевых нарушений могут выступать как причины органического, функционального, так и социально-психологического и психоневрологического характера. Характерные причины выделил Хватцев М.Е. К органическим причинам относятся недоразвитие и поражение мозга во внутриутробном периоде, в момент родов или после рождения, а также различные органические нарушения периферических органов речи. Функциональные причины проявляются в нарушениях соотношения процессов возбуждения и торможения в центральной нервной системе. Под социально-психологическими причинами понимают различные неблагоприятные влияния окружающей среды. Среди особенностей, определяющих ОНР, выделяют запоздалое начало речи, весьма скудный словарный запас и

дефекты произношения. Общее недоразвитие речи проявляется в системном нарушении всех компонентов речевой деятельности.

Речевой статус ребенка с общим недоразвитием речи проявляется в состояниях разной степени тяжести: от отсутствия общеупотребительных речи с остаточными проявлениями недоразвития элементов лексико-грамматического и фонетико-фонематического характера. Можно выделить ряд общих признаков, присущих всем детям с общим недоразвитием речи:

- снижение интенсивности и задержанное доречевое развитие;
- позднее появление первых слов;
- запаздывание в овладении навыками построения простых фраз;
- неточное понимание и употребление грамматических категорий слов;
- недостаточность звукопроизношения, трудности в воспроизведении сложных по слоговой структуре и звуконаполняемости слов, снижение фонематического слуха и восприятия.

Дети с I и II уровнем развития речи в общеобразовательном учреждении практически не обучаются. Такое нарушение как дисграфия можно проследить у детей с III уровнем речевого развития.

Систематические занятия по формированию устной речи в течении нескольких лет имеют огромную роль в подготовке к овладению письменной речи. Речь детей с III уровнем речевого развития на достаточном уровне и не имеет грубых отклонений в словарном запасе, фонетическом и грамматическом построении фраз. С построением же развернутых доказательств, рассуждений по определенной теме (в условиях определенной речи), можно наблюдать недостаточную сформированность языковых средств [16].

Такие нарушения как замены, смешение, пропуски и искажения значений простых слов, характерны ребенку с общим недоразвитием речи Шуурвня из-за сложности понимания значения слов, которые он не встречает в повседневной жизни. Соответственно, словарных запас у таких детей ограничен.

При низком уровне сформированности грамматического строя речи часто возникают пропуски, искажения, замены, ошибки в управлении и согласовании.

Самостоятельная речь учеников младших классов не имеет достаточной связности и логичности. В большинстве случаев она имеет диалоговую форму ситуативного характера. Неумение строить предложение является одним из важных показателей сформированности грамматического строя речи. Обучающиеся 1-3 преимущественно пользуются простыми предложениями с небольшими распространениями, как в устной, так и письменной речи. Ошибки возникают в согласовании, предложных и падежных управлениях, когда происходит построение развернутых предложений и предложений сложных синтаксических конструкций. Также ошибки возникают в употреблении падежных окончаний, при смешивании форм склонений. У обучающихся с общим недоразвитием речи в письменных работах можно отметить ошибки, напрямую связанные с несформированностью лексико-грамматических свойств языка:

- ошибки в предложно – падежном управлении
- ошибки в согласовании имен существительных, прилагательных, глаголов, числительных
- раздельное написание приставок и слитное написание предлогов

- деформации структуры предложения, которые проявляются в нарушении порядка слов, пропуске предлогов, неправильное определение границ предложения
- деформации слога-буквенного состава слова (пропуск и недописывание слога)

Данные ошибки связаны с недостаточной сформированностью звуковой и смысловой сторон речи. Такие ошибки выражаются у детей с общим недоразвитием речи на фоне большого количества различных орфографических ошибок, которые определены недостаточной сформированностью представлений у обучающихся о звуковом составе слова.

Письменные самостоятельные работы, такие как изложения и сочинения имеют специфические особенности, касающиеся как построения текста, так и применения грамматических, лексических, синтаксических средств. Работы Р.Е. Левиной, направленные на изучения недостатков письма у детей с общим недоразвитием речи, свидетельствуют что правильное письмо обуславливается не только знанием правил. Этот навык формируется задолго до усвоения опытом устного общения и обобщений, которые появляются на данном этапе [31]. У ребенка с общим недоразвитием речи опыт речевого общения беден, а неотчетливое различение фонем еще больше останавливает создание тех обобщений, которые готовят ребенка к грамотному письму.

Во время дошкольного возраста ребенок с нормой речи овладевает грамматическими формами и усваивает нужный словарный запас. У него уже складывается готовность к усвоению звукового анализа и синтеза слов. Отставание в развитии данных процессов случаются у детей с различными формами речевых патологий. В связи с

этим перед такими детьми возникает сложность в овладении письмом и чтением.

Одними из главных симптомов дисграфии возникают специфические, не связанные с применением орфографических правил. Такие ошибки носят достаточно стойкий характер. Ряд авторов классифицировали специфические ошибки письменной речи, разделив их на три группы:

1) Ошибки на уровне буквы и слога (обучающийся не выделяет в составе слова всех его компонентов).

2) Вставка лишних букв в слово.

3) Перестановка букв и слогов.

4) Персеверации (застывание на определённых буквах и слогах).

5) Антиципации (упреждение, предвосхищение): согласный, а реже - гласный заменяет вытесненную букву в слове.

6) Смещения букв (показывают то, что обучающийся выделил в составе слова звук, но выбрал неправильную букву для его обозначения. Это случается при не совсем четком различении звонких и глухих, мягких и твердых согласных. Так же при недостаточно закреплённой связи между звуком и зрительным образом буквы.

Подробнее рассмотрим оптическую дисграфию. Данный вид дисграфии определен недоразвитием зрительного гнозиса, языкового анализа и синтеза, нарушением пространственных представлений и проявляется в искажениях букв на письме или их замене другими. Отдельные буквы не узнаются, не соотносят с определенными звуками. В разные моменты буквы воспринимаются по-разному. Следовательно, буквы смешиваются на письме из-за неточности зрительного

восприятия. Более часто встречаются смешения следующих рукописных букв: п - н, п - и, у - и, ц - щ, ш - и, м - л, б - д, п - т, н - к [18]. В тяжелых случаях оптической дисграфии письмо слов невозможно. Ребенок пишет только отдельные буквы. При оптической дисграфии ошибки на письме чаще всего выражаются в следующем (речь идет только о письменных буквах):

1. Замены букв, состоящих из разного количества одинаковых элементов («в» и «д», «ц» и «щ», «п» и «т», «л» и «м»).
2. Замены похожих, но по-разному расположенных в пространстве элементов букв, что в итоге приводит к замене самих этих букв («в» и «д», «б» и «д», «ш» и «т»).
3. Недописывание элементов букв («и» вместо «у»).

Зеркальное изображение букв, которое часто наблюдается у левшей с органическим поражением мозга. При зеркальном письме буквы перевернуты в другую сторону, например, «с» и «з» открываются влево; «ч» и «р» своей выдающейся частью написаны в другую сторону. При литеральной форме оптической дисграфии у детей происходит нарушение узнавания и воспроизведения даже отдельно стоящих букв. При вербальной форме оптической дисграфии изолированные буквы пишутся правильно, а когда их надо писать в слове, то уже искажаются или заменяются на сходные по начертанию буквы: «з» и «э», «е» и «з»; отдельные буквы неверно ориентированы в пространстве («р» - «ь»); добавляется лишняя «палочка» в букве «ш» или отсутствует «крючок» в букве «щ» [4].

Оптическая дисграфия отличается от всех других её видов. Недостаточно дифференцированное восприятие речи окружающих,

несовершенство собственной устной речи – это выражение речевого недоразвития ребенка в комплексе с другими видами дисграфии. У детей с высоким уровнем развития устной речи так же может быть оптическая дисграфия, т.к. она не зависит от состояния устной речи. Этот вид дисграфии определен несформированностью зрительного восприятия, пространственной ориентации и зрительно-моторной координации [26]. Именно эти несформированности и должно анализировать как несомненные причины оптической дисграфии. Не научившись сравниванию предметов по форме, величине, и не научившись, ориентированию в пространственном расположении предметов относительно друг к другу, ребенок не сможет усвоить тонкости различия написания оптически похожих букв. Объяснить это можно тем, что все буквы русского алфавита, как в печатном, так и в рукописном шрифте состоят из очень небольшого набора одних и тех же элементов («палочки», «крючки», овалы и полуовалы и несколько специфичных элементов, характерных для отдельных букв). Эти одинаковые элементы, по-разному комбинируясь между собой как по количеству, так и по пространственному расположению, и формируют разные буквенные знаки. В алфавите имеется несколько групп сходных букв, соответственно, имеются и одинаковые элементы. Если ребёнок не схватывает всех этих довольно мелких различий, то это неминуемо повергает к трудностям изучения написаний букв и следовательно – к ошибочному изображению их на письме, то есть к оптической дисграфии [15].

Немногие учителя думают, что дисграфические ошибки – это нелепость, вызванная личностными качествами учеников, которая зависит от неумения слушать объяснение учителя, невнимательности при письме, небрежным отношением к учебе. Действительно во главе аналогичных ошибок находятся нешуточные

причины. У детей с оптической дисграфией замечается несформированность высших психических функций: зрительно-пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза [9].

Следовательно, можно сказать, что если имеется оптическая дисграфия наряду с общим недоразвитием речи, то коррекционная работа предстоит сложная и трудоёмкая, т.к. к речевому недоразвитию прибавляется несформированность зрительного восприятия, пространственной ориентации и зрительно-моторной координации.

В ходе логопедической работы необходимо учитывать все принципы, каковые предназначаются основой для построения целенаправленно дифференцированной методики устранения нарушений письма. Выделим главные из них, с учетом каковых создаются методики коррекционной работы Р.И. Лалаевой, Л.Н. Ефименковой, Р.Д. Дейвиса:

1. Принцип учета патогенеза (патогенетический принцип). С учетом данного принципа строятся методики Р.И. Лалаевой, Л.Н. Ефименковой, Р.Д. Дейвиса.

При определении системы методов для устранения нарушений письма авторы выделяют механизм нарушения, ведущее расстройство, структуру дефекта, соотношение механизма и симптоматики [17].

2. Принцип учета симптоматики и степени выраженности дисграфии.

3. Принцип комплексности. Дисграфия не является отделенным нарушением. Причины, вызывающие ее появление определяют также нарушения устной речи. При устранении дисграфии по

методике Р.И. Лалаевой логопедическое влияние реализовывается на весь комплекс речевых нарушений: устная речь, чтение и письмо. Методика Л.Н. Ефименковой обращена на коррекцию письменной речи, а комплексная программа Р.Д. Дейвиса устремлена на коррекцию ошибок при чтении и письме.

4. Принцип системности полагает формирование речи в цельности всех ее компонентов как единой функциональной системы.

5. Онтогенетический принцип полагает учет той последовательности в развитии речевых функций, каковая имеет место в онтогенезе.

6. Принцип опоры на сохранные анализаторы, на их взаимодействие (принцип обходного пути).

7. Принцип постепенного усложнения заданий и речевого материала Логопедическая работа по формированию тех или иных речевых функций, должна учитывать «зону ближайшего развития». Особенности формирования речевых функций обуславливают постепенное введение трудностей в коррекционную работу. В основном, задания должны быть на простом речевом материале. После сформированности тех или иных умственных действий, можно переходить на более сложный речевой материал.

8. Принцип поэтапного формирования умственных действий. В психологических исследованиях (А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин) наблюдается, что установление умственных действий — сложный и длительный процесс, который появляется с определения развернутых внешних операций, а потом сжимается, сворачивается, автоматизируется, понемногу становится умственным действием и реализовывается во внутреннем плане [19].

В методиках по устранению дисграфии учитываются также и общедидактические принципы: принцип наглядности, доступности, принцип индивидуального подхода и учета возрастных особенностей ребенка.

При коррекции оптической дисграфии нужно развивать у ребенка зрительно-пространственные представления и зрительный анализ и синтез, что позволит ему отметить отличия в начертании смешиваемых или неправильно ориентируемых им в пространстве букв [6]. В ходе прямой работы над различением букв обширно применяются такие приемы:

- складывание букв из составляющих их элементов;
- переделка одной буквы в другую;
- лепка смешиваемых букв из пластилина;
- письмо смешиваемых букв в воздухе;
- вырезывание букв из бумаги или картона;
- обводка контуров букв.

Очень полезны также упражнения в узнавании букв в усложненных условиях:

- узнавание заштрихованных букв;
- узнавание букв, изображенных пунктиром;
- узнавание стилизованных букв;
- узнавание наложенных друг на друга букв.

Данные упражнения имеют цель: для того чтобы, ученик обратил внимание на особенности написания схожих букв, к имеющимся в них различиям, нужно помочь ему освоить верное их написание.

И имеют последовательность:

- многократное написание изолированных букв;

- написание букв в отдельных словах, включающих смешиваемые буквы;
- написание букв в предложениях, насыщенных смешиваемыми учеником буквами;
- написание смешиваемых букв в обычных текстах [6].

Работу по преодолению оптической дисграфии будем строить в следующих направлениях.

1. Задачи:

- развитие зрительного восприятия, анализа и синтеза;
- дифференциация смешиваемых букв на письме.

2. Содержание коррекционно-логопедической работы:

- уточнение представлений о форме, величине, цвете;
- ориентировка в собственном теле и в окружающем пространстве;

- конструирование и реконструирование букв;
- нахождение, выделение букв.

3. Тематическое планирование:

- развитие зрительного восприятия и узнавания (зрительного гнозиса);
- уточнение и расширение объема зрительной памяти;
- развитие пространственного восприятия и представлений;
- развитие зрительного анализа и синтеза;
- развитие зрительно-пространственных представлений;
- план работы над смешиваемыми буквами (звук и буква);
- работа по дифференциации: изолированных букв, смешиваемых букв в слогах, смешиваемых букв в словах, смешиваемых букв в предложениях, смешиваемых букв в тексте.

4. Организация коррекционно-логопедических занятий:

фронтальных (4 – 6 человек) – 2 раза в неделю по 40 минут;

подгрупповых (2 – 3 человека) – 2 – 3 раза в неделю по 20 – 30 минут;

индивидуальных – 2 – 3 раза в неделю по 20 – 25 минут [2].

Поскольку при оптической дисграфии у детей встречаются нарушения зрительного восприятия, неточность представлений о форме, величине, цвете, недоразвитие зрительной памяти, пространственного восприятия и представлений, трудности оптического и оптико-пространственного анализа, недифференцированность оптических образов букв, то устранение таких нарушений письма мы предлагаем проводить в четыре этапа.

1 ЭТАП. Организационный.

1. Проведение первичного обследования;
2. Оформление документации и планирование работы.
3. Сообщение результатов обследования всем участникам педагогического процесса.

На последнем этапе работы предусмотрены беседы, обследование. Выступления на родительских собраниях.

2 ЭТАП. Подготовительный.

1. Развитие у детей зрительного восприятия и узнавания предметов.

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

Развитие буквенногогнозиса:

- развитие восприятия цвета букв;

- развитие восприятия формы, размера и величины предметов и букв;

- дифференциация расположения элементов букв.

2. Развитие зрительного анализа и синтеза.

3. Уточнение и расширение объема зрительной памяти (зрительного мнезиса):

- развитие запоминания формы предметов;

- развитие запоминания цвета;

- развитие запоминания последовательности и количества букв и предметов

(вначале проводим работу по развитию зрительной памяти, рассматривая предметы, потом – геометрические фигуры и лишь затем – буквы).

4. Формирование пространственного восприятия и представлений:

- ориентировка в схеме собственного тела;

- дифференциация правых и левых частей предмета;

- ориентировка в окружающем пространстве.

5. Формирование речевых средств, отражающих зрительно-пространственные отношения.

6. Развитие зрительно-моторных координаций.

Работа на этом этапе проводится в начале обучения. На данном этапе работы предусмотрено проведение бесед, фронтальных и индивидуальных занятий.

3 ЭТАП. Основной.

1. Закрепление связей между произнесением звука и его графическим изображением на письме.

2. Автоматизация смешиваемых и взаимозаменяемых букв.

3. Дифференциация смешиваемых и взаимозаменяемых букв.

Работа на этом этапе проводится на протяжении всего периода обучения.

4 ЭТАП. Заключительный.

1. Закрепление полученных навыков.

Работа на данном этапе проводится в конце обучения [26].

Следовательно, коррекционно-развивающая работа по устранению оптической дисграфии имеет поэтапный характер. Основной формой организации коррекционной работы является занятие, в котором имеются задания и упражнения, которые будут развивать зрительный гнозис, мнезис, пространственные представления и их речевые обозначения, развивать зрительный анализ и синтез. Значительное внимание уделяется сравнению смешиваемых букв с максимальным применением различных анализаторов.

Итак, в первой главе были рассмотрены нейропсихологические, психологические и психолингвистические аспекты развития письменной речи с точки зрения разных авторов; предпосылки и развитие письменной речи при нормальном онтогенезе, а также особенности письменной речи у детей с общим недоразвитием речи. В параграфе были разграничены понятия «письменная речь» и «письмо», описано содержание их с позиции мультидисциплинарного подхода, а также выделены механизмы мозговой организации письма, процессы и операции, происходящие в центральной нервной системе в период овладения письменной речью. В следующем параграфе представляются вниманию предпосылки развития письменной речи в онтогенезе, и идет описание так называемого грамматического периода языкового развития, где представлены общие закономерности

формирования функций письменной речи. Обозначена прямая связь между общим речевым развитием и способностью к овладению навыками письма и описаны сами этапы становления письменной речи.

1.2 Особенности формирования оптико-пространственных представлений у детей с общим недоразвитием речи III уровня

Оптико – пространственные представления отражают пространственные отношения предметов (величина, форма, месторасположение). Данные представления имеют сложную структуру. Для изучения необходимо обратиться к разным видам деятельности, которые непосредственно включают пространственный гнозис и праксис. В масштаб оптико-пространственных представлений входят как образные представления, так и квазипространственные (конструкции, которые отражают пространственные представления).

Основным механизмом формирования оптико-пространственных представлений является познавательный психический процесс восприятия. Восприятие является достаточно сложным, многоуровневым, системным процессом, который выполняет отражательную и регулярную функцию в поведении ребенка. Иерархия этого системного образования включает ощущения, процессы внимания, мышления, памяти, иногда эмоциональные и другие компоненты. Акт восприятия связан с поиском и обнаружением объекта, выделением и различением его существенных признаков. На основе мысленного анализа и синтеза комплекса признаков формируется зрительный образ, который сличается с образом-эталонем, сформированным в предыдущем опыте и хранящимся в памяти. В результате данного процесса происходит опознаний и отнесение образа, который соответствует воспринимаемому объекту к определенной категории.

Процесс развития зрительного восприятия в онтогенезе имеет свои особенности. На начальных этапах развития восприятие

имеет предметный характер, а именно все свойства предмета: форма, цвет величина и не отделяются у ребенка от предмета.

Б.Г. Ананьев отмечает, что формирование у детей пространственной ориентировки происходит за счет практической деятельности, возможность которой формируется в конце первого года жизни, одновременно с укреплением совместной работы зрительного, кинестетического и вестибулярного анализаторов, а также за счет предметных действий и ходьбы. Совместная работа анализаторов, предметных действий и движений ребенка запускает процессы ощущения, осматривания, поворота головы, тела. Именно эти процессы формируют комплексные формы отражения пространственных отношений. Ребенок начинает свое индивидуальное развитие с восприятия освоения элементов окружающей среды в их пространственном расположении, то есть, локализуя окружающие его предметы по отношению к себе, своему телу, покоящемуся в пространстве. Начальные движения ребенка направляются предметами. Цель этих движений состоит в том, что они служат способом ориентировки ребенка в пространстве и отправной точкой формирования конкретных функциональных пространственных представлений. Ближе к трем годам у ребенка формируется системный механизм пространственной ориентировки, который включает взаимосвязь зрения, кинестезии и статико-динамических ощущений. Этот период для ребенка образует отдельные умственные операции со словесными образами в пространстве. Происходит резкое расширение в опыте ребенка окружающего пространства и возможностей ознакомления с многообразием предметной деятельности. А.А. Люблинской были выделены три категории элементарных знаний о пространстве, которыми должны овладеть дети четырех лет.

- 1). Отражение удаленности предмета и его местонахождение;
- 2). Ориентировка в направлениях пространства;
- 3). Отражение пространственных отношений между предметами.

Отражение местонахождения и удаленности предметов, которое связано с перемещением ребенка в пространстве, плавно перетекает в новый период развития, направленный на освоение слов, обозначающих значения сигналов направления (здесь, там, близко, далеко). Грамматическими формами выражения пространственных отношений (предлогами и окончаниями) овладевают дошкольники 4-5 лет. Первыми появляются предлоги: возле, у, на, под. Немного позже слова «слева», «справа», которые употребляются только в ситуации различения ребенком своих рук и расположению по этим сторонам предметов. Под руководством взрослых, дети начинают употреблять слова: большой, маленький, высокий, низкий. Во время дошкольного периода ребенок начинает дифференцировать правое и левое направление. В первую очередь дифференцируется правая рука. В этом возрасте ребенок начинает оперировать предметами в предметно – пространственной манипулятивной форме в двухмерном и трехмерном пространстве. Схема тела является точкой отсчета в трехмерном пространстве. В двухмерном пространстве (на плоскости), точкой отсчета может являться любой предмет, не только схема тела. На этом же этапе формируются метричные представления (ширина, глубина, высота). Б.Г. Ананьевым было доказано, что механизм зрительно-пространственного восприятия дошкольника не достигает совершенства, и будет еще долгие годы развиваться по нескольким направлениям, а именно: дальнейшее

формирование единого функционального органа; взаимодействие зрения и осязания.

Суммируя вышесказанное, можно сделать вывод, что при нормальном речевом и психическом развитии ближе к первому классу должны быть сформированы все основные компоненты зрительно-пространственного восприятия. На достаточном уровне должна быть готова оптическая база для практического овладения детьми графическими языковыми символами.

Исследования Н.Г Манелиса, Н. Я. Семаго показывают, что дети старшего дошкольного страдают не только нарушениями речи, но и в отклонении в развитии неречевых психических функций, включая оптико-пространственные. Это напрямую связано с развитием речевых и неречевых процессов. В связи с этим у детей с общим недоразвитием речи, при котором нарушается становление всех компонентов речевой системы (фонетики, лексики, грамматики), отмечаются нарушения оптико-пространственных функций.

Дети с общим недоразвитием речи часто испытывают трудности при определении верха и низа, правой и левой стороны, возникают трудности в определении предметов в пространстве и отношений между ними. Также дети с таким нарушением имеют неустойчивые пространственные представления, им сложно овладеть графическими навыками. При восприятии и понимании схем и знаковых систем возникают затруднения в пространственном анализе мира, который их окружает. Детям сложно правильно употребить предлоги, наречия, прилагательные, которые обозначают пространственные отношения. При дальнейшем развитии без помощи специалистов, таких как: логопед, дефектолог, психолог, педагог, у детей с общим недоразвитием речи можно наблюдать отставание в

интеллектуальной сфере, сложности в овладении письмом, грамотой, счетом. Это напрямую связано с несформированностью оптико-пространственных функций, в последствии чего ведет к трудностям в дифференциации зрительных образов, нарушениям письменной речи (оптической дислексии и дисграфии).

На данный момент существует много научных работ, посвященных изучению общему недоразвитию речи у детей без дефектов слуха, интеллекта и других внешних факторов, т.е имеющих самостоятельное происхождение. Дети с недоразвитием речи представляют собой неоднородную группу. Р.Е. Левиной было отмечено, что общее недоразвитие речи может проявиться в разной степени, ею было описано три уровня речевого развития.

Первый уровень речевого развития описывается автором как отсутствие общеупотребительной речи и характеризуется отсутствием фразовой речи. Второй уровень характеризуется как «начало употребительной речи», знаменуется тем, что общение осуществляется не только с помощью жестов, которые сопровождаются лепетными отрывками слов, но и зачатками общеупотребительной речи. При внешней помощи специалистов, дети переходят на третий уровень речевого развития, при котором можно наблюдать наличие развернутой фразовой речи, которая позволяет расширить речевое общение с окружающими.

Рассмотрим развитие оптико-пространственных функций у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня. Современные исследования показывают, что большое значение в психолого-педагогической литературе придается изучению зрительного восприятия. Известно, что большая часть информации (до 90 %) поступает через зрительное восприятие. Однако при

исследовании механизмов трудностей обучения анализу развития зрительных и особенно зрительно-пространственных функций не всегда уделяется достаточное внимание. Исследования Безруких М.М. показали, что около 30 % детей 7-8 лет имеют нарушения или дефицит зрительно-пространственного восприятия, которые затрудняют процесс освоения ребенком букв, цифр, тем самым осложняет начальный этап обучения письму.

По данным А.П. Вороновой при обследовании оптико-пространственного гнозиса у младших школьников с общим недоразвитием речи второго уровня выявилась трудность в дифференциации правой и левой стороны, смешении понимания предлогов, обозначающих пространственные отношения.

При исследовании младших школьников с общим недоразвитием речи третьего уровня, А.П. Воронова отмечает, что обучающиеся данной категории в большинстве случаев имеют низкий уровень развития буквенного гнозиса: они с трудом различают нормальное и зеркальное написание букв, не могут узнать буквы, наложенные друг на друга, у них наблюдаются трудности в назывании и сравнении букв, сходных по написанию, и даже в назывании букв печатного шифра, данных в беспорядке.

Исследованиями памяти детей с речевыми нарушениями занимались

Г.С. Гуменная, Л.И. Белякова, Ю.Ф. Гаркуша, О.Н. Усанова и др. Выяснилось, что объем зрительной памяти таких детей практически не отличается от нормы. Исключение касается возможности продуктивного запоминания серии геометрических фигур детьми с дизартрией. Низкие результаты в данных пробах связаны с выраженными нарушениями восприятия формы, слабостью пространственных представлений. Исследования Л.И. Беляковой, Ю.Ф.

Гаркуши, О.Н. Усановой показывают, что простое зрительное сравнение реальных объектов и их изображений не отличается от нормы. Затруднения наблюдаются при усложнении заданий (узнавание предметов в условиях наложения).

В реализации задачи по приравниванию к эталону, такие дети чаще пользуются элементарными формами ориентировки, т.е. примериванием к эталону, в отличие, от детей с нормальной речью, которые преимущественно используют зрительное соотнесение. Причем у мальчиков часто оказываются более низкие результаты, чем у девочек. Л.С. Цветкова делает вывод о том, что при общем недоразвитии речи более элементарные, рано формирующиеся в онтогенезе уровни зрительного восприятия, например, опознание конкретных предметов, не страдают.

Особенно нарушенными оказываются более высокие уровни зрительного восприятия. Это проявляется в трудностях классификации по форме, цвету, величине. При восприятии отмечаются нарушения в выделении существенных признаков и соскальзывание на случайные, незначимые.

У детей с общим недоразвитием речи второго уровня развитие зрительного восприятия несколько отстает от нормы и характеризуется недостаточной сформированностью целостного образа предмета.

Важным для изучения развития пространственных представлений младших школьников с общим недоразвитием речи второго уровня является понимание развития у них сенсорных процессов. Экспериментально установлено, что сенсорное развитие ребенка с общим недоразвитием речи значительно отстает по срокам формирования и происходит чрезвычайно неравномерно. Многие исследования гностических функций показали, что у детей с речевой патологией они качественно отличаются. Установлено, что у них нарушены оптико-гностические функции, снижены способности к

переработке оптической информации в сравнении с нормой. Это проявляется в нарушениях зрительного восприятия, характеризующегося конкретностью и ситуативностью, бедностью и недифференцированностью зрительных образов, инертностью и непрочностью зрительных следов, несформированностью целостного образа предмета и ситуации, а также отсутствием прочной и адекватной связи слова со зрительным представлением предмета. Р.И. Лалаева, Н.Я. Семаго и др. отметили, что специфика пространственного восприятия, обусловлена нарушениями возможности объединения поступающих раздражителей в симультанные группы и анализа, входящих в их состав компонентов, вызванных поражением или недоразвитием теменно-затылочных отделов мозга.

Научно и экспериментально доказано, что у детей с общим недоразвитием речи наблюдается определенное своеобразие мыслительной деятельности, проявляющиеся в трудностях овладения анализом, синтезом, в том числе и пространственным, сравнением, классификацией, снижением уровня обобщений, недостаточным умением в построении умозаключений по аналогии.

В исследовании Г.Н. Градовой установлены нарушения топологических представлений, что позволяет говорить о нарушениях пространственных представлений о целостном образе объекта, о неумении соединить части предмета в единое пространственное целое. Помимо этого для младших школьников с общим недоразвитием речи второго уровня характерны нарушения представлений о прямой, координатные представления о горизонтали. Нарушены представления о пространственных отношениях между предметами как по горизонтальной (что свойственно и незначительной части детей с нормальным онтогенезом речи), так и в отношениях по вертикальной и саггитальной оси, что характерно более ранним этапам онтогенеза.

Осмысление «простых» пространственных отношений между предметами оказывается доступным, что может быть связано как частотностью практической ориентации в этих отношениях, так и «пространственной» доступностью понимания этих отношений. Отмечены нарушения зрительного гнозиса в процессе восприятия сюжетного изображения, что вероятно связано с ограниченностью симультанного зрительно-пространственного охвата частей картины в единое сюжетное целое. Характерна фрагментарная стратегия анализа изображения, трудности установления топологических, метрических, проекционных отношений в двумерном пространстве. Выявлены трудности понимания инструкции с пространственным значением. Отмечается полное непонимание сложных беспредложных грамматических конструкций с пространственным значением, что объясняется нарушениями симультанных квазипространственных синтезов.

Доказано, что большая часть младших школьников с общи недоразвитием речи второго уровня показала результаты группы риска по уровню сформированности пространственных представлений. Лишь незначительная часть продемонстрировала показатели группы с «достаточным уровнем» сформированности пространственных представлений. Е.Л. Малиованова отмечает, что первичное речевое недоразвитие у младших школьников с общим недоразвитием речи препятствует своевременному формированию пространственных ориентировок и представлений, что в свою очередь негативно отражается на усвоении детьми грамматических конструкций. Специфика формирования пространственных ориентировок и представлений заключается в несформированности метрических, координатных и структурно-топологических представлений, трудностях восприятия целостности образа в схеме его пространственного строения, несформированности стратегии

копирования и функции соотнесения полученного результата с предъявленным эталоном, что проявляется: в неправильном расположении, диспропорции деталей рисунка, в их искажениях или отсутствии; в значительном превышении размеров рисунка по сравнению с образцом, в изображении деталей отдельно друг от друга, в наличии лишних деталей, в невозможности копирования образца. Таким образом, уровень зрительно-пространственных функций младших школьников с общим недоразвитием речи значительно отстает от уровня сформированности данных функций у детей с нормальным речевым развитием. Для детей с общим недоразвитием речи характерно своеобразие всех оптико-пространственных функций, отмечено нарушение зрительного восприятия, зрительной памяти, пространственных представлений, анализа и синтеза.

1.3 Обзор методов и приемов, направленных на определение оптической дисграфии у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня

Для диагностики, уточнения структуры речевого дефекта, оценки степени выраженности нарушений разных компонентов речи, построения системы индивидуальной коррекционной работы, комплектования групп на основе общности структуры нарушения речи, отслеживания динамики речевого развития и оценки эффективности коррекционного воздействия применяются различные методики. В нашей работе методические рекомендации по выявлению специфических ошибок письма у младших школьников с общим недоразвитием речи третьего уровня были составлены на основе систематизации диагностических заданий различных видов.

Данные методики помогут провести диагностику оптической дисграфии, определить уровень сложности дефекта. Также в каждое задание включены: цель, инструкция, оценка результатов (в бальной системе).

В основу данных рекомендаций легли авторские работы Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой, О.В. Елецкой.

Задание № 1 «Домик» (автор О.В. Елецкая)

Цель: Выявление умения ориентироваться на образец, точно его копировать. Оценка степени развития произвольного внимания, сформированности пространственного восприятия.

Инструкция: Логопед раздает детям рисунок с изображением дома и предлагает на отдельном листе бумаги как можно точнее его воспроизвести. После того, как ученики закончат работу, логопед задает вопрос: «Все ли получилось правильно?». При наличии

неточностей или ошибок на рисунке ученику предоставляется возможность их исправить.

Оценка результатов: Точное воспроизведение оценивается в 0 баллов, за каждую допущенную ошибку начисляется один балл.

Задание № 2 «Определение пространственного гнозиса» (О. В. Елецкая).

Инструкция:

А) определи, сколько времени на этих часах.

Б) нарисуй стрелки часов точно, как на образце.

В) Перед тобой часы, которые отражаются в зеркале. На соседних циферблатах поставь стрелки так, как они выглядят на самом деле.

Г) Нарисуй стрелки на часах так, чтобы получилось «без 15 три», «25 седьмого», «полдень».

Оценка результатов: Точное воспроизведение оценивается в 0 баллов, за каждую допущенную ошибку начисляется один балл.

Задание № 3 «Диагностика соматопропространственного гнозиса» (О.В. Елецкая).

Инструкция:

А) Дорисуй правое ухо.

Б) Дорисуй левую бровь и правый глаз.

В) Дорисуй правое ухо и левый глаз.

Оценка результатов: Точное воспроизведение оценивается в 0 баллов, за каждую допущенную ошибку начисляется один балл.

Задание № 4 «Графический диктант» (Н.Ю. Горбачевская).

Цель: изучение особенностей развития произвольной сферы ребенка, а также возможностей перцептивной и моторной организации действий в пространстве.

Материал состоит из четырех диктантов:

Диктант №1 (тренировочный).

Инструкция: «Начинаем рисовать первый узор. Поставьте карандаш на самую верхнюю точку. Внимание! Рисуйте линию: одна клетка вверх. Не отрывайте карандаша от бумаги, теперь продолжите линию на одну клеточку направо. Затем одна клетка вниз. Дальше продолжайте рисовать такой же узор сами.

Диктант №2

Инструкция: «Поставьте карандаш на следующую точку. Приготовились! Внимание! Одна клетка вверх. Одна клетка направо. Одна клетка вверх. Одна клетка направо. Одна клетка вниз. Одна клетка направо. Одна клетка вниз. Одна клетка направо. Одна клетка вверх. Одна клетка направо. А теперь сами продолжайте рисовать тот же узор».

Диктант № 3

Инструкция: «Внимание! Три клетки вверх. Одна клетка направо. Две клетки вниз. Одна клетка направо, две клетки вверх. Одна клетка направо. Три клетки вниз. Одна клетка направо. Три клетки вверх, одна направо, две клетки вниз. Теперь сами продолжайте рисовать этот узор.

Диктант № 4

Инструкция: Поставьте карандаш на самую нижнюю точку. Внимание! Три клетки направо, одна клетка вверх. Одна клетка налево. Две клетки вверх. Три клетки направо. Две клетки вниз. Одна клетка налево. Две клетки вверх. Теперь сами продолжайте рисовать этот узор».

На самостоятельное выполнение каждого узора дается 1.5 – 2 минуты. Общее время выполнение заданий обычно составляет 15 минут.

Оценка результатов: безошибочное воспроизведение – 0 баллов; за каждую ошибку начисляется 1 балл (не может самостоятельно закончить узор, путает направление, действует без опоры на клетки тетрадного листа, ошибается при подсчете клеток, не «видит» клетку).

Задание № 5. Выявление специфических нарушений письма. Списывание с печатного текста.

Пашка

Пашка мой лучший друг. У меня есть собака Соня. Однажды она убежала. Пашка весь день помогал искать ее и Соня нашлась. Друзья познаются в беде.

Слов: 25. Согласных: 60. Гласных: 48. Мягких знаков: 3

Выявление специфических нарушений письма. Слуховой диктант.

Семья

Маша шила шапочку. Мама готовила щи. Младший брат играл на улице с воздушным змеем.

Слов: 14. Согласных: 39. Гласных: 28. Мягких знаков: 0

Оценка результатов: Чтобы провести анализ результатов, мы сочли нужным перевести правильность выполнения работы в проценты.

100-70% - отсутствие оптической дисграфии.

40-60% - предпосылки развития оптической дисграфии.

10-30%- вероятное наличие оптической дисграфии.

- количество предложений необоснованно написанных с новой строки;

- заголовок письменной работы написан не посередине (сильно сдвинут влево или вправо);

- первое слово текста написано рядом с его названием.

Ошибки письма: 1) Замены и смешение букв, обусловленные акустико-артикуляционным сходством звуков. 2) Моторные ошибки. 3) Зрительно – моторные ошибки. 4) Зрительно пространственные ошибки. 5) Ошибки звукового анализа и синтеза.

Задание № 6 Исследование усвоения зрительных образов букв.

Данные исследования мы предлагаем провести на дидактическом материале предложенный автором З.Е. Агранович.

Цель: Исследовать состояние освоенности зрительных образов букв.

Инструкция. Ребёнка просят определить «зашумленные» буквы; узнать недописанные буквы, дописать их; найти среди неправильно написанных (зеркальных) букв правильную; демонстрация букв в разном положении.

Оценка результатов: Чтобы провести качественный и количественный анализ результатов, мы сочли нужным за каждый правильный ответ

давать 0 баллов, за каждую ошибку или незнание ребёнком ответа – по 1 баллу.

Данные авторы рекомендуют следовать рекомендациям по работе с детьми с общими нарушениями речи второго и третьего уровня при диагностировании нарушений письма: необходимо подбирать задания, которые максимально возбуждают активность ребенка, дадут толчок его познавательной деятельности. Важно использовать алгоритм действий, с пошаговым проговариванием. Следует многократное повторение материала педагогом и ребенком. Очень важно часто переключать внимание обучающегося с одного вида деятельности на другой в процессе занятий. Необходимо разнообразие красочного дидактического материала, наличие частых физминуток.

Таким образом, при обследовании состояния устной и письменной речи ребенка с общим недоразвитием речи III уровня, изучения возможных предпосылок нарушения письменной речи используются комплексные методики определения различных форм дисграфии со шкалой оценивания и примерами оформления результатов. Для выявления предрасположенности детей с ОНР к «группе риска» также необходима специализированная диагностика. В данных методических рекомендациях по выявлению специфических ошибок письма использовались диагностические задания О.В. Елецкой, О. Б. Иншаковой, Т.В. Ахутиной.

Выводы по 1 главе

В данной главе мы рассмотрели современное состояние проблемы преодоления оптической дисграфии у младших школьников.

Выделили ряд признаков, которые присущи детям с общим недоразвитием речи. Классифицировали и описали типичные ошибки на письме, которые допускают обучающиеся с общим недоразвитием речи. Нами были подробно рассмотрены оптические ошибки на письме, в чем они проявляются.

В ходе изучения материала, нами был сделан вывод, что если имеется оптическая дисграфия наряду с общим недоразвитием речи, то коррекционная работа предстоит сложная и трудоёмкая, т.к. к речевому недоразвитию прибавляется несформированность зрительного восприятия, пространственной ориентации и зрительно-моторной координации.

В ходе работы мы описали принципы, которым необходимо придерживаться, проводя коррекционную работу с данной группой детей.

Поскольку при оптической дисграфии у детей встречаются нарушения зрительного восприятия, неточность представлений о форме, величине, цвете, недоразвитие зрительной памяти, пространственного восприятия и представлений, трудности оптического и оптико-пространственного анализа, недифференцированность оптических образов букв, мы сделали вывод, что устранение таких нарушений письма нужно проводить в четыре этапа.

Также нами было рассмотрено понятие «оптико-пространственные представления». Мы описали механизм, процесс развития оптико-пространственных представлений в онтогенезе.

Рассмотрели развитие оптико-пространственных функций у младших школьников с общим недоразвитием речи второго уровня и пришли к выводу, что такие дети чаще имеют предпосылки к оптической дисграфии.

В первой главе нами был проведен обзор методик, направленных на выявление оптической дисграфии, определения уровня сложности дефекта.

ГЛАВА 2. Констатирующий эксперимент и его анализ

2.1 Организация и методика констатирующего эксперимента

Первым этапом нашей экспериментальной работы стало проведение констатирующего эксперимента, целью которого является определение наличия оптической дисграфии у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня. Эксперимент проводился на базе образовательной организации г. Красноярска в период преддипломной практики. На этапе определения содержания эксперимента, мы изучили прописи, рабочие тетради учеников. Нами была проведена беседа с учителем на предмет выявления ошибок, которые свойственны для оптической дисграфии.

Задачи констатирующего эксперимента:

- 1) Выявить умения ориентироваться на образец, точно его копировать, оценить степени развития произвольного внимания, сформированности пространственного восприятия;
- 2) Изучить особенности развития произвольной сферы ребенка, и его возможностей перцептивной и моторной организации действий в пространстве;
- 3) Исследовать состояние освоенности зрительных образов букв;
- 4) На основании полученных данных определить основные направления коррекционной работы с обучающимися младших классов с общими нарушениями речи 3 уровня на преодолении оптической дисграфии.

Для выявления выраженности оптической дисграфии у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня, нами была составлена методика, состоящая из 6 заданий, объединенных в 3 блока:

- исследование зрительного восприятия и пространственных представлений;
- исследование анализа и синтеза;
- исследование состояния письменной речи.

Методика включает в себя задания, разработанные О.В. Елецкой, Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой, З. Е. Агронович.

Опишем организацию констатирующего элемента.

В эксперименте принимали участие 36 обучающихся 2-х классов с общим недоразвитием речи III уровня, посещающие коррекционные занятия с логопедом. Форма предъявления заданий была групповой (по 5 человек). Задания были разбиты на две части и выполнялись в течение двух занятий.

I блок состоит из двух диагностических заданий направлен на исследование зрительного восприятия и пространственных представлений.

Задание № 1 «Домик»

Цель: Выявление умения ориентироваться на образец, точно его копировать. Оценка степени развития произвольного внимания, сформированности пространственного восприятия.

Инструкция: Логопед раздает детям рисунок с изображением дома и предлагает на отдельном листе бумаги как можно точнее его воспроизвести. После того, как ученики закончат работу, логопед задает вопрос: «Все ли получилось правильно?». При наличии неточностей или ошибок на рисунке ученику предоставляется возможность их исправить.

Оценка результатов: Точное воспроизведение оценивается в 0 баллов, за каждую допущенную ошибку начисляется один балл.

Задание № 2 «Определение пространственного гнозиса» (О. В. Елецкая).

Инструкция:

А) определи, сколько времени на этих часах.

Б) нарисуй стрелки часов точно, как на образце.

В) Перед тобой часы, которые отражаются в зеркале. На соседних циферблатах поставь стрелки так, как они выглядят на самом деле.

Г) Нарисуй стрелки на часах так, чтобы получилось «без 15 три», «25 седьмого», «полдень».

Оценка результатов: Точное воспроизведение оценивается в 0 баллов, за каждую допущенную ошибку начисляется один балл.

Задание № 3 «Графический диктант».

Цель: изучение особенностей развития произвольной сферы ребенка, а также возможностей перцептивной и моторной организации действий в пространстве.

Материал состоит из двух диктантов:

Диктант №1 (тренировочный).

Инструкция: «Начинаем рисовать первый узор. Поставьте карандаш на самую верхнюю точку. Внимание! Рисуйте линию: одна клетка вверх. Не отрывайте карандаша от бумаги, теперь продолжите линию на одну клеточку направо. Затем одна клетка вниз. Дальше продолжайте рисовать такой же узор сами.

Диктант №2

Инструкция: «Поставьте карандаш на следующую точку. Приготовились! Внимание! Одна клетка вверх. Одна клетка направо. Одна клетка вверх. Одна клетка направо. Одна клетка вниз. Одна клетка направо. Одна клетка вниз. Одна клетка направо. Одна клетка вверх. Одна клетка направо. А теперь сами продолжайте рисовать тот же узор».

Оценка результатов: Точное воспроизведение оценивается в 0 баллов, за каждую допущенную ошибку начисляется один балл.

II блок диагностических заданий направлен на исследование анализа и синтеза.

Задание № 4 Исследование усвоения зрительных образов букв.

Цель: Исследовать состояние освоенности зрительных образов букв.

Инструкция. Ребёнка просят определить «зашумленные» буквы; узнать недописанные буквы, дописать их; найти среди неправильно написанных (зеркальных) букв правильную; демонстрация букв в разном положении.

Оценка результатов: Чтобы провести качественный и количественный анализ результатов, мы сочли нужным за каждый правильный ответ давать 0 баллов, за каждую ошибку или незнание ребёнком ответа – по 1 баллу.

III блок диагностических заданий направлен на исследование состояния письменной речи посредством диагностики списывания и письма под диктовку. Все задания соответствовали школьной программе обучающихся.

Задание № 5. Выявление специфических нарушений письма. Списывание с печатного текста.

Пашка

Пашка мой лучший друг. У меня есть собака Соня. Однажды она убежала. Пашка весь день помогал искать ее и Соня нашлась. Друзья познаются в беде.

Слов: 25. Согласных: 60. Гласных: 48. Мягких знаков: 3

Задание № 6. Выявление специфических нарушений письма. Слуховой диктант.

Семья

Маша шила шапочку. Мама готовила щи. Младший брат играл на улице с воздушным змеем.

Слов: 14. Согласных: 39. Гласных: 28. Мягких знаков: 0

Оценка результатов: Чтобы провести анализ результатов, мы сочли нужным перевести правильность выполнения работы в проценты.

100-70% - отсутствие оптической дисграфии.

40-60% - предпосылки развития оптической дисграфии.

10-30% - вероятное наличие оптической дисграфии.

Работы оценивались по следующим критериям ошибок:

Ошибки написания зрительно похожих букв.

Моторные ошибки.

А) ошибки двигательного запуска;

Б) графический поиск при написании букв;

В) лишние элементы при воспроизведении букв;

Г) недописывание отдельных элементов;

Д) персеверации – повтор предыдущей буквы (слога): согласных букв; гласных букв; слогов; неоднократные правильные обводки букв.

Зрительно-моторные ошибки.

А) смешения оптически сходных букв;

Б) неточность передачи графического образа буквы;

В) неадекватное начертание букв.

Зрительно-пространственные ошибки.

А) зеркальность букв;

Б) неточность оформления рабочей строки. Ошибки звукового анализ и синтеза. Данная группа ошибок может встречаться как на уровне буквы, так и слога, в связи с тем, что слог, особенно у первоклассников, в силу несформированности фонемного анализа может восприниматься ими как целая и нечленимая единица.

А) пропуски букв: согласных – парных звонких согласных, парных глухих согласных; непарных звонких, непарных глухих согласных; гласных – А, О, У, Э, Ы, Я, Е, Ю, Е, И; знаков – Ъ.

Б) вставки букв: согласных – парных звонких согласных, парных глухих согласных; непарных звонких, непарных глухих согласных; гласных – А, О, У, Э, Ы, Я, Е, Ю, Е, И; знаков – Ь и Ъ.

в) перестановки букв: хаотичные перестановки; реверсия (зеркальная перестановка) букв в слоге; реверсия букв в слове.

Г) антиципация букв: согласных, гласных

Каждое выполненное ребенком диагностическое задание фиксировалось в индивидуальном протоколе (Приложение А).

2.2. Интерпритация результатов констатирующего эксперимента

При диагностировании обучающихся, нами были получены следующие результаты. С заданием №1 «Домик», которое было направлено на выявление умения ориентироваться на образец, точно его копировать полностью справились 28 учеников. Некоторые ошибки были допущены 2 обучающимися (отсутствовали некоторые элементы, или заменялись на другие). Не справились с заданием 6 человек (сильные перекося рисунка, отсутствие элементов, неправильное изображение элементов).

С выполнением задания № 2, направленного на выявление пространственного гнозиса, не возникло проблем у 19 второклассников. Возникли трудности у 9 обучающихся, чаще в связи с перенесением на лист зеркального отражения предмета, определением времени на часах. Не справились с заданием 8 человек.

С диагностическим заданием №3 (графический диктант), направленным на изучение особенностей развития произвольной сферы ребенка, а также возможностей перцептивной и моторной организации действий в пространстве, справились 30 учеников. Возникли проблемы в понимании инструкции у 2 человек, что привело к неправильному выполнению задания. Не справились с заданием 4 ребенка.

Результаты диагностического задания №4, направленного на исследование усвоения зрительных образов букв, показали, что образ зрительных букв полностью сформирован у 26 обучающихся. Сложности в усвоении у 4 человек. Не справились с заданием 6 второклассников.

При проведении диагностики на выявление специфических ошибок письма (задание № 5, списывание с печатного текста), нами были получены следующие результаты:

25 обучающихся не имеют проявлений оптической дисграфии (выполнено верно 100-70% объема работы). У 5 учеников диагностировали предпосылки развития оптической дисграфии (верно выполнено 40-60% объема работы). Вероятное наличие оптической дисграфии показали 6 обучающихся (работа не выполнена, или выполнена на 10-30%).

При проведении диагностики на выявление специфических ошибок письма (задание № 6, слуховой диктант), нами были получены следующие результаты:

22 обучающихся не имеют проявлений оптической дисграфии (выполнено верно 100-70% объема работы). У 8 учеников диагностировали предпосылки развития оптической дисграфии (верно выполнено 40-60% объема работы). Вероятное наличие оптической дисграфии показали 6 обучающихся (работа не выполнена, или выполнена на 10-30%).

Результаты количественного анализа выполнения детьми I блока диагностических заданий представлены в таблицах.

Таблица 1

Изучение зрительного восприятия и пространственных представлений

| Диагностическое задание | Успешность выполнения задания (кол-во детей в %) |
|--|--|
| Диагностическое задание №1 «Домик» | 78% |
| Диагностическое задание №2 «Определение пространственного гнозиса» | 53% |

На основе полученных данных можно сделать вывод, что зрительное восприятие и пространственные представления сформированы на недостаточном уровне, что является одним из механизмов, который может привести к нарушениям на письме.

Результаты количественного анализа выполнения детьми II блока диагностических заданий представлены в таблице 2.

Таблица 2

Исследование анализа и синтеза

| Диагностическое задание | Успешность выполнения задания (кол-во детей в %) |
|---|---|
| Диагностическое задание 3 Графический диктант | 84% |
| Диагностическое задание 4 Исследование усвоения зрительных образов букв | 73% |

Исследование развития анализа и синтеза у диагностируемых первоклассников показало, что данный компонент оптико-пространственных представлений сформирован у большей части исследуемых, но почти полностью отсутствует у остальных.

Результаты исследования письменной речи (блока III) показаны в таблице 3.

Таблица 3

Исследование состояния письменной речи

| Диагностическое задание | Успешность выполнения задания (кол-во детей в %) |
|--|---|
| Диагностическое задание 5 Списывание с печатного текста | 70% |
| Диагностическое задание 6 Слуховой диктант | 61% |

Анализ списывания и слухового диктанта показал нам стойкие ошибки в написании элементов букв (добавление лишнего элемента, или его пропуск), замены графически сходных букв, зеркальное написание букв. Это напрямую указывает нам на проявление оптической дисграфии.

Также на основе качественного анализа выполнения детьми диагностических заданий, нами была выделена группа из 8 детей (23%), которая имеет предрасположенность к оптическим нарушениям письменной речи. Эту группу составили дети второго класса, имеющие общее недоразвитие речи III уровня. Уровень оптико-пространственных представлений этих детей характеризуется выраженными нарушениями зрительного гнозиса пространственного восприятия. Следовательно, профилактическая работа с этими детьми, прежде всего, должна вестись по развитию оптико-пространственного восприятия и по совершенствованию зрительного гнозиса.

Во второй главе нами был описан констатирующий эксперимент, цель которого являлось определение наличия оптической дисграфии у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня. Была описана база проведения эксперимента, поставлены задачи. Описана методика с системой оценки, для диагностики оптической дисграфии. Дополнительно мы дали инструкцию к каждому заданию, была составлена диагностическая карта, к которой фиксировались результаты диагностируемых детей. Результаты эксперимента представлены в таблице, описаны выводы по каждому направлению работы.

ГЛАВА 3. Формирующий эксперимент и анализ эффективности коррекционной работы

3.1. Коррекция оптической дисграфии у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня

По итогам анализа результатов констатирующего эксперимента, проведенного с обучающимися 2 класса с общим недоразвитием речи III уровня, нами были получены данные, которые указывают на необходимость коррекционной работы. В основу эксперимента, вошли задания, выбранные из различных методик (О.В. Елецкой, Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой, З. Е. Агронович). Проводя анализ полученных данных, мы пришли к выводу, что 8 обучающихся (23% исследуемых), показали типичные ошибки письма, которые указывают на проявление оптической дисграфии. Так как восприятие детей характеризуется узостью, недифференцированностью, слабостью анализа и обобщений воспринятых впечатлений, то учащиеся испытывают трудности при выделении наложенных друг на друга предметов. На основе полученных данных можно сделать вывод, что зрительное восприятие и пространственные представления сформированы на недостаточном уровне, что является одним из механизмов, который может привести к нарушениям оптической стороны речи.

Исследование развития анализа и синтеза у диагностируемых второклассников показало, что данный компонент оптико-пространственных представлений сформирован у большей части исследуемых, но почти полностью отсутствует у остальных. Анализ списывания и слухового диктанта показал нам стойкие ошибки в написании элементов букв (добавление лишнего элемента, или его пропуск), замены графически сходных букв, зеркальное написание

букв. Это напрямую указывает нам на проявление оптической дисграфии.

На основании этих данных нами были составлены методические рекомендации, направленные на коррекцию оптической дисграфии у обучающихся вторых классов с общим недоразвитием речи III уровня. При написании методических рекомендаций мы опирались на работы следующих авторов: О.В. Елецкой, З.И. Башкиевой, С.Е. Гавриной, Л.Н. Ефименковой.

Коррекционная работа по устранению проявлений оптических дисграфических ошибок требует комплексного подхода. Такие специалисты как учитель начальных классов, психолог, логопед должны проводить работу по развитию зрительного восприятия и пространственных представлений у обучающихся с общим недоразвитием речи III уровня. Работа с данными специалистами должна проводиться систематически и рекомендуется начинать ее одновременно.

Методы и приемы коррекционной работы, которые использовались при составлении рекомендаций:

Наглядные: рассматривание рисунков, иллюстраций, наблюдение за предметами, видеоматериалов, показ приемов работы.

Словесные: беседа, рассказ, инструктирование, объяснение, сообщение.

Практические: дидактическая игра, графические задания, упражнения.

На основе анализа специальной научно-методической работы нами были определены принципы коррекционной работы, которые

должны являться основными в логопедической работе по коррекции оптической дисграфии у младших школьников.

Принцип комплексности – коррекционная работа должна быть построена в единое целое разными специалистами. Важными являются как клинические, так и психолого-педагогические факторы развития младших школьников.

Принцип системности – подразумевает под собой коррекцию не только письменной, но и устной речи. Кроме того, развитие психических процессов обучающихся, таких как: внимание, мышление, восприятие, память. Особое внимание нужно уделить на формирование их познавательной деятельности. Формирование связей между отдельными функциональными системами, обеспечивающими переход на качественно новую ступень развития ребенка. Обязательно нужно учитывать системность проведения занятий (придерживаясь определенной логики).

Принцип учета симптоматики – подразумевает под собой учет степени проявления дисграфических ошибок.

Патогенетический принцип – демонстрирует необходимость изучения этиологии и механизмов, структуры дисграфических проявлений.

Принцип последовательности – логопедическая работа должна проводиться в определенной последовательности, а именно:

- 1) формирование или коррекция нарушенной операции письма с учетом причины, вызвавшей данное нарушение;
- 2) автоматизация данной операции;
- 3) включение данной операции в целостную структуру деятельности письма.

Суммируя сказанное, в начале коррекционной логопедической работы важно выявление и устранение причин, которые обуславливают дисграфические нарушения. Кроме того, важно развивать психические процессы, отвечающие за нормальное развитие как устной, так и письменной речи.

При работе мы выделили некоторые особенности:

1. Работу важно основать на принципе поэтапного формирования умственных действий.
2. Важная особенность – максимальное включение анализаторов, использование разнообразной наглядности.
3. Огромное значение имеет дифференцированный подход, учет индивидуальных особенностей ребенка.
4. Коррекционная работа должна проводиться с учетом программы обучения грамоте.

Работа по коррекции оптической дисграфии у обучающихся второго класса с общим недоразвитием речи III уровня будет проводиться по следующим направлениям:

1. Развитие зрительного восприятия и пространственных и сомато-пространственных представлений.
2. Расширение и уточнение объема зрительной памяти.
3. Формирование зрительно-пространственных речевых обозначений.
4. Дифференциация смешиваемых букв изолированно, в слогах, в словах, предложениях, текстах.

С целью развития зрительного восприятия и пространственных представлений нами рекомендовано выполнять комплекс упражнений

на развитие зрительного восприятия и пространственных и сомато-пространственных представлений.

Упражнение на ориентировку в собственном теле на основе ведущей руки:

- подними руку, которой ты ешь;
- возьми в правую руку ложку;
- раскрась правой рукой рисунок.

Упражнение на ориентировку в собственном теле на основе левой руки:

- покажи левой рукой машинку, яблоко, ручку;
- возьми в левую руку тетрадь, карандаш, книгу.

Упражнение на ориентировку в собственном теле на основе различения правой и левой части тела:

- покажи правый глаз;
- покажи левое ухо;
- покажи правую ногу.

Упражнение на узнавание в отраженной речи величины предметов:

- покажи большую (маленькую) собаку;

Покажи высокое (низкое) дерево);

Покажи широкую (узкую) реку.

Упражнение на определение расположения предметов в пространстве по отношению к себе:

- положи тетрадь справа от себя;
- покажи, кокой предмет лежит слева от тебя.

2. Комплекс упражнений, направленный на расширение и уточнение объема зрительной памяти, состоит из следующих упражнений:

- 1) Запиши слова. Соедини названия близких цветов линиями (бордовый - красный, желтый - золотой и т.д)
- 2) Прочитай названия предметов. Обведи лишний по цвету предмет (туча, ночь солнце, грязь)
- 3) Прочитай название предметов, запиши в один столбик названия растений, в другой – животных.
- 4) Назови форму предметов. Запиши слова, схожие по форме линиями одного цвета.

3. Для формирования зрительно-пространственных речевых обозначений, нами были подобраны следующие упражнения:

1) Обучающиеся работают с наборами из 20 геометрических фигур, им необходимо провести классификацию (разложить фигуры на несколько групп: подходящие к подходящим).

2) На начальном этапе коррекционной работы детям предлагают зашумленные изображения для их восприятия (наложенные друг на друга). Работа сопровождается вопросами: «Что изображено?», если обучающийся испытывает трудности, нужно предложить ему провести указкой по контурам фигуры, повторить вопрос. В дальнейшей работе использовать изображения зашумленных букв.

Упражнения, направленные на развитие зрительной памяти:

- 1) Один ребенок - художник. Он выбирает человека, чей портрет будет «рисовать», и в течение 30 секунд внимательно смотрит на него. Затем отворачивается и описывает черты лица, причёску, одежду.
- 2) Детям предлагаются бланки с изображением геометрических фигур, елочек, девочек, снеговиков, человечков и т.п. Следует подчеркивать (зачеркивать, обводить) изображения с определенными признаками.
- 3) Предлагаются бланки с изображением предметов, имеющих незначительные различия. Требуется найти 2 абсолютно одинаковых предмета.

Комплекс упражнений, направленный на дифференциацию смешиваемых букв:

Для наилучшего усвоения букв, рекомендовано включить тактильные ощущения (ощупывание и узнавание рельефных букв, в работу обязательно включить срисовывание, лепка, вырезание, письмо букв в воздухе.

Работа по различению смешиваемых букв проводится в данной последовательности:

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

Следовательно, включив в работу развития зрительно-пространственных представлений, мы даем возможность обучающимся увидеть различия в начертании смешиваемых ими букв, что в конечном итоге приведет к устранению соответствующих ошибок на письме.

Комплекс упражнений, направленный на дифференциацию смешиваемых букв изолированно, в слогах, в словах, предложениях, текстах:

- 1) Ученикам предлагается найти букву среди ряда других букв (перед этим проводится работа по четкому узнаванию буквы изолированно)
- 2) Соотнести одинаковые буквы, выполненные печатным и рукописным шрифтом
- 3) Показать, назвать и переписать буквы, которые перечеркнуты другими линиями (печатные). Начальная работа проводится с хорошо знакомыми буквами
- 4) Найти, показать и исправить буквы, которые находятся в неправильном положении (зеркальное отражение, перевернуты, положены на бок)
- 5) Особая работа направлена на обведение контуров букв, такие задания должны проводиться регулярно
- б) Ученикам так же предлагается дописать недостающий элемент буквы, найти лишний элемент в букве и исправить его (обязательно с комментированием)

При работе по дифференциации букв в слогах, нами предложены

следующие упражнения:

- 1) Ученику необходимо расшифровать слова вставив правильные буквы (расшифруй слоги: вместо цифр напиши буквы, схожие по написанию п-т, ш-и-м и т.д)

Упражнения, направленные на дифференциацию букв в словосочетаниях и предложениях:

1) Ребенку предлагаются слова с буквами, которые не различает обучающийся, с ними нужно составить словосочетания, выделив необходимые буквы

2) Из набора слов составить и записать предложение или списать, вставляя пропущенные буквы

3) Ответить на вопросы и записать ответы

Упражнения, направленные на дифференциацию букв в тексте:

1) Сравнение букв в процессе работы по словообразованию

2) Работа с деформированным текстом

3) Списывание, слуховые диктанты

3.2. Эффективность экспериментальной работы

В завершении формирующего эксперимента (2 месяца), нами был проведен контрольный срез, цель которого являлось определение эффективности использования специальных упражнения как средства коррекции оптической дисграфии у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня. Для выявления типичных ошибок при оптической дисграфии у второклассников с общим недоразвитием речи III уровня, мы использовали ту же диагностическую методику, что и на этапе констатирующего эксперимента, состоящая из 6 заданий, объединенных в 3 блока:

- исследование зрительного восприятия и пространственных представлений;
- исследование анализа и синтеза;
- исследование состояния письменной речи.

Методика включает в себя задания, разработанные О.В. Елецкой, Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой, З. Е. Агронович.

Каждое выполненное ребенком диагностическое задание фиксировалось в индивидуальном протоколе (Приложение А).

При диагностировании обучающихся, нами были получены следующие результаты. С заданием №1 «Домик», которое было направлено на выявление умения ориентироваться на образец, точно его копировать полностью справились 7 учеников. Некоторые ошибки были допущены 1 обучающимся (отсутствовали некоторые элементы, или заменялись на другие). Не справился с заданием 1 человек (сильные перекося рисунка, отсутствие элементов, неправильное изображение элементов).

С выполнением задания № 2, направленного на выявление пространственного гнозиса, не возникло проблем у 6 второклассников. Возникли трудности у 1 обучающегося, в связи с перенесением на лист зеркального отражения предмета, определением времени на часах. Не справился с заданием 1 человек.

С диагностическим заданием №3 (графический диктант), направленным на изучение особенностей развития произвольной сферы ребенка, а также возможностей перцептивной и моторной организации действий в пространстве, справились все диагностируемые.

Результаты диагностического задания №4, направленного на исследование усвоения зрительных образов букв, показали, что образ зрительных букв полностью сформирован у 6 обучающихся. Сложности в усвоении у 1 человека. Не справился с заданием 1 второклассник.

При проведении диагностики на выявление специфических ошибок письма (задание № 5, списывание с печатного текста), нами были получены следующие результаты:

У 6 учеников диагностировали предпосылки развития оптической дисграфии (верно выполнено 40-60% объема работы). Вероятное наличие оптической дисграфии показали 2 обучающихся (работа не выполнена, или выполнена на 10-30%).

При проведении диагностики на выявление специфических ошибок письма (задание № 6, слуховой диктант), нами были получены следующие результаты:

У 6 учеников диагностировали предпосылки развития оптической дисграфии (верно выполнено 40-60% объема работы). Вероятное наличие оптической дисграфии показали 2 обучающихся (работа не выполнена, или выполнена на 10-30%).

Результаты количественного анализа выполнения детьми I блока диагностических заданий представлены в таблице 4.

Таблица 4

Изучение зрительного восприятия и пространственных представлений

| Диагностическое задание | Успешность выполнения задания (кол-во детей в %) |
|---|--|
| Диагностическое задание №1 «Домик» | 87% |
| Диагностическое задание №2 «Определение пространственного гнозиса» | 74% |

На основе полученных данных можно сделать вывод, что зрительное восприятие и пространственные представления сформированы на достаточном уровне, что указывает нам на эффективность проведенной работы над формированием данных умений.

Результаты количественного анализа выполнения детьми II блока диагностических заданий представлены в таблице 5.

Таблица 5

Изучение анализа и синтеза

| Диагностическое задание | Успешность выполнения задания (кол-во детей в %) |
|--|--|
| Диагностическое задание 3 Графический диктант | 100% |
| Диагностическое задание 4 Исследование усвоения зрительных образов букв | 74% |

Исследование развития анализа и синтеза у диагностируемых первоклассников показало, что данный компонент оптико-пространственных представлений сформирован у большей части исследуемых, но возникли сложности в усвоении зрительных образов букв.

Результаты исследования письменной речи (блока III) показаны в таблице 6.

Таблица 6

Изучение состояния письменной речи

| Диагностическое задание | Успешность выполнения задания (кол-во детей в %) |
|--|---|
| Диагностическое задание 5 Списывание с печатного текста | 74% |
| Диагностическое задание 6 Слуховой диктант | 74% |

Анализ списывания и слухового диктанта указал на уменьшение количества стойких дисграфических ошибок оптического характера, что дает нам понять эффективность проведенной коррекционной работы. Тем не менее, обучающиеся нуждаются в продолжении коррекционных занятий, для полнейшего устранения дефектов.

Уровень зрительного восприятия и пространственных представлений, анализа и синтеза, у обучающихся второго класса с общим недоразвитием речи III уровня характеризовался выраженными нарушениям зрительного восприятия и пространственного гнозиса. На этапе контрольного среза отмечена положительная динамика в развитии данных компонентов.

В таблице 7 указаны сравнительные данные, проведенных экспериментов.

Таблица 7

Сравнительные данные констатирующего и контрольного этапов
экспериментальной работы

| Диагностическое задание | Успешность выполнения задания (кол-во детей в %) Констатирующий эксперимент | Успешность выполнения задания (кол-во детей в %) Контрольный срез |
|---|---|---|
| Диагностическое задание №1 «Домик» | 78% | 87% |
| Диагностическое задание №2 «Определение пространственного гнозиса» | 53% | 74% |
| Диагностическое задание 3 Графический диктант | 84% | 100% |
| Диагностическое задание 4 Исследование усвоения зрительных образов букв | 73% | 74% |
| Диагностическое задание 5 Списывание печатного текста с | 70% | 74% |
| Диагностическое задание 6 Слуховой диктант | 61% | 74% |

Обобщая результаты эксперимента, нами сделан вывод, что работа по коррекции оптической дисграфии у обучающихся первых

классов с общим недоразвитием речи III уровня с помощью подобранных упражнений оказалась эффективной.

Выводы по 3 главе

Исходя из результатов, описанных во второй главе, нами был проведен качественный анализ ошибок детей, с которыми проводилась диагностика, мы выделили несколько направлений работы:

5. Развитие зрительного восприятия и пространственных и сомато-пространственных представлений.

6. Расширение и уточнение объема зрительной памяти.

7. Формирование зрительно-пространственных речевых обозначений.

8. Дифференциация смешиваемых букв изолированно, в слогах, в словах, предложениях, текстах.

На каждое направление работы были подобраны и проведены специальные упражнения.

Нами описана база формирующего эксперимента, результаты эксперимента представлены в таблице, описаны выводы по каждому направлению работы. Также мы предоставили таблицу, в которой сравнили данные констатирующего и контрольного этапов экспериментальной работы

Кроме того, проведен анализ результатов, который показал успешность и эффективность проведенной работы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Несформированность процесса письма является одной из самых значимых и актуальных проблем для школьного обучения, именно письмо из цели обучения становится средством дальнейшего получения знаний обучающимися. Анализ литературы по данной проблеме позволил отметить, что в основном авторы связывают нарушения устной речи и дисграфию (О.А. Токарева, А.Н. Корнев, И.В. Прищепова, М.Е. Хватцев, Р.Е. Левина, Л.Г. Парамонова, Е.А. Логинова, И.Н. Садовникова, Р.И. Лалаева).

Исследование последних лет все чаще указывают на тесную связь между трудностью формирования письма и несформированность невербальных форм психических процессов: оптико-пространственных представлений, оптикомоторных координаций, общей моторики, слухо-моторных координаций. Есть мнение, что нарушение письма, связанное наследственностью, нарушением памяти, как кратковременной, так и долговременной. Обучающиеся без нарушений устной речи могут иметь нарушения письма. Отклонения в развитии речи и других психических процессов, характерные для детей с общим недоразвитием речи, определяют трудности в обучении грамоте. Данные трудности в большей степени определяются особенностями формирования зрительного восприятия и оптических представлений. По мнению исследователей, эффективность коррекции данных нарушений не очень высока. В связи с этим, изучение данного вопроса имеет немаловажное практическое значение, так как трудности формирования оптико-пространственных представлений у детей с общим недоразвитием речи сказываются на овладении многими учебными предметами: письмо, чтение, математика, физкультура, ручной труд, изобразительное искусство и

обуславливают возникновение новых проблем в обучении ребенка (проявлению специфических ошибок на письме).

Нами была составлена методика диагностики оптической дисграфии у обучающихся вторых классов с общим недоразвитием речи III уровня. Данная методика состоит из 6 заданий, которые направлены на исследование зрительного восприятия и пространственных представлений, анализа и синтеза; состояния письменной речи. Методика включает в себя задания, разработанные О.В. Елецкой, Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой, З. Е. Агронович. Форма предъявления заданий была групповой (по 5 человек). Задания были разбиты на две части и выполнялись в течение двух занятий.

В результате констатирующего эксперимента, нами было выявлено, что более чем у 30 % диагностируемых развитие зрительного восприятия, гнозиса, пространственных отношений сформировано на недостаточном уровне. В результате обследования на этапе констатирующего эксперимента, нами была выделена группа детей в количестве 8 человек, имеющих предрасположенность к оптической дисграфии.

Для того, чтобы предупредить данные нарушения, нами был подобран комплекс упражнений, направленных на коррекцию данных видов нарушений. Упражнения использовались комплексно (учителем-логопедом, классным руководителем, родителями после подробного инструктажа). Эффективность данных упражнений мы определяли в ходе контрольного эксперимента. На этапе контрольного среза отмечена положительная динамика развития зрительного восприятия и гнозиса, пространственных отношений, письменной речи в целом.

Следовательно, работа по коррекции оптической дисграфии у обучающихся вторых классов с общим недоразвитием речи III уровня с помощью подобранных упражнений оказалась эффективной.

СПИСОК ИСОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ахутина Т.В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика – М., 2001.- С 52-58.
2. Волкова Г.А., Методика психолого-педагогического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики - СПб. 2003.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь: Избранные психологические исследования. – М.: Издательство АПН РСФСР, 1959
4. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи – М., 1961г-472с.
5. Буцыкина Т.П., Вартамян Г.Н. Развитие общей и мелкой моторики как основа формирования графомоторных навыков у младших школьников. //Логопед. 2005. №3.
6. Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании. Хрестоматия. – М., 2005 г.
7. Диагностика и коррекция ЗПР у детей. Пособие для учителей и специалистов коррекционно-развивающего обучения. М., 2004
8. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения. Метод.рекомендации. СПб. 2000.
9. Дубровская Н.Ф., Фарбер Д.А., Безруких М.М., Психофизиология ребенка. М., 2000.
10. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Систематемный подход к разработке программы коррекционного-развивающего обучения детей с нарушениями интеллекта//Дефектология. 1999. №6.
11. Елецкая О.В., Логинова Е.А., Пеньковская Г.А., Смирнова В.П., Тараканова А.А., Тимакова С.М., Щукина Д.А. Мониторинг

коррекционно-логопедической работы. Учебно-методическое пособие / под ред. О.В. Елецкой. – М.: ФОРУМ, 2016. 400 с.

12. . Елецкая О. В., Смирнова В. П., Хвостова О. А., Куликова Н. С. Апробация модели логопедической диагностики состояния учебной деятельности младших школьников с дизорфографией в условиях специальной (коррекционной) школы // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – № S23. – С. 11–15. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/75280.htm>.

13. Елецкая О. В., Логинова Е. А., Щукина Д. А. Научно-теоретические основы логопедической работы по коррекции дизорфографии у пятиклассников // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – № S23. – С. 36–40. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/75285.htm>.

14. Елецкая О. В., Паскина Н. В., Пионтек А. В., Черевичная Н. Н. Пути формирования целеобразования как первой фазы учебной деятельности у учащихся начальных классов с задержкой психического развития на уроках русского языка // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – № S23. – С. 51–55. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/75288.htm>. Жинкин Н.И. Язык. Речь. Творчество. - М. Лабиринт, 1998.

15. Жинкин Н.И. Интеллект, язык и речь

16. Жинкин Н.И. Психологические основы развития речи

17. Завьялова Т.П., Стародубцева И.В. Сборник игровых занятий по развитию памяти, внимания, мышления и воображения у младших школьников. М., 2008.

18. Зеeman М. Расстройства речи в детском возрасте. М.. 1962.

19. Ильина О.М. Международные нормы об инклюзивном образовании и имплементация их в российскую правовую систему//Дефектология. 2008. №5.

20. Иншакова О.Б. Альбом для логопеда М.:Владос, 1998.

21. Корнев А.Н. Нарушение чтения и письма у детей. С-Пб.: № Мим», 1997.
22. Корнев А.Н. Нарушение письменной речи у детей.- М., 1997г.
23. Концепция коррекционно-развивающего обучения ГНУ «ИКП РАО». http://logpres.narod.ru/_private/Kro.doc
24. Коржаева Е.Е. Логопедическая работа с младшими школьниками с ЗПР. – М., 2011.
25. Коррекция нарушений письменной речи: Учебно-методическое пособие / Под ред. Н.Н. Яковлевой. – СПб, 2004.
26. Лалаева Р.И. Дисграфия 1998г //Логопедия // С 286-301.
27. Логинова Е. А. «Нарушение письма. Особенности их проявления и коррекция у младших школьников с задержкой психического развития. – С.-Пб.:Детство –Пресс, 2004.
28. Лурия А.Р. Очерки психофизиологии письма – М., – 1950.
29. Лурия А.Р. Психологическое содержание процесса письма //Методическое наследие. Логопедия. Книга IV.
30. Лурия А.Р. Язык и сознание – М.,19
31. Малофеев Н.Н., Шматко Н.Д. Базовые модели интегрированногообучеия//Дефектология. 2008. №1.
32. Малофеев Н.Н., Шматко Н.Д. Интеграция и специальные образовательные учреждения: необходимость перемен//Дефектология. 2008. №2
33. Методы обследования речи детей. Пособие по диагностике речевых нарушений, Под редакцией Г.В.Чиркиной. М.: Аркти, 2005.
34. Мустаева Л. Г. Коррекционно-педагогические и социально-психологические аспекты сопровождения детей с ЗПР. М., 2005 г.
35. Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д. Психолого-педагогическая готовность детей к школе. М.

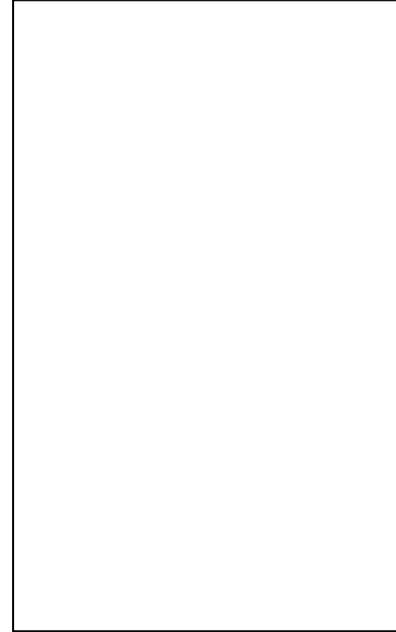
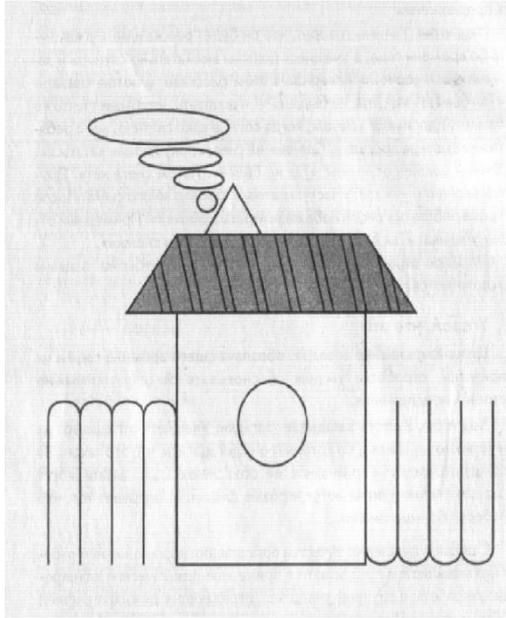
36. Орфинская В.К. Типы моторной и оптической алалии // Ученые записки ЛГПИ им Герцена ,СПб.,1959
37. Парамонова Л.Г. «Предупреждение и устранение дисграфии у детей». – С.Пб.: «Согаз», 2004
38. Парамонова Л.Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция.- С-Пб.: «Детство пресс», 2006.
39. Репина З.А. «Нейропсихологическое изучение детей с тяжелыми дефектами речи». Уч.пособие. – Екатеринбург: 2004.
40. Рубенштейн С.Л. Основы общей психологии. Глава 11 Речь.- СП., 1999

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Протокол диагностики оптической дисграфии

Задание № 1 «Домик»



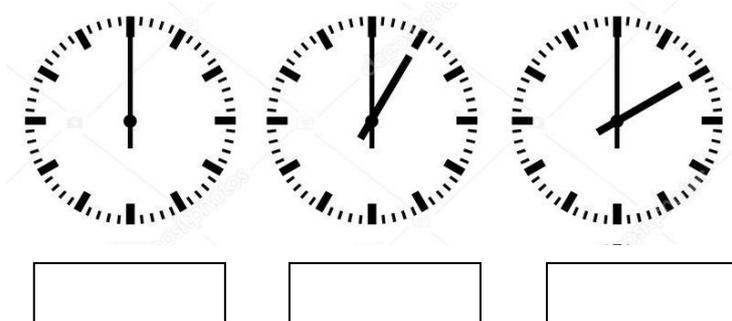
| Ошибки | | | | | | | | |
|----------------------|-----------------------|------------------------|-------------------|---------------------------|-------------------------------|----------------------------|--------------------------|---------------------|
| Форма дома (квадрат) | Забор (левая сторона) | Забор (правая сторона) | Форма окна (круг) | Форма трубы (треугольник) | Количество досок на крыше (8) | Количество клубов дыма (4) | Форма клубов дыма (овал) | Цвет крыши (темный) |
| | | | | | | | | |

Оценка результатов: Точное воспроизведение оценивается в 0 баллов, за каждую допущенную ошибку начисляется один бал.

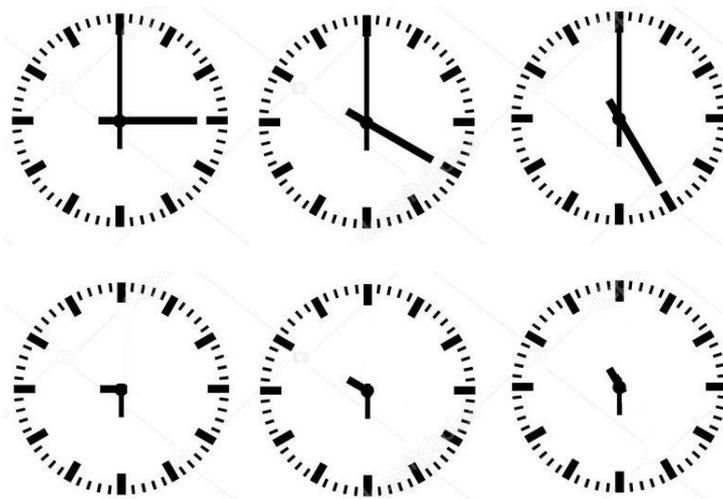
Количество ошибок (баллов) _____

Задание № 2 «Определение пространственного гнозиса» (О. В. Елецкая).

А) определи, сколько времени на этих часах.



Б) нарисуй стрелки часов точно, как на образце.



В) Перед тобой часы, которые отражаются в зеркале. На соседних циферблатах поставь стрелки так, как они выглядят на самом деле.



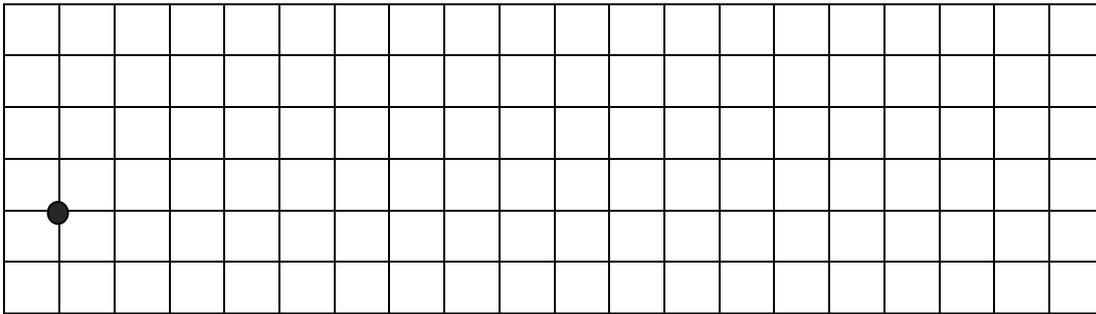
Г) Нарисуй стрелки на часах так, чтобы получилось «без 15 три», «25 седьмого», «полдень».



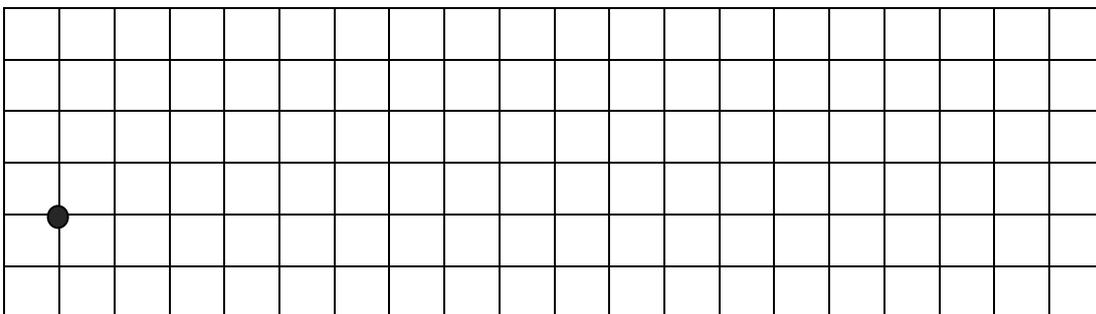
Количество ошибок (баллов) _____

Задание № 3 «Графический диктант».

Диктант №1 (тренировочный).

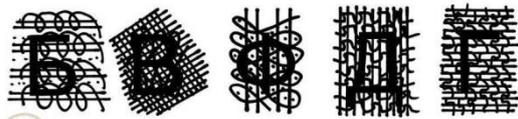
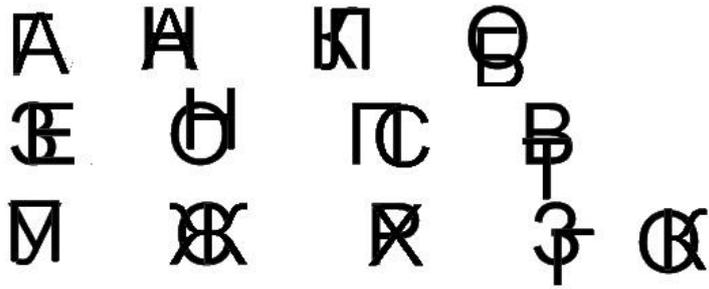


Диктант №2



Количество ошибок (баллов) _____

Задание № 4 Исследование усвоения зрительных образов букв.

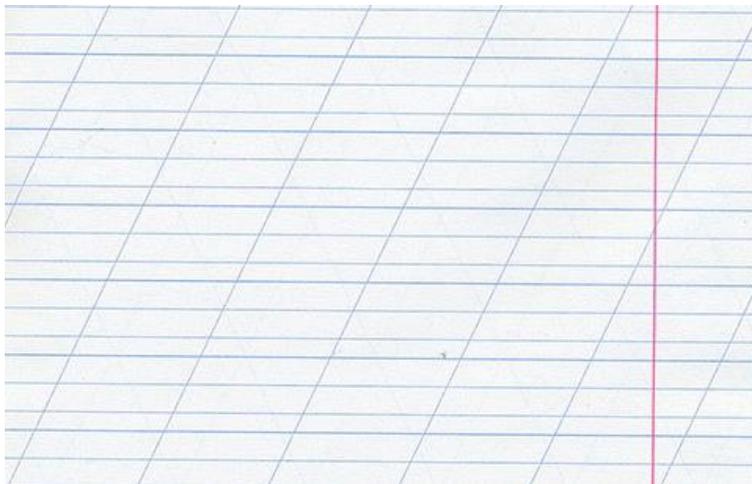


Количество ошибок (баллов) _____

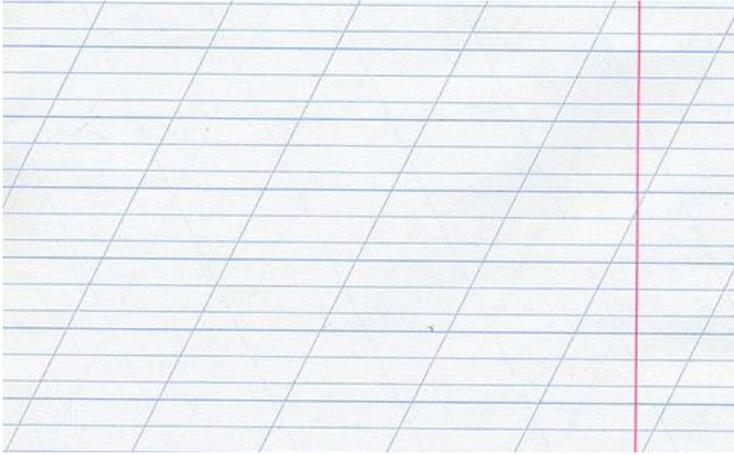
Задание № 5. Выявление специфических нарушений письма. Списывание с печатного текста.

Пашка

Пашка мой лучший друг. У меня есть собака Соня. Однажды она убежала. Пашка весь день помогал искать ее и Соня нашлась. Друзья познаются в беде.



Задание № 6. Выявление специфических нарушений письма. Слуховой диктант.



100-70% - отсутствие оптической дисграфии.

40-60% - предпосылки развития оптической дисграфии.

10-30% - вероятное наличие оптической дисграфии.

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 коррекционной педагогики

График выполнения ВКР

| № | Наименование этапов работы | Срок выполнения этапов работы | Отметка о выполнении |
|---|---|-------------------------------|----------------------|
| | Определение темы исследования | Октябрь 2019 | <i>Л. Б.</i> |
| | Формулировка целей и задач исследования. Определение объекта и предмета исследования. Уточнение актуальности | Октябрь-декабрь 2019 | <i>Л. Б.</i> |
| | Написание первой главы | Декабрь 2019 | <i>Л. Б.</i> |
| | Составление диагностического комплекса для проведения констатирующего эксперимента | Январь 2019 | <i>Л. Б.</i> |
| | Проведение констатирующего _____ эксперимента | Январь-февраль 2020 | <i>Л. Б.</i> |
| | Разработка методических рекомендаций. Написание второй главы | Февраль-март 2020 | <i>Л. Б.</i> |
| | Подготовка работы к защите | Апрель 2020 | <i>Л. Б.</i> |

Зав кафедрой _____

Руководитель ВКР *Л. Б. Буровская* /ФИО/

Студент *Лу* /ФИО/ *Астафьева Ю.В.*