

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

Кафедра коррекционной педагогики

МАРТЫНОВА НАТАЛИЯ ВЛАДИМИРОВНА, СТЕБУНОВА

АНАСТАСИЯ ЭДУАРДОВНА

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

Методическое обеспечение коррекции оптической дисграфии у
обучающихся младших классов с задержкой психического развития

Направление подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое)
образование

Направленность (профиль) образовательной программы «Логопедия»

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

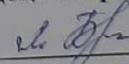
Заведующий кафедрой

канд. пед. наук, доцент Беляева О.Л.



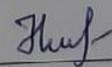
Научный руководитель

канд. пед. наук, доцент Брюховских Л.А.



Дата защиты 23.06.2021.

Обучающиеся



Мартынова Н.В.



Стебунова А.С.

Оценка _____

Красноярск, 2021г.

Красноярск, 2021г.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
Глава 1. Теоретические основы обоснования проекта «Методическое обеспечение коррекции оптической дисграфии у обучающихся младших классов с задержкой психического развития»	7
1.1 Основные проявления оптической дисграфии и их причины.	7
1.2 Особенности проявления оптической дисграфии при задержке психического развития.....	22
1.3 Описание предпроектного исследования.....	28
Выводы по первой главе	42
Глава 2. Проект «методическое обеспечение коррекции оптической дисграфии у обучающихся младших классов с задержкой психического развития»	44
2.1. План реализации проекта.....	44
2.2 Описание продукта проекта.....	46
2.3 Оценка результатов реализации проекта	69
Вывод по второй главе.....	72
Заключение	73
Список использованных источников	75
Приложение	81

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность проектирования. К моменту обучения в школе дети должны обладать определенным количеством сформированных психических функций, необходимых им для успешного овладения навыками письма и чтения. Сформированность зрительно-пространственной функции, отвечающей за зрительный анализ и синтез, зрительный мнестис, зрительный гнозис, пространственные представления одна из самых важных факторов успешного обучения школьников. К сожалению, у младших школьников с ЗПР наблюдается тенденция к несформированности вышеперечисленных функций, что ведет к появлению у них во время обучения проблем с письмом, чтением и многим другим.

Сложность в овладении письма будет выражена в пропуске, перестановке, замене букв, слогов, слитном и зеркальном написании, добавлении лишних элементов написания букв. Также можно наблюдать несоответствие размера букв по высоте (буквы часто выходят за пределы строки), плохую ориентацию на странице тетради, повторное списывание и пропуск строк. Подобные нарушения, наиболее часто встречаются у детей с особенностями развития, в эту категорию можно отнести детей с тяжелыми нарушениями речи, детей с задержкой психического развития и другие нозологические группы.

Актуальность выделенной нами проблемы определила тему исследования: выявление и коррекция оптической дисграфии у обучающихся младших классов с задержкой психического развития.

Цель проекта: составить и апробировать методический комплекс по коррекции оптической дисграфии у обучающихся младших классов с задержкой психического развития.

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

1. Изучить и проанализировать логопедическую, психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.

2. Составить методические рекомендации по устранению дисграфических ошибок у обучающихся младших классов с задержкой психического развития.

3. Разработать упражнения и включить их в систему коррекционных занятий по преодолению оптической дисграфии.

4. Оценить эффективность проведенной работы.

Объект проектирования: письмо младших школьников с задержкой психического развития.

Предмет проектирования: коррекция оптической дисграфии у обучающихся младших классов с задержкой психического развития.

Методы исследования: Теоретический метод – анализ специальной литературы по проблеме исследования; Экспериментальный метод – проведение констатирующего эксперимента; Количественный и качественный анализ полученных данных.

Практическая база проектирования:

Предпроектное исследование было проведено на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения "Средняя школа № 65 имени воина-интернационалиста Городного О.М." г. Красноярск. В выборке участвовали 21 обучающихся младших классов с задержкой психического развития. В самом эксперименте приняли участие 16 обучающихся младших классов (8 обучающихся 3 "Е" класса, 8 обучающихся 4 "Е" класса).

Исследование проводилось в 2020 учебном году и включало три этапа:

1 этап – подготовительный этап. Изучение и анализ литературы по проблеме исследования, что позволило определить цель, предмет, объект, задачи исследования.

2 этап – основной этап. На этом этапе проводится подбор методик и диагностика учащихся на выявление оптической дисграфии у младших школьников. Количественная и качественная обработка данных эксперимента, оформление результатов, формулировка выводов, заключений, составление методических рекомендаций.

3 этап – заключительный. Составление программы коррекционной работы, подбор материала, и проведение коррекционной работы по преодолению оптической дисграфии у младших школьников с задержкой психического развития.

Практическая значимость работы заключается в том, что материалы изучения могут быть использованы логопедами-практиками в педагогическом процессе в МБОУ СОШ.

Обозначим общие требования к результатам проектирования:

✓ Объём продукта проекта должен быть рассчитан на полгода-год еженедельных занятий в режиме одно-два занятия в неделю;

✓ Содержание и оформление продукта проекта должно соответствовать возрастным и нозологическим особенностям обучающихся;

✓ Содержание продукта проекта должно соответствовать генеральной цели – формированию пространственной лексики;

✓ Практическая применимость продукта проекта должна быть доказана в процессе апробации.

Границы проекта предполагают разработку, апробацию и корректировку учебно-методического комплекса.

Структура проекта соответствует требованиям Приказа «Об утверждении Методических рекомендаций по выполнению научно-исследовательских работ проектного вида в федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования

«Красноярский государственный педагогический университет им В.П. Астафьева» №225 (п) от 05.04.2018 г. Проект содержит: введение, две главы, заключение, библиографический список и приложение, в которое входят документы от образовательной организации, на базе которой проходила апробация продукта проекта (задание на проект и акт внедрения), материалы предпроектного исследования, конспекты занятий, составленных в рамках

апробации продукта проекта, ознакомительные фрагменты продукта проекта, отзыв представителя образовательной организации.

Данная выпускная квалификационная работа состоит из двух глав, содержания, введения, заключения, списка литературы и приложения.

В первой главе «Теоретические основы обоснования проекта «методическое обеспечение коррекции оптической дисграфии у обучающихся младших классов с задержкой психического развития»» представлены теоретические материалы по исследованию данной темы.

Во второй главе представлены данные экспериментального исследования, анализ и выводы на основе этих данных, а также, представлена логопедическая работа по коррекции оптической.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБОСНОВАНИЯ ПРОЕКТА «МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ КОРРЕКЦИИ ОПТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ»

1.1 Основные проявления оптической дисграфии и их причины.

Дисграфия в целом — это частичное специфическое нарушение процесса письма. Нарушения письма являются наиболее частой формой речевой патологии у младших школьников и, по мнению различных авторов, именно они становятся причиной неуспеваемости у 10-30% младших школьников (М.М. Безруких, М.С. Грушевская, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Е.А. Логинова, Л.Г. Парамонова и некоторые другие).

Классификация видов дисграфии основана на различных факторах: в ней учитываются нарушения анализаторов и психических функций, из-за недостаточной сформированности операций письма.

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

При акустической дисграфии наблюдается равномерное слуховое восприятие, недостаточное развитие у ребенка звукового анализа и синтеза. В этих заменах есть упущения и путаница буквы, указывающие на звуки, сходные по звучанию и артикуляции, и отражение неправильного звучания произношения в письме.

Моторная дисграфия связана с затруднением движений руками при письме, нарушением со зрительными образам связи моторных образов звуков и слов.

Оптическая дисграфия, в свою очередь, возникает из-за нестабильности зрительных представлений и впечатлений. Ребенок не узнает отдельные буквы, а также не соотносятся с конкретными звуками. В разные моменты буквы воспринимаются ребенком по-разному. Из-за неточности зрительного восприятия они могут при письме смешиваться.

Мы предполагаем, что недавние исследования (например, работы Н. Н. Волосковой, И. Д. Емельяновой, А. Н. Корневой, Р. И. Лалаевой, Н. Л. Немцовой, И. Н. Садовниковой, Л. С. Цветковой и др.) Предполагают наличие связи между трудностями в развитии навыков письма у младших школьников не только с состоянием речи, но и с незавершенным развитием некоторых моторных и гностических функций, что безусловно участвует в реализации процесса письма. Понятно, что, с точки зрения указанных авторов, эти трудности связаны с возникновением оптических ошибок при письме, которые часто встречаются в письменных произведениях младших школьников. Обратите внимание, что оптические ошибки постоянны; они случаются? Студентам сложно полностью развить свои письменные навыки. ученики начальной школы. Поэтому одной из наиболее актуальных проблем современной разговорной терапии по-прежнему остается необходимость совершенствования техники и методов коррекции оптических нарушений письма у младших школьников.

Следует отметить, что нарушения письма у детей авторы связывают с воздействием различных эндогенных и экзогенных опасностей пренатального, натального и раннего постнатального периодов с наследственной предрасположенностью.

В последние годы появились новые подходы к изучению таких ошибок как перестановки, пропуски, а также вставки букв и слогов. Например, такие исследователи, как Б.Г. Ананьев, О.А. Токарева, Р.И. Лалаева, М.Е. Хватцев, отмечали, что процесс смешения графически похожих букв связан с оптическими и оптико-пространственными трудностями учащихся младших классов с задержкой психического развития [25].

Исследователи исследуют проблему плохого письма у младших школьников и предлагают различные проявления оптической дисграфии, а также типы ошибок, характерных для этого случая.

Оптическая дисграфия от О.А. Токарева связана с нестабильностью зрительных образов и впечатлений ребенка. Это означает, что ребенок не

узнает отдельные буквы и в процессе письма нарушается соотношение буквы со звуком. В разных ситуациях ребенок по-разному воспринимает определенные буквы. Из-за неточностей визуального восприятия буквы в письме в результате смешиваются. Чаще всего набор текста - это путаница рукописных букв. у-и, п-н, б-д, п-и, м-л, ш-и, м-л, ц-щ, б-д, п-т, м-л, н-к [39].

При тяжелой форме оптической дисграфии процесс написания слов ребенку недоступен. Ребенок в состоянии написать только отдельные буквы. Наблюдаются следующие типы нарушений письма при оптической дисграфии:

1) Замена графически похожих букв, которые содержат одни и те же элементы, но расположены по-разному в пространстве (в - д, т - ш), или букв, которые отличаются только одним дополнительным элементом (п - т, и - ш, л - м, х - ж);

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

а) добавление ненужных элементов (например, ш - ии);

б) пропуски буквенных элементов, в частности, если буквы содержат одни и те же элементы при соединении (например, ау-оу);

в) неправильное расположение элементов (например, т - пп, х - сс);

г) зеркальное написание писем.

Оптическая дисграфия в классификациях делится по видам на литеральную и вербальную. При литеральной форме чаще всего у ребенка находят проявления проблемы воспроизведения не только слов, но и изолированных букв. При вербальной форме обратно отмечается возможность написания букв изолированно. Но все-таки, при написании слов буквы искажаются, смешиваются и заменяются графически похожими символами. Этот вид дисграфии необходимо дифференцировать от ошибок, возникающих при моторной неловкости, а также при неконтролируемых изменениях мышечного тонуса у ребенка, именно в момент письма.

С позиции М.Е. Хватцева, оптическая дисграфия обычно появляется в связи с нарушением или недоразвитием оптических речевых систем в

головном мозге ребенка. В таком случае нарушается установление визуального образа слова и буквы. Из этого следует, что ребенок не в состоянии различить такие графически похожие рукописные буквы, как: п-и, п-н, л-м, с-о, и-ш [57].

Однако И.А. Садовниковой удалось установить новый тип специфических ошибок - смешение букв с кинетическим сходством. Ученый считает, что путаницу в письме ученые традиционно объясняли оптическим сходством букв. [47].

Обратим внимание на примеры смешения букв в письме по кинетическому сходству: б-д – «мебведь», «ядлоки»; о-а (в ударной позиции) – «бонт», «ураки»; и-у – «прурода», «криглый»; х-ж – «можнатые», «вехливый»; т-п – «стасли», «спанция»; л-я – «февряя», «кяюч»; Г-Р – «Гечка», «Ролова»...

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

В приведенном выше примере мы видим определенное наложение типографики первого элемента взаимозаменяемых букв. Это означает, что ребенок, который написал первый элемент, потом не смогла отличить тонкие движения руки в соответствии с планом или неправильно выразился ряд одних и тех же элементов (Л-М, П-Т, И-Ш), либо ошибочно выбрал следующий элемент (у-и, Б-Д, Г-Р). В момент письма контроль за движениями осуществляется через костно-мышечные ощущения и зрительное восприятие. Данные ошибки приводят к значительному снижению не только качества письма, но и чтения, не смотря на то что конфигурация букв в печатном и рукописном шрифтах различается. Это явление основано на том, что у учащихся младших классов при обозначенных выше смешениях как бы «размываются» еще несформированные связи между звуком и буквой, а именно: с одной стороны, - между фонемой и артикулемой, с другой, - между графемой и кинемой.

Итак, можно сделать вывод, что смещение букв оптического и кинетического сходства является постоянным и стойким, что снижает качество письма и чтения ребенка. Ошибки в письме имеют достаточно выраженную тенденцию к увеличению, а при отсутствии профилактической и коррекционной работы значительно ухудшается развитие у детей младшего школьного возраста речемыслительной деятельности.

Оптическая дисграфия в работах О.А. Токаревой напрямую связана с недоразвитием у учащихся младших классов зрительного центра в коре головного мозга. По мнению автора, несформированность оптического анализатора может наблюдаться в нарушении целостного восприятия ребенка, его дифференцированных зрительных образов, а также зрительной памяти. По итогу у детей появляются трудности с распознаванием и запоминанием букв. На письме данные дети смешивают оптически похожие буквы, путают их количество либо неправильно располагают в пространстве элементы букв.

Наблюдая имеющиеся трудности письма у обучающихся младших классов с оптическим видом дисграфии, Т.В. Ахутина выделяет следующие основные особенности:

1) возникают трудности в ориентации на листе блокнота, проблемы с нахождением начала строки, трудности в удержании строки;

2) наличие постоянных колебаний высоты и формы букв, неточность размеров отдельных элементов букв, а также особенности написания букв в слове;

3) задержка в обновлении движка и графических изображений букв, замена так же хорошо написанных и визуально похожих букв (например, К-Н), необычный способ написания букв, замена напечатанные от руки буквы; устойчивая отражательная способность в процессе написания таких букв, как э, с, з, Е; замены букв д- б, д- в, У-Ч

5) у детей может не развиться способность к идеографическому письму (например, "Близкий робот", а также "кено" вместо "кино»);

б) замены и пропуски гласных и даже ударных;

- 7) наличие нарушения У-Ч, порядка следования букв У-Ч;
- 8) наличие склонности к так называемому "фонетическому" письму (например, «радостно» - «радсно»);
- 9) индивидуальные трудности в определении полной картины слова, как в результате чего два слова, слова с предлогами, пишутся вместе.

Л.Г. Парамонова утверждает, что оптический вид дисграфии выделяется среди всех других типов. На самом деле она не зависит от состояния вокальной речи и может проявляться у детей даже при высоком уровне ее развития. Этот тип дисграфии основан на недостаточном формировании зрительно-пространственных образов ребенка, визуальном анализе и синтезе. Исходя из этого, именно это отсутствие образования следует рассматривать как очевидное условие оптической дисграфии.

Язык - это специфически человеческая коммуникационная деятельность, посредством которой передаются их идеи. Формы проявления бывают внутренними и внешними (письменными и устными). Дельгадо Гонсалес утверждает: «для общения мы используем устный и письменный язык, который состоит из процессов чтения и письма, представляет собой организованную, добровольную деятельность, направленную и сознательный, который основан на устной речи. Письменный язык включает в себя процессы чтения и письма, оба используют знаки препинания».

Функционирование нервной системы, опыт и изменение поведения - это в некоторой степени обучение, чем выше уровень созревания организма ребенка, тем успешнее он будет учиться. Обучение ведет к созреванию, это и обучение внутренне переплетаются в психическом развитии ребенка настолько тесно, что трудно установить в этом единстве, которое определяет то и другое явление - созревание или обучение. Созревание обеспечивает конкретную стадию развития энергетических возможностей организма, функциональных свойств нервной системы, которая составляет орган психической деятельности.

Неадекватное применение методов, средств и коррекции для обучения чтению и письму является причиной школьной неуспеваемости и, следовательно, дислексии и дисграфии, этот вопрос был поднят доктором С.Л. Лейва, и поэтому стоит уделить особое внимание. Критерии, используемые исследователями дисграфии, в основном сосредоточены вокруг двух основных подходов: неврологический подход; функциональный подход. А.А. Кирос и Х.С. Делла рассматривают дисграфию как нарушение письма, которое не связано с сенсорными, психическими или интеллектуальными недостатками в возрасте, чтобы получить эти знания. Л.В. Джордано, М.Ф. Фернандес, А.А. Кирос, Е.Н. Молина и Э.Т. Портеллано определяют его как первичный признак, когда он не сопровождается сенсорными, неврологическими, аффективными или языковыми расстройствами, и вторичный, когда он сопровождается такими изменениями.

Статистическое руководство по психическим и поведенческим расстройствам: навыки письма значительно ниже ожидаемых, учитывая хронологический возраст ребенка, коэффициент интеллекта и школьное образование. Международная классификация психических заболеваний не включает нарушение письменной экспрессии, вместо этого включает конкретное нарушение правописания. Проявляется как серьезная трудность с письменной формой языка, которая не зависит от какой-либо интеллектуальной, культурной и эмоциональной причины, а А.Р. Лурия еще связывает и с биологическим подходом. Э.Т. Портеллано связывает это с трудностями в моторике.

В.М. Эрнандес соглашается, что это стабильная и частичная патология, подчеркивает моторную дисграфию; А.В. Траперо утверждает, дисграфия представляет собой проблему, которую необходимо решить, поскольку она была выявлена.

Существует большое количество детей, испытывающих трудности с обучением письменной речи (дисграфия), и несмотря на это, очень мало публикаций и исследований, посвященные этой теме. Очевидно, что в

последние годы картинка не поменялась, и все так же сохраняется отсутствие исследований.

Другие авторы демонстрируют в своих исследованиях: что дети с трудностями в обучении с пограничным коэффициентом интеллекта находятся в одном и том же возрастном и половом диапазоне, что не относится к детям, страдающим задержкой умственного развития, они совпадают по полу, но не по возрасту.

В исследуемой популяции преобладает акустическая дисграфия, которая возникает в результате нарушения анализа разложения слоговых звуков слов, характеризующегося заменами или изменениями. За оптической дисграфией следует недостаточные знания учителей начальной школы про патологии, что приводит к систематическим изменениям похожих графем с графической точки зрения, преимущественно замены. В.А. Монсеррат и М.А. Аревало из Эквадора утверждают: «Благодаря многолетнему опыту было обнаружено, что в нашей среде нет данных о распространении латерального доминирования; Это играет очень важную роль в управлении верхними конечностями перед началом обучения письму; поскольку отсутствие определения может быть вызвано моторной дисграфией из-за вращения движений букв». Авторы утверждают, что недостаточность анализа и синтеза, звукового состава слов отражается в трудностях соединения букв в слоги, иногда связаны с дислалией, где также преобладают замены и непостоянство.

Что касается симптомов, преобладают замены, с последующим изменением букв, определяемым акустическим сходством, микрофотографии и макроснимки - реже.

Другие исследования, проведенные Г. П. Дельгадо, Л.У. Лейва, Р.Д. Сиснеросом, Х.О. Айяла, Эквадор считают, что большинство проблем связаны с соединением букв, персеверацией или повторением букв или слогов, изменениями в порядке фонем, недостаточное владение схемой тела, нарушение пространственного анализа, в частности, недостатки в определении левой и правой стороны, разделение слов в двух или более частях

письма, неточное восприятие букв, наблюдение систематических изменений похожих графем, потеря строки при написании слов, неразборчивые штрихи букв, трудности в фонематическом восприятии.

Настойчивость в консультациях детей с дисграфией в этом исследовании показывает недостаточную эффективность вмешательства терапевтов для коррекции или компенсации дисграфии с раннего возраста, как отмечает Л.С. Выготский, который соглашается с другими авторами, которые заявляют о недостаточной подготовке преподавательского состава к дифференцированному вниманию этих школьников.

Знание психологических основ овладения письмом, позволит учителям организовывать и улучшить обучение. Не стоит беспокоиться о трудностях, которые они представляют, какими бы незначительными они не были, будет полезно познакомиться с предисторией болезни и последствиями, которые могут повлечь за собой их последующее развитие. Исследование проведенное с детьми третьего класса начальной школы в Перу показало, что у детей было больше орфографических и писательских ошибок (плохая каллиграфия) из-за неправильных методов обучения чтению и письму.

Учитель должен поддерживать тесные отношения со специалистом, соблюдать рекомендации по контролю за лечением в классе и его самоподготовке в процессе коррекции. Комплексная коррекционная работа основана на правильном понимании влияния биологических, психологических и социальных факторов на школьников с дисграфией.

Важно учитывать, что при этом нарушении преобладает мужской пол семи лет, акустические дисграфии из-за трудностей в фонематическом восприятии, за которыми следуют оптические или пространственные. Задержки в их коррекции обусловлены недостаточной подготовкой учителей и членов семьи.

Процесс написания ни в коем случае не ограничивается анализом звукового, динамического и кинестетического состава слова. Звуки, извлеченные из звукового слова, необходимо перекодировать, а затем

записать в виде соответствующих буквенных символов. В частности, буква нарушена в этой конкретной лиге из-за ее сложной структуры. Исследователи обнаружили, что затылочная и нижняя теменная кора левого полушария напрямую связаны как с интеграцией визуального опыта, так и с его пространственной организацией. При нарушении этих участков головного мозга происходит нарушение как оптического, так и оптико-пространственного восприятия, а также графического изображения букв, что фактически является основанием для нарушения письменной экспрессии учащихся младших классов с использованием оптических аграфов.

Главной особенностью дисграфии является отсутствие неврологической или интеллектуальной симптоматики, что достаточно важно, чтобы оправдать расстройство. Если бы присутствовали неврологические и интеллектуальные расстройства, то это не будет считаться дисграфией. Характеристики, определяющие это расстройство, проявляются через ряд нарушений, которые обнаруживаются уже в начальной школе и только растут по мере развития школьного образования.

Уже в начальной школе, у детей с дисграфией, наблюдаются трудности в написании чего-либо, и по сравнению со сверстниками, они это делают медленнее. Стоит отметить, что у таких детей наблюдается слабая мелкая моторика. Основные характеристики:

1. Ребенок не может контролировать давление карандаша или ручки, для написания текста;
2. Дрожащее письмо: ребенок плохо ориентируется на тетрадном листе, не соблюдает поля, может писать слишком большими буквами, или на оборот очень маленькими.
3. Нечитаемое письмо: очень трудно разобрать, что написал ребенок.
4. Нарушения в начертании: движения при написании не медленные и свободные, а жесткие и напряженные.

Поскольку такие трудности начинают проявляться только в начальной школе, как только ребенок пошел учиться, поэтому школа несет

ответственность за создание трудностей в обучении. Дети испытывающие трудности в обучении письму, напрямую свидетельствуют о проблемах письма, чтения, а следовательно, дисграфии, дислексии.

Процесс обучения чтению происходит на основе базовых предпосылок, поэтому профилактические занятия должны проводиться с предыдущих этапов. Еще на этапе дошкольного образования дети уже сталкиваются с начертанием первых линий, в результате чего можно заметить особенности, которые могут привести к нарушению письма. Трудности, с которыми ребенок может столкнуться во время обучения письму:

1. На физическом уровне: у маленького ребенка наблюдаются резкие движения, которыми он управляет с трудом. Письмо требует плавных гибких движений и непрерывного контроля, чтобы исправить как форму букв, так и размеры, налагаемые линиями.

2. На психологическом уровне: у ребенка несформированны пространственные представления, которые влекут за собой проблемы в различении геометрических фигур, элементов букв, а также ориентация на листе в следствии чего ребенок может писать слева на право, либо вниз, в сторону, в верх и бессистемным образом.

Причины дисграфии до конца не изучены, но точно известно, что у таких детей нет неврологических, умственных или языковых дефектов. Дисграфия и трудности в обучении письму характеризуются проблемами или изменениями в функционировании некоторых модулей или процессов, участвующих в написании.

Существуют трудности в обучении, которые не рассматриваются как должное; Это способствует проблемам с производительностью; а также плохой почерк с несколькими факторами, такими как отсутствие восприятия, различения и зрительной памяти.

Учащиеся в целом искажают элементы письма, не используя графические пространства в тетрадах, что приводит к путанице букв и затрудняет чтение другим людям. Против огромных трудностей в обучении, с

которыми сталкиваются учителя и законные представители, является дисграфия, которая является ничем иным, как плохим почерком.

В некоторых учебных центрах известно, что учителя мало используют дидактические игры для развития мелкой моторики, не принимая во внимание, что эти дидактические игры являются очень важными методическими инструментами внутри обучения. Ж.Ж. Пиаже (1999) говорит, что «игра составляет исходную форму способностей и усиливает их развитие». Это устанавливает прямую связь между дидактическими играми и развитием детских умений моторных навыков, с помощью которых можно улучшить мелкую моторику.

Коррекция дисграфии включает в себя широкий спектр занятий, которые может создать учитель, отслеживая ошибки, которые совершает ребенок. Рекомендуется приносить буклет или папку отдельно от работы в классе, чтобы облегчить включение новых упражнений и исправлений.

Клигман, (2009) указывает, что: Это явление также называют диспраксической дисграфией. Важно подчеркнуть, что у ребенка может быть отличная мелкая моторика, но очень плохие графомоторные навыки (ему трудно писать, а его почерк плохо читается).

Цель коррекции - восстановить общую и мелкую моторику, а также овладеть ориентацией в схеме тела, восприятием и вниманием; стимулировать визомоторную координацию, улучшая глазодвигательный процесс, обучать и корректировать выполнение основных движений, участвующих в письме (прямолинейные, волнистые). Коррекция дисграфии охватывает различные области:

1. Общая и мелкая моторика: Психомоторная тренировка включает обучение ребенка соответствующим положениям:

- а) Сядьте ровно, опираясь спинку стула;
- б) Держите голову на достаточном расстоянии от листа;
- в) Пододвиньте стул ближе к столу;
- г) Поставьте спинку стула параллельно столу;

- д) Не перемещайте бумагу;
- е) Не ставьте пальцы слишком далеко от кончика карандаша;
- ж) Если пальцы находятся очень близко к кончику карандаша, то во время письма пальцы быстрее устают;
- з) Поставьте пальцы на карандаш на расстоянии примерно 2–3 см от листа.

2. Восприятие: трудности с восприятием являются причиной многих ошибок при письме (беглость, наклон, ориентация и т.д.).

3. Зрительная моторика.

4. Графомоторные навыки: цель - обучить и исправить выполнение основных движений, участвующих в письме, упражнения коррекции состоят в стимулировании базовых движений написания букв (прямые, волнистые), а также с учетом таких понятий, как давление, торможение, плавность и т. д.

5. Графическое письмо: Упражнение состоит из каллиграфии.

Письмо - это ритмическая деятельность, которая требует правильного положения как бумаги, так и тела; согласование используемого времени и пространства. Важно сохранять правильную осанку при выполнении письменных заданий, от этого зависит внимание ребенка, однако также важно поддерживать богатый словарный запас с хорошим произношением слов. Вот несколько небольших рекомендаций:

1. Техники релаксации;
2. Пиктографические техники;
3. Хлопайте, считая слоги или слова;
4. Правильное звукопроизношение;
5. Поддерживайте правильное положение тела и бумаги;
6. Управляйте движениями рук;
7. Используйте дидактические ресурсы, стимулирующие мелкую моторику;
8. Адекватное развитие восприятия;
9. Стабильное эмоциональное влияние;

10. Используйте методы графоластики.

Дети с дисграфией испытывают трудности с координацией движений. Пальчиковую гимнастику необходимо выполнять как в классе, так и дома. Важно вовремя начать работу, чтобы избежать проблем в будущем, каждая моторная и когнитивная область должна быть стимулирована, чтобы указать правильное использование орфографии.

Отметим, что в клинической картине оптической дисграфии наблюдается поиск нужной буквы, наличие ошибок по типу замены одной буквы на другую, схожей по оформлению (т.е. литеральные оптические параграфии), наличие медлительности и произвольности в процессе письма ребенка. Одновременно в психологической картине нарушения для этой формы дисграфии характерно то, что, с одной стороны, размытость образа данной буквы, а с другой стороны, это разложение обобщенного образа буквы и в то же время его замена единственным, конкретным и свойственным этому субъекту (например, отдельные младшие школьники, могут букву Д писать только как д, при том, как букву Р – исключительно как р и т.д.) [21].

Оптический тип дисграфии в основном обусловлен незрелостью зрительных и пространственных функций у детей, а именно: зрительного мнезиса, зрительного гнозиса, визуального анализа и синтеза, а также пространственного представления, и проявляется именно в искажении и замене графического изображения буквы.

Причины оптической дисграфии включают:

- 1) задержка у ребенка в формировании значимых для письма функциональных систем, связанная с вредными воздействиями либо наследственной предрасположенностью;
- 2) фактор ухудшения устной речи у ребенка органического генеза;
- 3) наличие затруднений в формировании функциональной асимметрии полушарий у младшего школьника (т.е. латерализации);

4) наблюдается задержка осознания у учащихся младших классов схемы тела. При оптической дисграфии отмечаются особого рода ошибки на непосредственно уровне буквы и слова.

Таким образом, можно сделать вывод, что письмо функционирует как сложный психический процесс, включающий в свою структуру вербальные и невербальные формы психической деятельности, а именно: внимание, акустическое, зрительное и пространственное восприятие, предметная активность, мелкая моторика рук и др. Значительные трудности в процессе овладения письмом могут быть обусловлены: недостаточной сформированностью слухового, зрительного, а также кинестетического восприятия у детей, недостаточной обработкой полимодальной информации, трудностями в поддержании активной работы коры головного мозга в процессе письма, неполным формированием последовательной организации движений детей, трудностями в регуляции умственной деятельности. . По отдельности или в совокупности, каждый из отмеченных компонентов способен препятствовать своего рода «нормальному» овладению письмом. Оптическая дисграфия напрямую связана с недостаточным развитием зрительного гнозиса и мнезиса, пространственных представлений, анализа и синтеза. В письме она проявляется в виде искажений в написании букв, замен графически сходных букв, а также зеркальном написании.

1.2 Особенности проявления оптической дисграфии при задержке психического развития.

Письмо – это особый вид человеческой деятельности, в котором различаются психологические и физиологические аспекты. Нарушения письма являются распространенной формой речевой патологии у учащихся общеобразовательных школ и, по мнению исследователей, именно недостаточная сформированность письменной деятельности вызывает неуспеваемость примерно у 10-30% младших школьников (М.М. Безруких, М.С. Грушевская, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Е.И. Логинова, Л.Г. Парамонова и др.). Нарушение письма создает значительные препятствия в освоении учебных программ начальной школы по языку и приводит к сложным и стойким трудностям в обучении (О.Б. Иншакова, Р.Е. Левина, Н.А. Никашина, О.А. Токарева, А.В. Ястребова и др.).

О.Б. Иншакова, М.Н. Русецкая, исследуя проблему письменной деятельности учащихся, наличие неточностей в письме, связанных с нарушением зрения, неспособностью полноценно обрабатывать зрительную информацию и др.

Звуковое оформление языка реализуется в письменной речи графическим способом, что, в свою очередь, изменяет и усложняет механизмы речи. Аналитическая и синтетическая деятельность слуховых анализаторов речи и речевой моторики сочетается с деятельностью речевого анализатора. результатом этого взаимодействия является анализ и синтез оптических образов воспринимаемого текста осуществляется за счет определенной организации движений глаз, с которыми они связаны мягкими движениями рук во время письма.

Задержка психического развития (ЗПР) – это нарушение нормального темпа психического развития, когда отдельные психические функции (память,

внимание, мышление, эмоционально-волевая сфера) в своем развитии отстают от принятых психологических норм для данного возраста.

Начало изучения проблемы ЗПР было положено в 1950-е годы работами Г.Е. Сухаревой и других российских психологов и психиатров. Сам термин «задержка психического развития» был введен классиками отечественной дефектологии Т.А. Власовой и М.С. Певзнер в 60-70-х годах. В их работах термин звучал как «временная задержка психического развития», что означало компенсацию задержки: через короткое время ребенок догонял своих сверстников и его развитие возвращалось в норму.

Уже в 70-х годах XX века дети с задержкой психического развития начинают изучаться такими учеными как: К.С. Лебединской, С.Г. Шевченко, В.И. Лубовским. Именно тогда вводится определение ЗПР, основные особенности и этиологическая классификация.

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

- ошибки в обозначении звуко-буквенной символизации, к которым автор относит замены букв, сходных графически или фонемно сходных звуков,
- ошибки в графическом моделировании фонематической структуры слова, среди которых встречаются пропуски, перестановки, вставки букв, ассимиляция, персеверация,
- ошибки графической маркировки синтаксической структуры предложения, что выражается в неточностях графического оформления: отсутствие заглавных букв в начале и точек в конце предложения, отсутствие пробелов между словами, наличие неуместных пробелов в середине слова.

Автор также обращает внимание на необходимость дифференциации дисграфических и устно-речевых дефектов. Речевые парафазии, по мнению А.Н. Корнева, являются следствием нарушений устной речи учащихся.

Проявления оптической дисграфии у обучающихся с задержкой психического развития О.А. Токарева связывает проявления оптической дисграфии у учащихся с ЗПР с нестабильностью зрительных образов, ученик не распознает отдельные буквы, а также не соотносит их с соответствующими звуками. Из-за неточностей визуального восприятия буквы смешиваются на письме. Чаще встречается смешивание рукописных букв: п-н, у-и, п-и, ш-и, ц-щ, б-д, п-т, м-л, н-к [55].

Исследования письма у школьников с ЗПР (Р.Е. Левина) выявили следующие характерные признаки:

- трудности в ориентировки на тетрадном листе, в поиске начала строки,
- несоответствие между появлением графического и двигательного образов нужной буквы,
- замена зрительно похожих и похожих букв (К-Н),
- замена рукописных букв печатными, необычный способ написания букв, особенно прописных;
- зеркальное написание букв (З, Е, э, с);
- замена орфографии графически схожих букв (У-Ч, д-б, д-в).

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

Нарушения письма у детей с ЗПР связаны учеными с недоразвитием устной речи (фонетико-фонетической и лексико-грамматической несформированностью), а также с недостаточным развитием познавательной сферы, что выражается в снижении продуктивной психической деятельности: восприятие, внимание, мышление.

Исследования В.И. Ковшиков, И.А. Смирнова, Е.А. Логинова, Р.Д. Триггер посвящены изучению состояния речи у детей с задержкой

психического развития. По данным исследования авторы отмечают обусловленность нарушений письма особенностями психических процессов:

- медленность формирования межанализаторных связей,
- нарушение устной речи,
- специфика зрительного восприятия.

Авторы отмечают преобладание оптических ошибок у школьников с задержкой психического развития (второе место после фонетических неточностей) и связывают их наличие с недоразвитием зрительного гнозиса, аналитико-синтетических операций и пространственных представлений.

Выявлены следующие оптические ошибки:

- замена визуально похожих букв,
- замена по кинетическому сходству у (б-д, о-а, и-у, х-ж, т-п, л-я, Г-Р, ч-ъ, л-м, н-ю, а-д, и-ш, П-Т, У-Ч, Н-К, Л-М),
- стойкое зеркального искажения букв,
- не дописывание и написание дополнительных элементов букв,
- трудности в удержании строки;
- постоянные колебания наклона и высоты букв, рассогласование элементов букв по размеру,
- раздельное написание букв в слове,
- необычный способ написания букв, особенно заглавных.

Подобные замены возникают в результате совпадения начертания первого элемента заменяемых букв, т. е. написав первый элемент, а затем из-за недостаточного формирования аналитических процессов нарушается возможность различать тонкие движения кистей рук, который проявляется либо в неточные передачи количества однородных элементов (п-т, л-м, и-ш) или в неправильный выбор следующего элемента (Г-Я, б-д, г-р). В основном, идентичность графо-моторных движений в начале написания смешанных букв становится определяющей для студентов с ЗПР из-за стереотипности мышления.

Отсутствие контроля за выполнением двигательных актов, а также нарушение взаимодействия кинетических ощущений и зрительного восприятия делает восприятие невозможным для учащихся с задержкой психического развития оценивать правильность написания букв или вносить коррективы в процесс написания одних и тех же движений. Это явление приводит к усложнению образования еще недостаточно сформированных связей между фонемой и графемой, графемой и кинемой.

Наибольшая распространенность и частота ошибок отмечается им при написании диктанта, что у детей с задержкой психического развития связано с особенностями внимания, восприятия, а также невозможностью в короткий промежуток времени соотнести звук с графическим изображением буквы, с реализацией возникшего образа посредством движений руки в кинему, т.е. перекодировка фонемы в графему, а затем в кинему.

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

Следует также отметить, что оптические ошибки чаще встречаются у школьников с задержкой психического развития, чем у детей с недоразвитием речи.

Так, при оптической дисграфии у школьников с задержкой психического развития в письменных продукциях отмечаются характерные ошибки в виде замен графически сходных букв, зеркального написания букв, пропусков элементов букв и их неправильного расположения. Результаты исследований логопедов свидетельствуют о большем количестве кинетических неточностей в письменных работах учащихся с задержкой психического развития, а также об их стойкости и длительности коррекции, что связано с психофизическими особенностями развития данной категории детей.

Кроме того, выявлена закономерность оптических неточностей в различных видах письменной продукции школьников с задержкой психического развития, в то время как у учащихся с общим недоразвитием

речи (ОНР) выявлен ряд ошибок, связанных с неправильной передачей кинетического образа букв, колеблется и имеет тенденцию к снижению при списании текста.

Определение состояния функциональных основ письма у школьников ЗПР помогут правильно подобрать комплекс коррекционных мероприятий по устранению нарушений письменной деятельности, а именно оптической дисграфии.

1.3 Описание предпроектного исследования

Предпроектное исследование включает: изучение особенностей письма у младших школьников с задержкой психического развития, разработку методического обеспечения обследования и системы оценки полученных результатов, подбор стимульного материала для протокола обследования, проведение констатирующего эксперимента, проведение качественно-количественного анализа, определение структуры и содержания продукта проекта на основе анализа данных.

При разработке методического обеспечения обследования письменной речи младших школьников с задержкой психического развития, мы опирались на исследования таких ученых как: Н.Н. Волоскова, И.Д. Емельянова, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Н.Л. Немцова, И.Н. Садовникова, Л.С. Цветкова, Б.Г. Ананьев, О.Б. Иншакова, А.Р. Лурия, Т.В. Ахутина и др. Разработанное нами методическое обеспечение представлено в Приложении.

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

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

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

Таким образом, методика исследования включает два блока:

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

- диктант,
- списывание с печатного текста,

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

1 блок – исследование зрительно-пространственных функций

Первый блок включает задания, направленные на изучение зрительного и пространственного гнозиса.

Зрительный гнозис

А) Предметный гнозис.

Материал: 5 карточек с изображениями предметов.

Процедура и инструкция: Логопед просит отобрать необходимые изображения:

- узнавание перечёркнутых изображений,
- узнавание недорисованных контурных изображений,
- узнавание зашумлённых изображений. Б) Буквенный гнозис

Материал: 5 карточек с изображениями букв.

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

- назвать буквы, перечёркнутые дополнительными линиями;
- дописать букву;

- назвать зашумленные буквы;
- назвать буквы, наложенные друг на друга;
- узнать букву по ее зеркальному расположению.

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

Пространственный гнозис

Цель: исследование состояния пространственной ориентировки (проба Хеда).

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

Задания:

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

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

2 блок – исследование ошибок в разных видах письменной деятельности.

Диктант

Методика проведения диктанта.

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

Материал для исследования: текст диктанта Осень (3 класс).

Наступила осень. Дует холодный ветер. Солнышко светит тускло.

Часто идут дожди. В лесу стоит тишина. Птицы улетают в тёплые края.

Избушка лесника (4 класс).

В дальнем лесу жил пожилой лесник. Он сторожил лес. У лесника была маленькая внучка Саша. Саше было хорошо с дедушкой. Кругом была тишина, только журчал ручей и пели птицы. В траве весело трещали кузнечики. Вечерами Саша и дедушка долго любовались звездным небом.

Инструкция:

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

Оценка: подсчитывается количество оптических ошибок.

Каждая ошибка оценивается в 1 балл.

Списывание с печатного текста

Методика проведения списывания

Цель: определить сформированность у учеников 3 и 4 класса навыков передачи на письме печатного текста с опорой на зрительное восприятие.

Материал для исследования: печатный текст:

Волки.

Дядя Семён ехал из города домой. С ним была собака Жучка. Вдруг из леса выскочили волки. Жучка испугалась и прыгнула в сани. У дяди Семёна была хорошая лошадь. Она тоже испугалась и быстро помчалась по дороге. Деревня была близко. Показались огни в окнах. Волки отстали. Умная лошадь спасла дядю Семёна и Жучку.

Инструкция:

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

оригинал текста.

Оценка: подсчитывается количество оптических ошибок.

Каждая ошибка оценивается в 1 балл.

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

Критерии оценки:

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

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

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

Перейдём к качественно-количественному анализу полученных в ходе первичного обследования данных. Обозначим структуру: вначале будут даны количественные выкладки, далее – качественный анализ и выводы по разделу.

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

Таблица 1 – Результаты исследования предметного гнозиса у обучающихся с ЗПР

Ученик	Перечеркнутые предметы	Недорисованные предметы	Фигуры Попельрейтера	Зашумленные предметы	Общее кол-во баллов	Уровень сформированности
Женя К.	1	1	2	2	6	низкий
Адилет К.	0	0	1	1	2	средний
Ваня Д.	1	1	1	1	4	средний
Илья М.	1	1	1	1	4	средний
Настя Ч.	1	1	1	2	5	низкий
Артем П.	1	1	1	1	4	средний
Настя П.	1	1	2	2	6	низкий
Айсуд.	1	2	2	2	7	низкий
Настя Ш.	0	0	1	1	2	средний
Лиза П.	0	0	1	1	2	средний
Саша П.	0	0	1	1	2	средний
Руслан В.	1	1	2	2	6	низкий
Элтур Д.	0	0	1	1	2	средний
Рамазон И.	0	1	1	1	3	средний
Семён С.	0	0	1	1	2	средний
Карен П.	0	0	1	1	2	средний

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

у 11 учеников (69 %) – средний уровень, у 5 учеников (31 %) – низкий уровень.

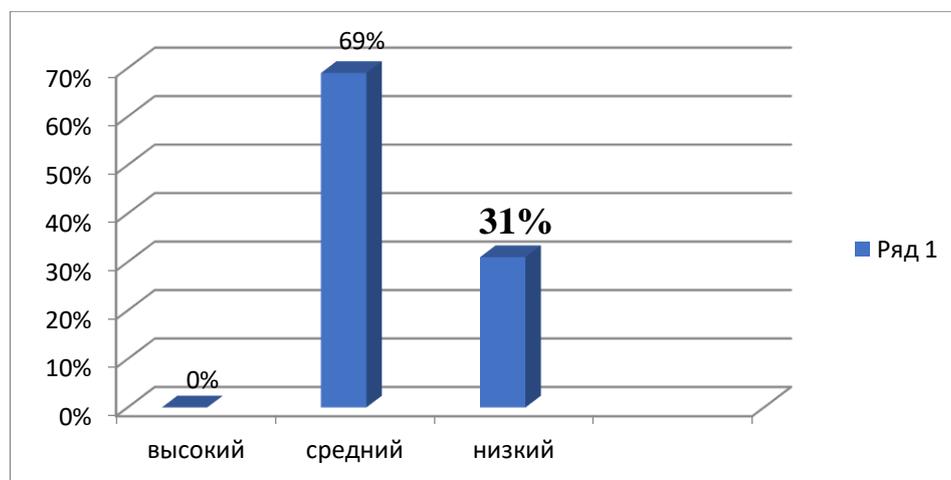


Рисунок 1 – Уровни сформированности предметного гнозиса у школьников с ЗПР.

Результаты выполнения задания «Исследование состояния буквенного гнозиса» школьниками с ЗПР отражены в Таблице 2 и на Рисунке 2.

Таблица 2 – Результаты выполнения задания «Исследование состояния буквенного гнозиса» школьниками с ЗПР.

Ученик	Перечеркнутые буквы	Недописанные буквы	Зашумленные буквы	Наложённые буквы	Зеркальные буквы	Общее количество баллов	Уровень сформированности
Женя К.	1	3	1	2	3	10	низкий
Адилет К.	0	1	0	1	1	3	средний
Ваня Д.	0	2	1	1	2	6	низкий
Илья М.	0	2	1	1	2	6	низкий
Настя Ч.	2	3	1	2	3	11	низкий
Артем П.	0	2	1	2	2	7	низкий
Настя П.	0	3	1	2	3	9	низкий
Айсуд Д.	1	3	1	2	3	10	низкий
Настя Ш.	0	1	0	1	0	2	средний
Лиза П.	0	1	0	1	0	2	средний
Саша П.	0	1	1	1	2	5	низкий

Руслан В.	2	3	1	2	3	11	низкий
Элтур Д.	0	1	0	1	1	3	средний
Рамазон И.	0	1	1	1	2	5	низкий
Семён С.	0	1	0	1	0	2	средний
Карен П.	0	1	0	1	0	2	средний

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

0 учеников – высокий уровень,

6 (38 %) учеников – средний уровень,

10 (62 %) ученика – низкий уровень.

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

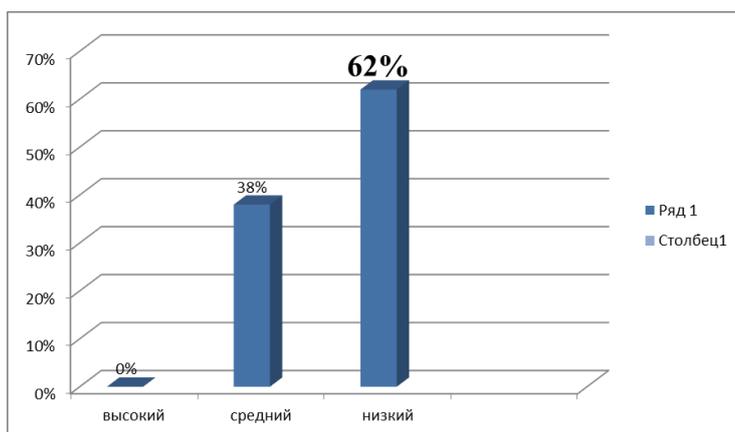


Рисунок 2 – Уровни сформированности буквенного гнозиса у школьников с ЗПР.

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

Таблица 3 – Результаты выполнения пробы Хеда.

Ученик	Общееколичество баллов	Уровень
--------	------------------------	---------

		сформированности
Женя К.	5	Низкий
Адилет К.	2	Средний
Ваня Д.	3	Средний
Илья М.	4	Средний
Настя Ч.	5	Низкий
Артем П.	2	Средний
Настя П.	5	Низкий
Айсу Д.	6	Низкий
Настя Ш.	2	Средний
Лиза П.	2	Средний
Саша П.	3	Средний
Руслан В.	6	Низкий
Элтур Д.	2	Средний
Рамазон И.	4	Средний
Самён С.	2	Средний
Карен П.	2	Средний

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

высокий уровень не выявлен,

у 11 учеников (69 %) – средний уровень,

у 5 учеников (31%) – низкий уровень.

Полученные данные отражены на Рисунке 3.

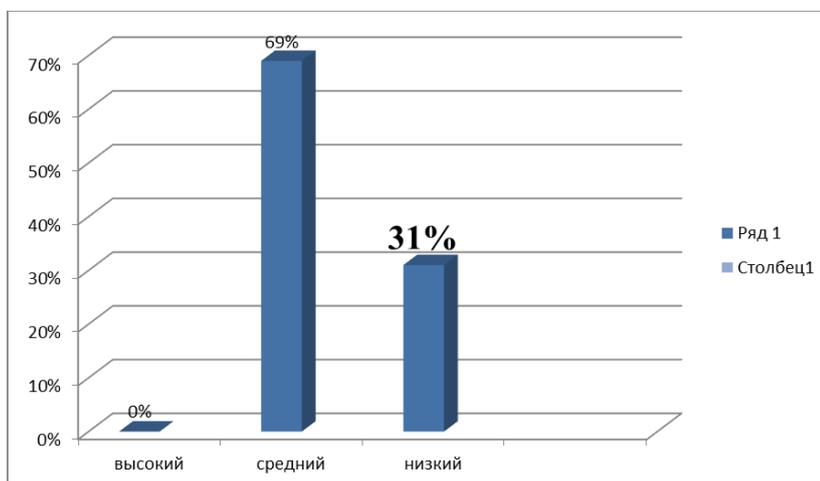


Рисунок 3 – Уровни сформированности пространственного гнозиса у школьников с ЗПР.

Анализ результатов выполнения заданий первого блока учащимися с ЗПР (Таблица 4) показал:

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

Таблица 4 – Уровни сформированности зрительно-пространственных функций у школьников с ЗПР.

Уровень	Зрительный гнозис		Пространственный гнозис
	Предметный гнозис	Буквенный гнозис	
высокий	-	-	-
средний	69%	38%	69%
низкий	31%	62%	31%

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

Количество ошибок, допущенных при написании диктанта обучающимися с ЗПР, отражено в Таблице 5 и на Рисунке 4.

Таблица 5 – Количество ошибок, допущенных при написании диктанта.

Ученик	Количество баллов	Уровень сформированности
Женя К.	10	Низкий
Адилет К.	4	Средний
Ваня Д.	6	Низкий
Илья М.	6	Низкий
Настя Ч.	9	Низкий
Артем П.	5	Низкий
Настя П.	9	Низкий

Айсу Д.	11	Низкий
Настя Ш.	4	Средний
Лиза П.	4	Средний
Саша П.	4	Средний
Руслан В.	10	Низкий
Элтур Д.	7	Низкий
Рамазон И.	4	Средний
Семён С.	3	Средний
Карен П.	4	Средний

Таким образом, при написании диктанта:

- высокий уровень не выявлен,
- средний уровень выявлен у 7 (44 %) обучающихся,
- низкий – у 9 (56 %) учеников.

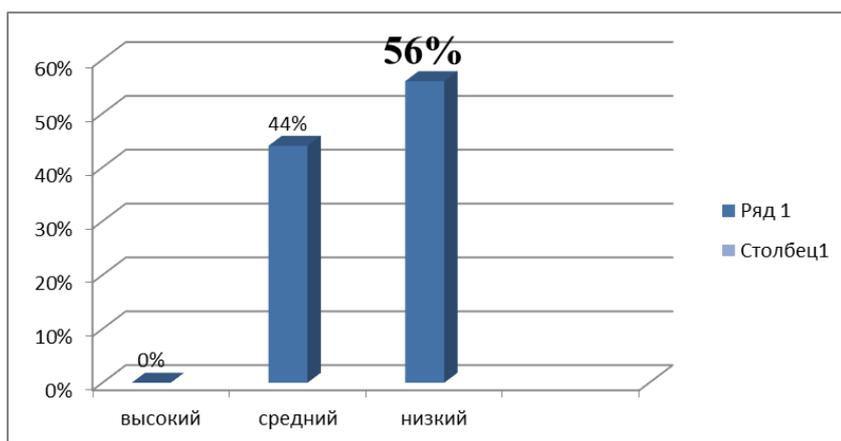


Рисунок 4 – Уровни сформированности диктанта у школьников с ЗПР.

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

Результаты списывания с печатного текста отражены в Таблице 6.

Таблица 6 – Результаты списывания с печатного текста.

Ученик	Количество баллов	Уровень сформированности
Женя К.	10	Низкий
Адилет К.	4	Средний
Ваня Д.	4	Средний

Илья М.	3	Средний
Настя Ч.	11	Низкий
Артем П.	4	Средний
Настя П.	9	Низкий
Айсу Д.	12	Низкий
Настя Ш.	4	Средний
Лиза П.	4	Средний
Саша П.	3	Средний
Руслан В.	8	Низкий
Элтур Д.	4	Средний
Рамазон И.	4	Средний
Семён С.	3	Средний
Карен П.	3	Средний

По данным Таблицы 6 обучающиеся имеют следующие результаты по списыванию с печатного текста (Рисунок 5):

- высокий уровень не выявлен,
- средний уровень выявлен у 11 (69 %) обучающихся,
- низкий – у 5 (31%) учеников.

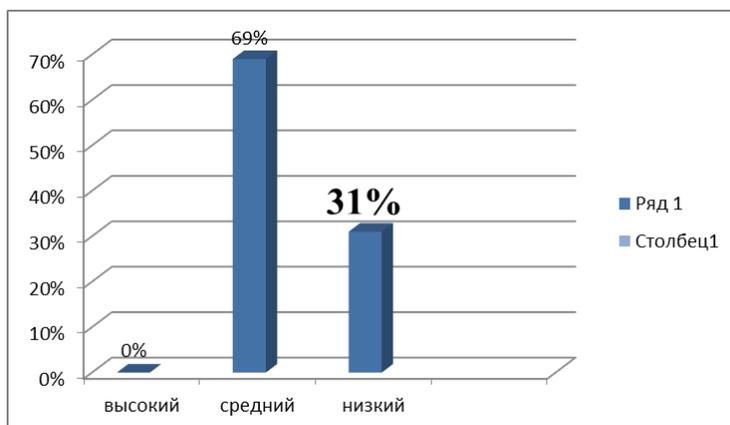


Рисунок 5 – Уровни сформированности списывания с печатного текста у школьников с ЗПР

Анализ ошибок письменной продукции обучающихся с ЗПР (диктант и списывание с печатного текста) позволил выявить следующие результаты, которые занесены в Таблицу 7.

Таблица 7 – Соотношение количества ошибок по видам письменных работ у детей с ЗПР.

Виды ошибок	Диктант	Списывание с печатного текста
Оптические ошибки	100	90

Как демонстрируют данные Таблицы 7, наибольшее число ошибок выявлено при написании диктанта, количество неточностей незначительно уменьшается при списывании. Однако следует отметить, что при списывании появляется новый вид ошибок: добавления букв и слогов, что связано с нарушением контроля у детей с ЗПР, а также с быстрой утомляемостью. Школьники соскальзывали со строчки, теряли записываемое слово, перескакивали на другую букву или слово.

Анализ результатов выполнения заданий второго блока учащимися с ЗПР (Таблица 8).

Таблица 8 – Уровни сформированности письменной деятельности у школьников с ЗПР.

Уровень	Диктант	Списывание с печатного текста
Высокий	-	-
Средний	44%	69%
Низкий	56%	31%

Анализ общих результатов выявления особенностей письменной речи у младших школьников с ЗПР (Таблица 9).

Таблица 9 – Уровни сформированности состояния письма у школьников с ЗПР.

№	Имя ребенка	Зад.1	Зад.2	Зад.3	Зад.4	Зад.5	Общий балл	Уровень
1.	Женя К.	6	10	5	10	10	41	низкий

2.	Адилет К.	2	3	2	4	4	15	высокий
3.	Ваня Д.	4	6	3	6	4	23	средний
4.	Илья М.	4	6	4	6	3	23	средний
5.	Настя Ч.	5	11	5	9	11	41	низкий
6.	Артем П.	4	7	2	5	4	22	средний
7.	Настя П.	6	9	5	9	9	38	низкий
8.	Айсу Д.	7	10	6	11	12	46	низкий
9.	Настя Ш.	2	2	2	4	4	14	высокий
10.	Лиза П.	2	2	2	4	4	14	высокий
11.	Саша П.	2	5	3	4	3	17	высокий
12.	Руслан В.	6	11	6	10	8	41	низкий
13.	Элтур Д.	2	3	2	7	4	18	высокий
14.	Рамазон И.	3	5	4	4	4	20	средний
15.	Семён С.	2	2	2	3	3	12	высокий
16.	Карен П.	2	2	2	4	3	13	высокий

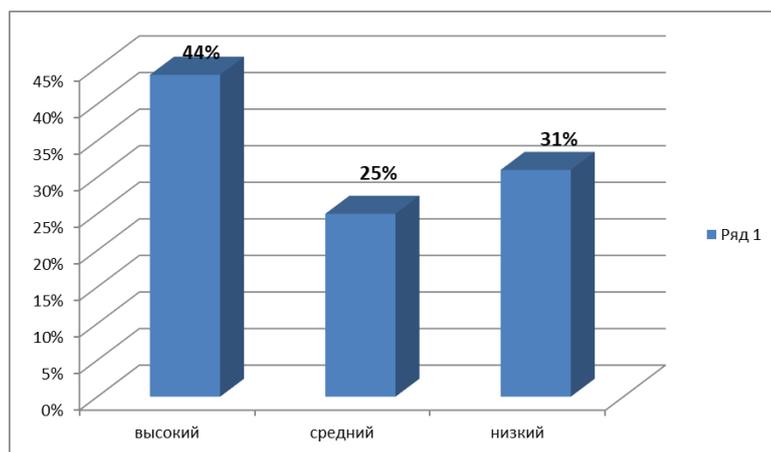


Рисунок 6 – Анализ общих результатов выявления особенностей письменной речи у младших школьников с ЗПР.

На основе анализа результатов можно сделать вывод, что у детей с ЗПР низкий уровень развития зрительного и пространственного восприятия. Из рисунка 6 видно, что процент детей, имеющих относительно высокий уровень

равен 44%. Эти дети проявляли интерес в ходе выполнения задания, внимательно слушая инструкцию и четко ее придерживаясь. Дети, по результатам изучения, получившие средний уровень (25%) допускали незначительные ошибки при выполнении заданий, которые проявлялись в сложностях ориентировки на листе бумаги, а также при выполнении заданий, на выявление уровня развития зрительного гнозиса, в неумении ориентироваться на образец, точно его копировать. (Приложение №1)

Низкий уровень выявлен у 31%, что проявилось в неумении детей ориентироваться в схеме собственного тела, дети не знают понятий «право – лево», заменяют понятия «направо – налево» термином «прямо», а также в непонимании схематичных изображений направлений движения и умения обозначать их в речи. Эти дети с трудом выполняли задания, а также наблюдалась низкая концентрация внимания. Многие дети, с выявленным низким уровнем развития зрительного и пространственного восприятия, не справились с заданиями, направленными на изучение развития зрительного гнозиса и внимания, а также анализа и синтеза (Приложение №1).

Таким образом, анализ результатов показывает необходимость дальнейшей коррекционно-логопедической работы по предупреждению оптической дисграфии у детей данной группы младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Выводы по первой главе

При нарушении письма чаще всего выделяют выделяет 3 вида дисграфии: акустическую, моторную и оптическую. Оптическая дисграфия напрямую связана с недоразвитием детского зрительного гнозиса, анализа и синтеза, а также с пространственными представлениями и обнаруживается в заменах букв и искажениях в письме.

Это означает, что у младших школьников с оптической дисграфией свойственны нарушениями зрительного восприятия, в также анализа, синтеза и зрительного гнозиса, наличие неточностей в представлениях о размерах,

форме, цвете, недостаточное развитие пространственного восприятия, зрительной памяти, трудности проведения оптического и оптико-пространственного анализа.

Младшие школьники плохо усваивают отдельные буквы, связь звука и его зрительного образа практически отсутствует, в связи с этим дети по-разному воспринимают одну и ту же букву. В связи с этим многие ученые обращаются к нарушению движений глаз во время чтения, скачкообразным и прерывистым движениям, достаточно частые регрессии, движения назад для уточнения ранее воспринятого.

Проанализировав методики обследования письменной речи, мы подобрали задания и стимульный материал для самостоятельного выявления особенностей письменной речи у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Результаты констатирующего эксперимента показали, что у значительного процента детей с ЗПР наблюдается низкий уровень сформированности письменной речи.

Таким образом, разработка методического обеспечения по коррекции оптической дисграфии у младших школьников с ЗПР имеет и теоретическую, и практическую актуальность.

ГЛАВА 2. ПРОЕКТ «МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ КОРРЕКЦИИ ОПТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.»

2.1. План реализации проекта

Продукт проекта: комплекс упражнений и дидактический материал для коррекции оптической дисграфии у учащихся младших школьников с задержкой психического развития.

Цель проекта: разработка методического обеспечения для преодоления оптической дисграфии у младших школьников с задержкой психического развития.

Достижение поставленной цели возможно посредством следующих **задач:**

- 1) Подбор наглядного, дидактического материала и упражнений, способствующих преодолению оптической дисграфии у младших школьников с ЗПР.
- 2) Разработка и оформление методического пособия.
- 3) Апробация методического пособия и анализ полученных данных.

Область практики: коррекционная педагогика, логопедия.

Аудитория проекта: для логопедов, работающих с младшими школьниками с задержкой психического развития.

Проблема: недостаточность методического и дидактического инструментария для коррекции оптической дисграфии у младших школьников с задержкой психического развития.

- ✓ разработка учебно-методического комплекса, направленного на коррекцию оптической дисграфии у младших школьников с ЗПР;
- ✓ апробация заданий из учебно-методического комплекса на базе МБОУ СШ №65 г. Красноярск;
- ✓ достижение положительной динамики в коррекции оптической дисграфии у детей экспериментальной группы.

Способ реализации проекта: подбор упражнений и дидактического материала для коррекции нарушения письма у младших школьников с задержкой психического развития.

План реализации проекта:

Этапы:

Первый этап – подготовительный- подбор экспериментальной группы.

Второй этап – подбор и адаптация методик для диагностики

Третий этап – апробация комплекса диагностических проб

Содержательная сторона настоящего проекта была разработана в контексте полученного от Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя школа № 65 имени воина-интернационалиста Городного О.М.» задания.

В выборке участвовали 16 обучающихся младших классов с задержкой психического развития.

2.2 Описание продукта проекта

В ходе проведенного констатирующего эксперимента было установлено, что 5 детей имеют низкий уровень зрительного и пространственного восприятия, дети не справлялись с заданиями, направленными на изучение развития зрительного гнозиса и внимания, а также анализа и синтеза.

В связи с этим, целью экспериментального обучения является подбор игр и упражнений, позволяющих детям с задержкой психического развития корректировать свое зрительно-пространственное восприятие.

Для достижения этой цели ставятся следующие задачи:

1. Выявить основные этапы работы, систематизировать методы и приемы, направленные на коррекцию зрительного и пространственного восприятия.;

2. Подобрать дидактический материал для развития зрительного восприятия, пространственной ориентации школьников с задержкой психического развития;

3. Провести контрольный эксперимент и подтвердить эффективность проделанной работы.

Логопедическая работа по устранению оптической дисграфии у детей 3-го и 4-го «Е» классов с задержкой психического развития проводилась на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения "Средняя школа № 65 имени воина-интернационалиста Городного О.М." г. Красноярск в период с 1 февраля по 1 апреля.

Экспериментальное обучение детей с задержкой психического развития было направлено на развитие не сформированных или нарушенных навыков у детей младшего школьного возраста, выявленных в ходе проведенного ранее обследования.

В процессе логопедической работы по коррекции оптической дисграфии необходимо учитывать принципы, которые служат основой для устранения нарушений письма:

➤ Принцип учета патогенеза. При определении системы методов устранения нарушений письма авторы выявляют механизм нарушения, ведущий дефект, структуру дефекта, соотношение механизма и симптомов.

➤ Принцип учета симптоматики и степени выраженности дисграфии т.е. учитывается степень выраженности и характер ошибок при употреблении предлогов в падежных конструкциях.

➤ Принцип комплексного подхода. Дисграфия - не единичная ошибка. Механизмы, вызывающие это, также вызывают нарушения оральной речи.

➤ Принцип постоянства. Формирование речи происходит в единстве всех ее компонентов как одной функциональной системы.

➤ Онтогенетический принцип. При определении этапов работы по устранению оптической дисграфии учитывается последовательность речевой функции в процессе нормального онтогенеза.

➤ Принцип постепенного усложнения заданий и разговорного материала. Логопедическая работа по формированию тех или иных речевых функций должна учитывать «зону ближайшего развития» (по Л. С. Выготскому). Речевой материал должен становиться все более сложным.

➤ Принцип постепенного формирования мыслительных актов. В психологических исследованиях (А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин) авторы отмечают, что формирование мыслительных актов - сложный и длительный процесс, который начинается с создания подробных внешних операций, а затем уменьшается, свертывается, автоматизируется, постепенно трансформируется в умственную деятельность и осуществляется внутренне.

Для устранения оптической дисграфии необходимо проводить последовательную, систематическую коррекционную и логопедическую работу по следующим направлениям:

1. Формирование зрительного восприятия и зрительного гнозиса (развитие зрительного восприятия, распознавание цвета, формы и размера).
2. Создание пространственных и временных представлений;
3. Развитие визуального анализа и синтеза;
4. Различение букв по оптическому и кинетическому сходству.

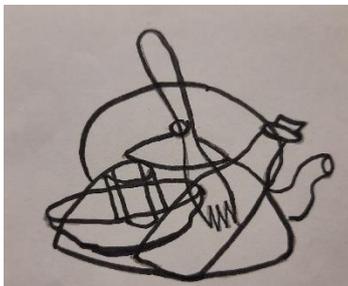
Первый этап – это формирование зрительного восприятия и зрительного гнозиса.

Например, для развития субъективного зрительного гнозиса необходимы следующие задачи:

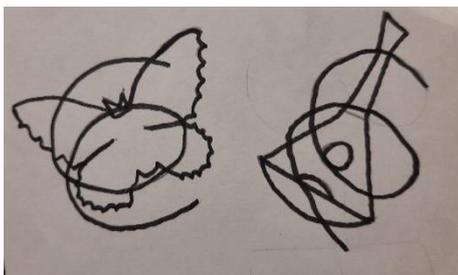
- именованние контурных изображений объектов;



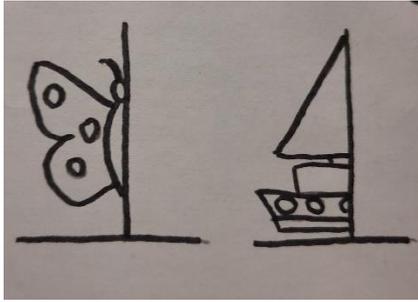
- именованние наложенных друг на друга изображений объектов;



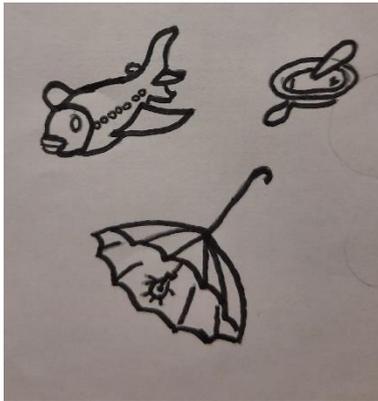
- именованние перечеркнутых или зашумленных изображений предметов;



- дорисовывание и называние предметов, которые наполовину нарисованы;



- узнать, что неправильно нарисовано

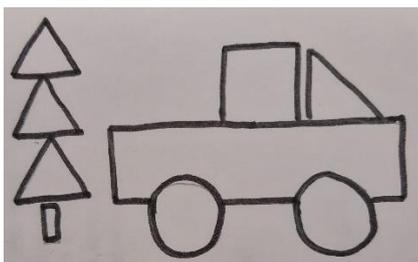


Для развития цветового восприятия предлагается:

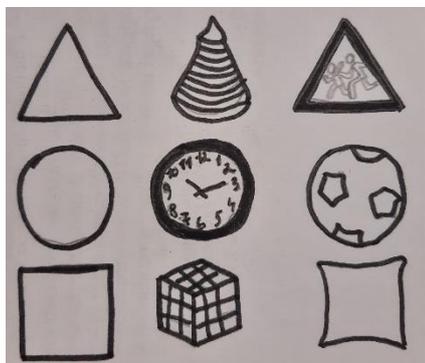
- подбор изображений под определенный цветной фон (игра «все знают, что такое красный...»);
- обозначение цветов объектов представленных на изображении объектов;
- раскрашивание геометрических фигур на изображении в определенные цвета с последующим присвоением имени получившемуся объекту;
- раскрашивание ромбов и других геометрических фигур в определенный цвет согласно указаниям учителя.

Следующие упражнения помогут вам понять форму объекта:

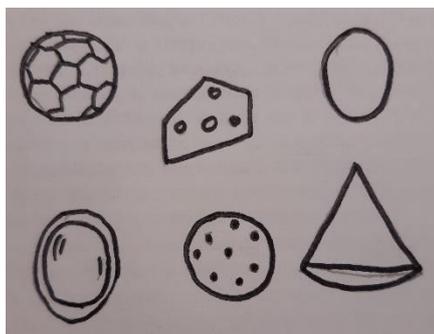
- именованние геометрических фигур, составляющих рисунок;



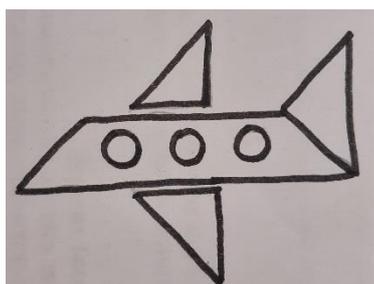
- соотнесение формы предмета с одной или несколькими геометрическими фигурами (круг-помидор или апельсин, овал-дыня, треугольник + квадрат- дом, полукруг-месяц, кусок сыра);



- подбор предметов парами в зависимости от их геометрической формы;



- построение модели самолета (корабля, автомобиля и т. д.) из геометрических фигур.



Для улучшения восприятия величины и размеров предметов предлагаются следующие задания:

- показать на картинке длинные и короткие предметы, части одежды;
- расставлять игрушки по высоте;

- расположите карточки с именами животных по их действительному размеру;
- обведите только геометрическую фигуру на изображении, которая больше, чем изображение на изображении;
- обвести только то, что больше или меньше определённого предмета (обведи всех, что меньше птицы; обведи всех, что больше тигра);
- послушайте задание, например: Толя выше Пети, но ниже Коли; расставьте кукол по росту и т. д.

Далее предлагаются следующие виды задач на распознавание букв (буквенный гнозис):

1. Найдите букву среди множества других букв; назовите или введите буквы, перечеркнутые в следующих строках; определить буквы, которые неуместны; обведите букву по контуру; заполнить недостающий элемент; выберите перекрывающиеся буквы;

2. Назовите перечеркнутые контурные изображения и выберите перекрывающиеся контурные изображения.;

3. Определить, что художник нарисовал неправильно;

4. Разделите отображаемые объекты по размеру (с реальными пропорциями значений объектов);

5. Выберите фоновые изображения определенного цвета. Детям предлагаются фоны разного цвета, а также картинки с изображениями предметов разного цвета. Задача - разместить изображение на соответствующем фоне. Подбор одинаковых полосок. Детям предлагаются полоски, состоящие из двух цветных частей: красного и синего, красного и желтого, желтого и синего, синего и красного и т. Д. Дети должны выбрать ту же полоску, что и учитель;

6. Игра «Геометрическое лото». Детям раздают большие карточки, на которых изображены геометрические формы и изображения предметов, которые дети помещают на большую карточку и соотносят форму предмета с геометрической формой.

7. Укажите правую и левую стороны цветных полос. Доступны следующие типы задач:

- показать полосу, где справа находится синий цвет; где слева синий ;;
- название цвета с правой стороны полосы;
- ищите полосу с красным слева и желтым справа и т. Д.

Второй этап – предполагает развитие пространственных и временных представлений.

Пространственная ориентация включает три типа дифференциации:

1. ориентация в собственном теле, разграничение правой и левой части;
2. ориентирование в окружающей местности;
3. Ориентация на листе бумаги.

1. Разграничение правой и левой частей тела начинается с выделения ведущей руки. При работе в этом направлении необходимо:

- покажите, какой рукой ребенок ест, здоровается, держит карандаш, пишет;
- усилить различие и именование рук схемой (чаще всего «правый» - управленческий, исполнительный; «левый» - ленивый, помогающий правой; - левым нужно придумать другие обозначения);
- соотнесите части тела правой и левой рукой, покажите парные части тела согласно указаниям учителя, научитесь показывать противоположные части тела правой и левой рукой;

Детям с дисграфией зрительного нерва особенно сложно определить положение правой и левой частей человека лицом друг к другу, потому что в этом случае ученик должен мысленно представить себя в другом пространственном положении. Принимая это во внимание, необходимо также формировать у детей способность различать правую и левую части тела человека или игрушки на противоположной стороне. Сделать это можно с помощью следующих задач: Положи карандаш слева от куклы, сидящей напротив тебя, а пенал справа;

- Правой рукой показать учителю левое ухо (левое колено, плечо и т.д.);

- посмотрите на 2 картинки (девушка смотрит на нас, а она спиной) и скажите, какие объекты нарисованы справа от девушки на первой картинке, а какие - на второй;

- покажите, какой рукой нужно писать, есть, рисовать, здороваться;
- поднимите правую руку и назовите ее;
- поднимите левую руку и назовите ее;
- поднимите правую или левую руку и поочередно зовите их;
- возьмите книгу, карандаш и т. Д. правая рука (или левая рука);
- направьте правой рукой левый глаз, левое ухо, правую ногу. Покажите левой рукой правый глаз, правое ухо, левую ногу.

- показать на картинке (например: собаки) правую лапу, левый глаз и т.д.
- прыжок на правую ногу, на левую ногу;
- Следуйте инструкциям по упражнению: согните правую руку в локте, левую руку поднимите вверх, верхнюю и левую руку в сторону и так далее.

2. Создав ориентацию в собственном теле, мы начинаем практиковать развитие чувства окружающего пространства. Развитие пространственной функции происходит в трех плоскостях: левая - правая, верхняя - нижняя, передняя - задняя. Предлагаются следующие упражнения:

- научите ребенка определять и называть расположение предметов по отношению к себе. Просим вас назвать, что слева, а что справа? Даем инструкции: поместите карандаш перед собой, а ручку перед карандашом; что вам ближе, а что дальше от вас?

- поместите перед ребенком три предмета (например: ручку, карандаш и ластик). Ребенок должен указать на предмет справа или слева от центрального предмета;

- разместите на доске несколько картинок ниже и выше уровня глаз ребенка. Сообщите нам, какие элементы находятся внизу, а какиеверху;

- у нас есть ребенок в незнакомой комнате или мы меняем размещение предметов в классе. Мы просим ученика осмотреться, затем повернуться лицом к объекту и сказать, какие объекты находятся справа, слева, за его

спиной и перед ним. Затем мы просим его закрыть глаза и еще раз назвать по памяти объекты позади и перед ним;

- «Где шкафчик?»;
- «Положи карандаш - левую руку в левую, а правую книгу вправо»;
- «Где книга по отношению к карандашу?»;
- «Где карандаш по отношению к записной книжке?»;
- назовите три объекта перед ребенком (например: игрушечную машинку, пирамиду, мяч), где машина стоит по отношению к пирамиде и т.д.

3. Чтобы научить детей ориентироваться на листе бумаги, мы рекомендуем «раскрыть секреты чистого листа». Один - найти левую и правую сторону. Это можно делать правой и левой рукой. «Чтобы точно знать, где находятся правая и левая руки, вы должны положить ладонь на грудь». Что ты слышишь? Он стучит в наш неутомимый двигатель - сердце. Он хлопает под левой рукой. Это левая сторона нашего тела, и все, что находится слева, мы называем так: левая рука, левое ухо, левое плечо, левая нога. Противоположная сторона правая: вот правое ухо, правая рука, правая ступня. «Мы также призываем студентов класть ладони на лист. Под правой рукой - правая часть стола, под левой - левая. Есть также уголки на загадочном чистом листе бумаги. Тот, что вверху и справа, будет называться «верхний правый», а под ним - «нижний правый», слева - «верхний левый» и «нижний левый». Мы также поощряем детей изображать птиц, животных, геометрические фигуры и т. д. На разных частях листа бумаги.

После работы с чистым листом бумаги инструктируем ребенка отображать предметы друг с другом. Например: «Нарисуйте изображение слева или справа от вертикальной линии; квадрат в середине листа, нарисуйте круг справа от квадрата, треугольник в круге, напишите цифру 3 «над квадратом и так далее. Затем просим ребенка назвать то, что находится слева от круга, под цифрой 3 и т. д.

Детям также предлагается прочитать инструкции с использованием схематических изображений со стрелками, графических диктантов и

определения положения предметов в пространстве (по 6 - 9 предметов, расположенных в ряды и столбцы в равных количествах).

Для создания терминов «до», «после» вернемся к анализу рядов объектов или изображений:

- Мы просим ребенка положить ладони на любые две соседние картинki подряд, не скрещивая руки. Изображение, которое оказалось под левой ладонью, находится перед тем, которое оказалось правой. И изображение под правой ладонью - это ПО изображение под левой.

- Сортируем одну за другой несколько игрушек и просим их сосчитать и пронумеровать. Мы объясняем ребенку, что игрушка с меньшим серийным номером стоит перед игрушкой с большим серийным номером, а игрушка с большим серийным номером находится позади игрушки с меньшим серийным номером.

- Таким же образом вы можете написать слово на листе заглавными буквами, пронумеровать буквы слева направо и попросить ребенка назвать букву, которая стоит до или после определенной буквы.

Третий этап – развитие визуального анализа и синтеза.

Визуальный анализ неразрывно связан с визуальным восприятием, но это более сложный мыслительный процесс и, в отличие от восприятия, представляет собой не только печать объекта или букв в серии, но и подробное разделение изолированного объекта на его компоненты с их последующее детальное изучение и обобщение. Следующие упражнения ориентированы на развитие визуального анализа:

- рассмотреть и сравнить две картинki, расположенные на противоположных сторонах одного листа;

- рассмотреть и запомнить изображение и нарисовать его по памяти после поворота листа;

- поместите фигурку на стол (спички, маленькие шарики и любой другой подручный материал) в соответствии с образцом и идеей.

В это направление также входят работы по развитию визуального анализа букв на отдельные элементы, их синтезу, определению общего элемента на нескольких листах, нахождению правильного места на листе бумаги, сборке букв из элементов, восстановлению букв путем добавления или изменения пространственное расположение элементов (из Л – А, из Г – Т, из Р – Ф из И – П, из Н – И).

Для развития графомоторных навыков такие задачи, как обводка по контуру и штриховка изображений, рисование деталей незаконченных рисунков, рисование узоров и геометрических фигур в ячейки в соответствии со словесными инструкциями, рисование геометрических фигур, воспроизведение фигур и комбинаций нескольких фигур по памяти. Рекомендуется рисовать заранее подготовленные выкройки вручную. Написание текста, написание букв, слов и фраз на шаблоне и т. д.

Продолжением работы по развитию визуального анализа и синтеза является улучшение и дифференциация букв, имеющих оптическое и кинетическое сходство. Ученики практикуют построение букв, анализ состава и структуры графического персонажа; в его синтезе из элементов; в сравнительном анализе писем.

Четвертый этап – дифференциация букв, имеющих оптическое и кинетическое сходство.

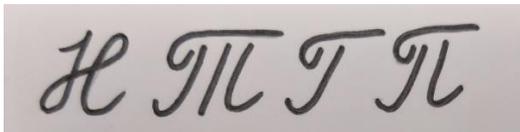
Дифференциация букв должна происходить на всех уровнях организации речи в следующем порядке:

- 1) единичное письмо;
- 2) по слогам;
- 3) прописью;
- 4) фразами;
- 5) в предложениях;
- 6) в тексте.

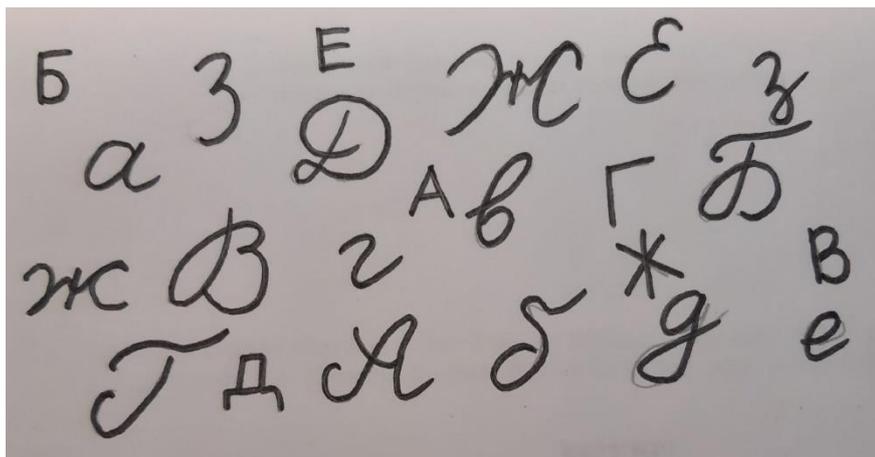
Работа по различению оптически похожих букв включает следующие задачи:

- поиск различных букв в серии похожих;
- определение различий и сходств между похожими буквами, уточнение пространственного расположения элементов букв;
- преобразование дифференцируемых букв в пиктограммы. О буквах используются различные стихи и загадки;
- добавление отличительного элемента в отличительные буквы с произношением;
- написание слогов и слов дифференцируемыми буквами в два столбца;
- поиск дифференцированных букв в тексте с последующим их штрихом или подчеркиванием;
- написание диктанта, содержащего максимальное количество различных букв, за которым следует подчеркивание и т. д.

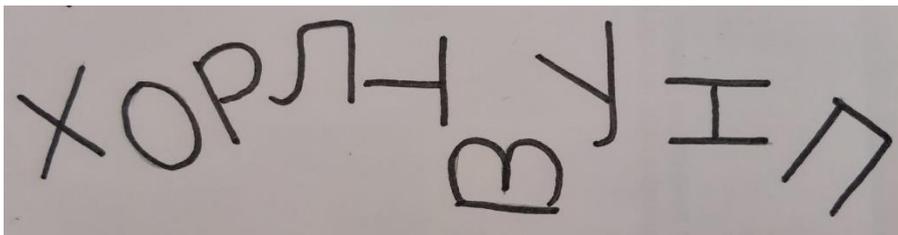
1. Найдите букву Г среди похожих Н Т Г П.



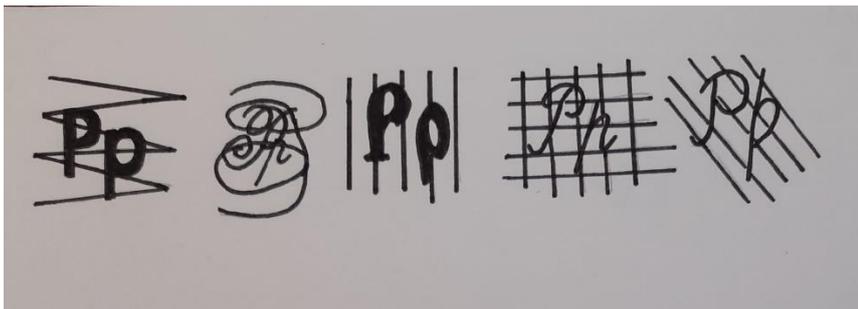
2. Составляйте буквы в разных шрифтах: а б в г д е ж з; а б в г д е ж з(прописные); А Б В Г Д Е Ж З.



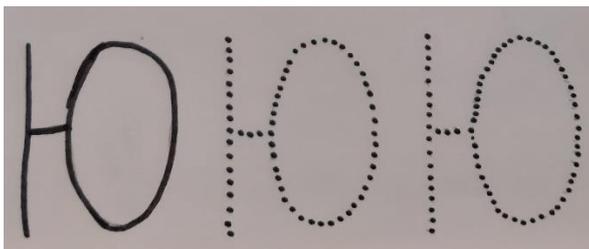
3. Определите буквы, которые находятся в неправильном положении.



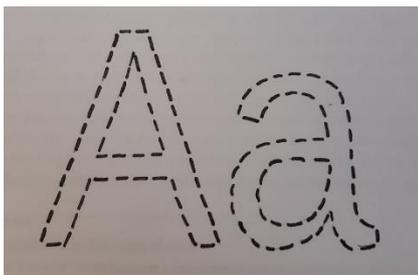
4. Запишите зачеркнутые буквы или назовите их дополнительными чертами.



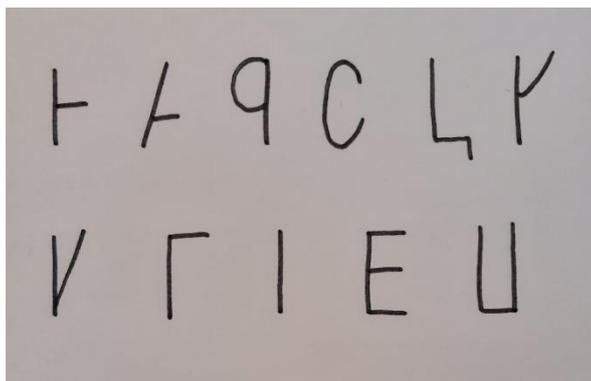
5. Обвести букву, раскрасить, нарисовать набросок по предложенному шаблону.



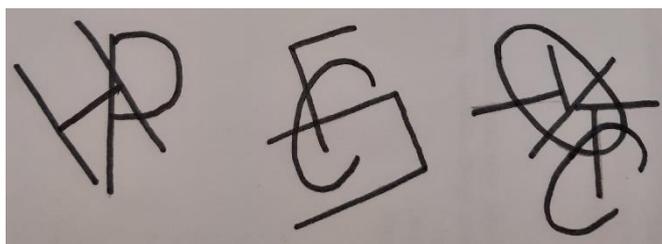
6. Обведите пунктирные буквы.



7. Дописать букву.



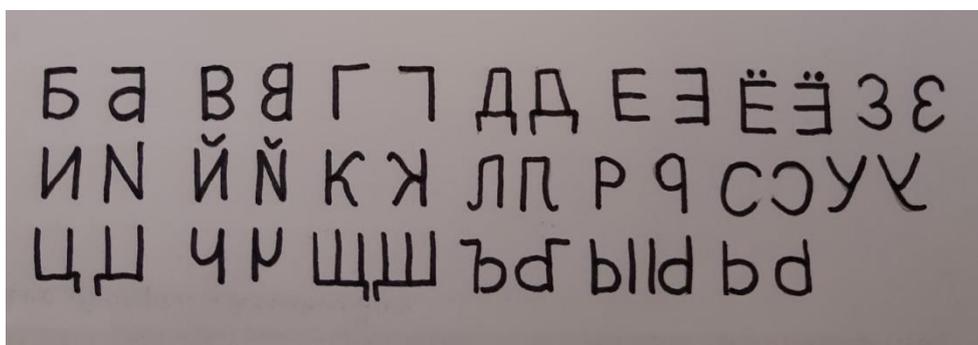
8. Названия букв размещены друг на друге.



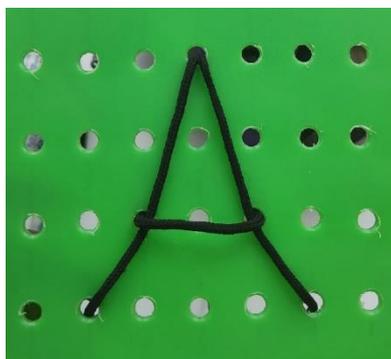
9. Определите неправильные и правильно написанные буквы.

10. Узнавайте буквы в зеркальном отображении.

11. Отобразите правильную букву между парами букв.



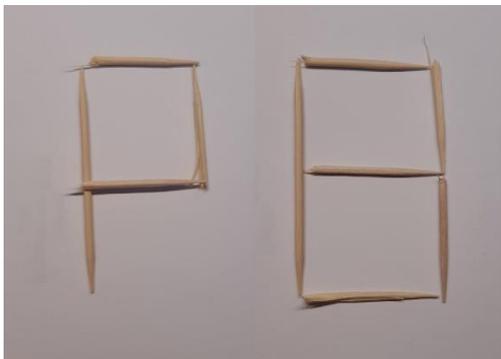
12. Игра «Мягкие буквы». Ученику достает шнурок и просит расстелить его на листе бумаги, чтобы получить букву.



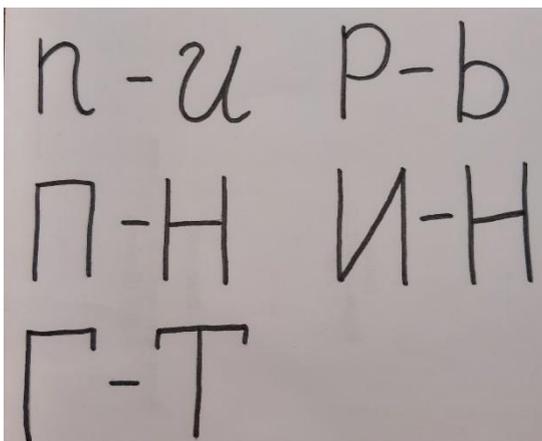
13. Создание букв из элементов.



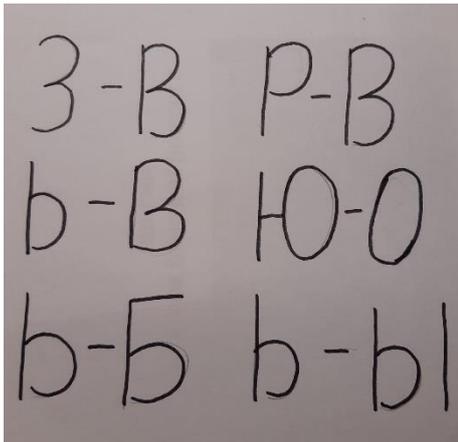
14. Реконструкция букв: добавление элементов (например, сделать из буквы Ь – Б, из буквы Р – В), уменьшение количества элементов (например, сделать из буквы Ж- К), изменение пространственного расположения элементов (например, сделать из буквы Т –Г, из буквы Р – Ь).



15. Определите разницу между похожими буквами, которые состоят из одинаковых элементов, но по-разному расположены в пространстве: П – И, П – Н, Г – Т, Р – Ь, И – Н.



16. Определите разницу между похожими буквами, которые отличаются только одним другим элементом: З – В, Ь – В, Ь – Б, Р – В, Ь – Ы, О – Ю, Л – Д...



17. Буква соответствует предмету аналогичной формы: О – с обручем, З – со змеей, Ж – с жуком, П – с перекладиной, У – с ушами и т.д.



Примеры конспектов занятий:

ЗАНЯТИЕ 1

Тема: Дифференциация букв о – а.

Задачи:

- Обучение детей сравнению букв о-а по начертанию;
- Актуализация знаний о правописании букв о-а в слогах и словах;
- Обучение дифференциации букв о-а в слогах и словах;
- Развитие оптико-пространственных представлений;
- Знакомство детей со словами- паронимами.
- Развитие словаря.

Оборудование: таблицы, карточки с буквами, карточки с фигурами, ноты, домики и птицы,

Ход занятия

Организационный момент

Здравствуйтесь, ребята! Сегодня к нам на занятие пришли две гостыи-сестрички буквы о и а. Мы с вами поговорим об особенностях этих букв и сделаем множество интересных заданий. Ну что, начинаем?

1) Работа с таблицами

Логопед: Перед вами на доске представлены таблицы с Заглавными и прописными буквами. Найдите пару и запишите их.

о	а	л	д	м	и	
п	щ	т	н	б	р	
к	х	ц	ж	и	ь	
Л	В	П	К	Ж	Т	
А	Б	Т	Ц	И	Ч	
М	Ф	Ш	Ь	Щ	З	

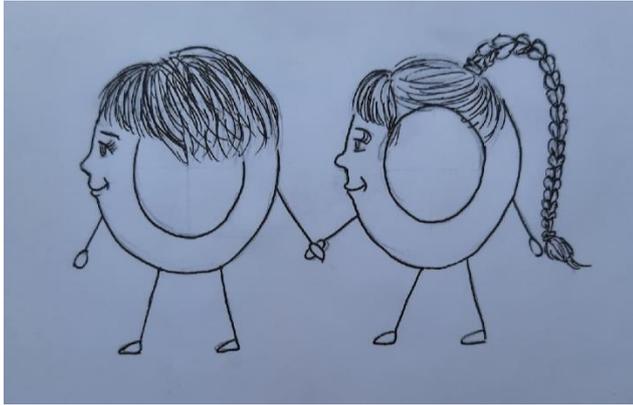
2) Сравнение букв, сходных по начертанию.

Поочередно назовите записанные пары букв и сравните их между.

Основная часть

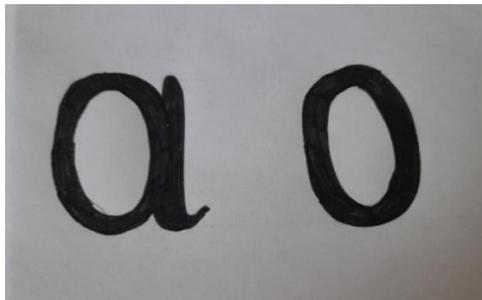
1) Сравнение сходных по начертанию букв. Прослушивание сказки. Знакомство с парой букв о-а. Запись темы занятия.

«Жили-были две буквы-сестрички Сестрички были очень похожи. Чтобы не перепутать своих дочерей, мама заплетала косичку одной дочери, а вторая ходила с короткими волосами. Буквы-сестрички были неразлучны: в некоторых словах совсем не хотели расставаться и стояли рядом. Так они и жили. Со временем люди научились их различать - увидев сестёр издали, они кричали: «Посмотрите, это буква а - сестрёнка с косичкой, а вот и буква о - без косички».

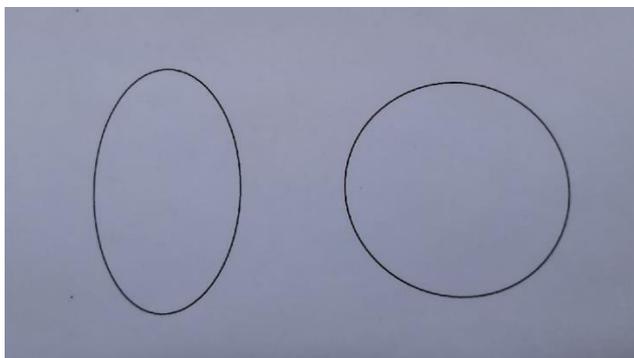


2) Сравнение элементов и целых букв о - а

Рассмотрите внимательно изображение букв. Буква а - состоит из двух элементов, буква о - из одного овала. Сравнение артикуляции звуков о- а. При произнесении звука а - рот широко раскрывается, при произнесении о - рот напоминает по форме овал. Соотнесение звуков с буквами и символами для обозначения на письме.



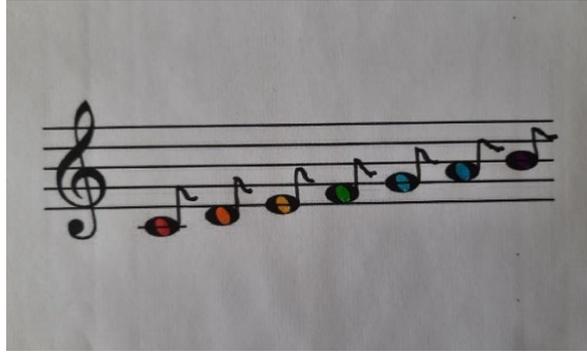
Рассмотрите геометрические фигуры – символы. Какие из них похожи на букву а, а какой на букву о.



3) Развитие фонематического восприятия (упражнение «Нотки»).

Логопед: Посмотрите на картинку, давайте назовем ноты. Подпишем их. Каждый по очереди выходит к доске и подписывает ноту.

А теперь запишите к себе в тетрадь только те ноты, в названии которых есть буквы о-а.



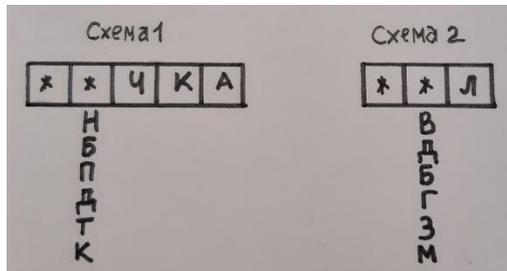
4) Дифференциация букв о-а в словах.

Перед вами изображения домиков для птиц. На крышах этих домиков написаны слова, в которых пропущены буквы. Также есть картинки птиц с буквой а и о. Проводите каждую птицу в нужный домик. Допишите нужную букву.



5) Работа с буква о-а в словах.

Работа со схемами слов. Рассмотрите схемы слов. Подставляйте на первое место слева предлагаемые ниже согласные буквы (по одной), а на второе место - сначала букву а, потом о. Прочитайте полученные слова. Запишите их. В каких случаях получилось два слова.



б) Работа со словами-паронимами.

Логопед: Назовите только те слова из предыдущего задания, из которых можно составить пары (почка - пачка, дочка - дачка, точка - тачка, кочка — качка, вол — вал, дол - дал). Сравните по написанию и звучанию слова и отметьте различия.

Итог занятия

Ребята, вспомните о каких буквах сегодня шла речь, чем они отличаются, а чем схожи. Приведите примеры слов, в которых встречаются данные буквы.

ЗАНЯТИЕ 2

Тема: Дифференциация букв у -и.

Задачи:

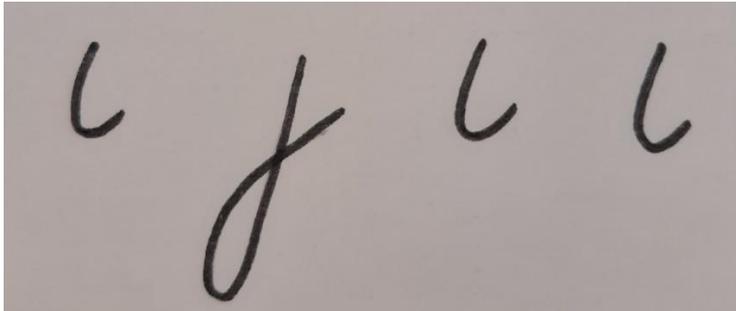
- Знакомство детей с буквами и-у;
- Обучение соотношению букв у- и с буквами у -и;
- Ознакомить детей со словами-перевертышами;
- Обучение различению букв у-и изолированно, в слогах и словах;
- Развитие у детей навыков звукового анализа и синтеза, логическое мышление, зрительное восприятие.

Оборудование: карточки с изображениями букв у - и и элементами букв у - и, серия сюжетных картинок к сказке «Лиса и журавль»; демонстрационные

картинки с изображением героев сказки «Лиса и журавль»; текст загадок; сетка кроссворда, нарисованная на доске; индивидуальная тетрадь.

Организационный момент

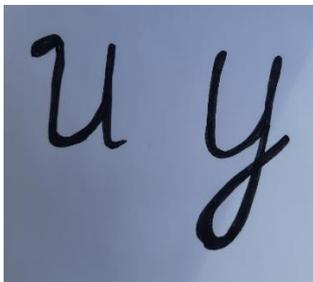
Рассмотрите элементы букв и составьте буквы. Какие буквы у вас получились?



Основная часть

1) Сравнение схожих букв по начертанию.

- посчитайте количество элементов при написании каждой буквы?
- покажите одинаковые элементы.
- покажите отличающиеся элементы.



Запишите эти буквы и-у, продолжите строку до конца чередуя эти буквы.

2) Соотнесение буквы со звуком. Используются наглядные опоры геометрические фигуры-символы на звук и-у.

3) Соотнесение печатных букв и прописных.

4) Развитие фонематического восприятия.

Логопед: Послушайте звуки, слоги и слова и поднимите соответствующую букву - у или и.

Звуки: и, А, У, И, Щ, И, У, В, О, И, И, У.

Слоги: ТУ, ВУ, ВИ, ЖУ, ПО, ПИ, ЦУ, ЛИ, ЛУ, ЧИ.

Слова: лук, птица, ручка, лиса, сумка, сапоги, пуговица.

5. Развитие логического мышления, творческих способностей, зрительной и слуховой памяти.

Послушайте сказку. Как называется сказка? Кто герои?

Разбейтесь на 4 команды. Каждая команда рисует иллюстрацию к сказке.

А теперь составьте цепочку из этих картинок.



б). Дифференциация букв и — у на уровне слова.

Развитие логического мышления.

Логопед: Послушайте загадки и отгадайте их. Назовите букву занятия, которую нужно написать в слове.

Под метлой – метелкой виснут пряди шёлка (кукуруза)

Растут на грядке зелёные ветки, а на них красные детки. (Помидоры)

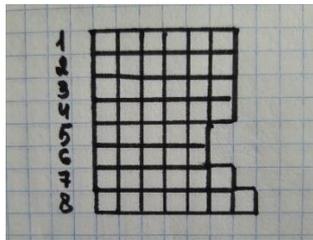
Вырос я на грядке, мой характер гадкий: куда не приду, всех до слёз доведу. (Лук)

Летом рад я свежей ягоде медвежьей; а сушёная в запас от простуды лечит нас. (Малина)

Красная мышка с белым хвостом в норке сидит под зелёным листом. (Редис)

Давайте подумаем, какое слово из наших отгадок лишнее и почему?

7) Кроссворд.



1. Домашняя птица.
2. Она носит на себе свой дом.
3. Зимующая птица с жёлтой грудкой.
4. Это есть у собаки и у якоря.
5. Хищник, похожий на хорька.
6. Разбойник на море.
7. Овощ, растущий на огороде.
8. Предмет мебели.

Ответы: курица, улитка, синица, коготь, норка, пират, огурец, кровать.

Итог занятия.

О каких буквах сегодня шла речь на нашем занятии? Чем они похожи, а чем отличаются? Какое задание было самым интересным

2.3 Оценка результатов реализации проекта

Для проведения экспериментального обучения была сформирована 2 группы детей, включающих обучающихся 3 и 4 классов с задержкой психического развития в количестве 16 человек.

Анализ результатов представлен в таблицах и диаграммах.

Во время эксперимента были выявлены следующие результаты развития зрительного и пространственного восприятия, развития зрительного гнозиса и внимания, а также анализа и синтеза у младших школьников с задержкой психического развития.

Для контрольного эксперимента была использована та же серия заданий для исследования особенностей зрительного и пространственного восприятия у младших школьников. Полученные данные отражены в таблице 10.

Таблица 10 – Анализ общих результатов выявления особенностей письменной речи у младших школьников с ЗПР после проведенной коррекционной работы.

№	Имя ребенка	Зад.1	Зад.2	Зад.3	Зад.4	Зад.5	Общий балл	Уровень
1.	Женя К.	4	8	3	7	8	30	низкий
2.	Адилет К.	2	2	2	3	3	12	высокий
3.	Ваня Д.	4	5	3	5	3	20	средний
4.	Илья М.	4	5	2	5	4	20	средний
5.	Настя Ч.	5	8	4	7	5	29	низкий
6.	Артем П.	4	5	2	4	4	19	высокий
7.	Настя П.	5	4	4	5	5	23	средний
8.	Айсу Д.	5	8	5	7	8	33	низкий
9.	Настя Ш.	2	2	2	2	2	10	высокий
10.	Лиза П.	2	2	2	3	2	11	высокий
11.	Саша П.	2	3	2	3	3	13	высокий

12.	Руслан В.	4	7	4	7	7	29	низкий
13.	Элтур Д.	2	2	2	5	3	14	высокий
14.	Рамазон И.	3	4	3	4	4	18	высокий
15.	Семён С.	2	2	2	2	2	10	высокий
16.	Карен П.	2	2	2	2	2	10	высокий

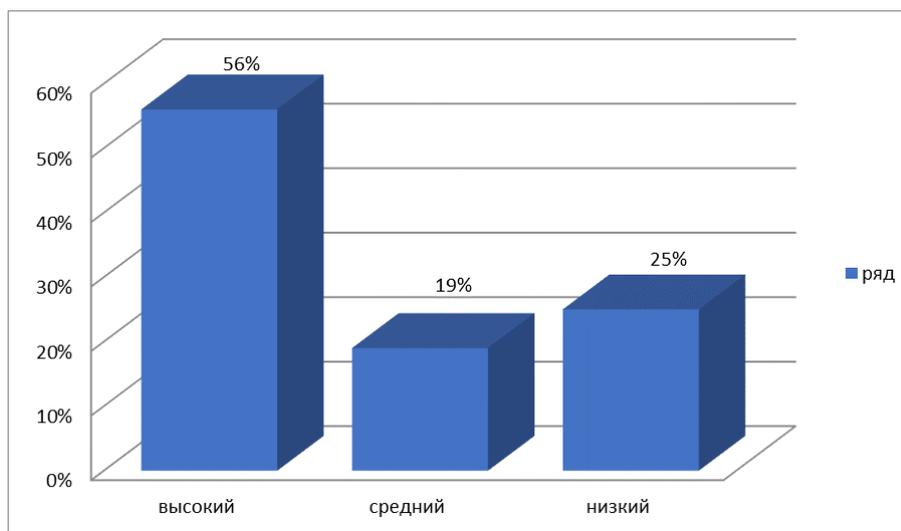


Рисунок 7 – Анализ общих результатов выявления особенностей письменной речи у младших школьников с ЗПР после проведенной коррекционной работы.

Таким образом, анализ полученных данных показал, что логопедическая работа, направленная на развитие зрительного и пространственного восприятия, зрительного гнозиса и внимания, а также анализа и синтеза детей младшего школьного возраста с ЗПР имеет положительный результат.

Дети, показавшие относительно высокий уровень (56%) внимательно слушали задание, четко его выполняли по инструкции. Дети, демонстрирующие по результатам исследования средний уровень (19%), понимали значение предлогов, обозначающих расположение предметов в пространстве по отношению друг к другу, ориентировались на листе бумаги. У этих детей повысился уровень развития зрительного гнозиса и внимания. У детей с низким уровнем (25%), уровень зрительного анализа и синтеза стал значительно выше. Дети понимали схематичные изображения направлений

движения и обозначали их в речи, быстрее переключались с одного задания на другое, хотя некоторые задания выполняли с помощью взрослого.

Таблица 11 – Сравнительный анализ особенностей письменной речи у младших школьников с ЗПР.

№	Имя ребенка	Особенности письменной речи у младших школьников с ЗПР			
		До экспериментального обучения	Общий балл	После экспериментального обучения	Общий балл
1.	Женя К.	Низкий	41	Низкий	30
2.	Адилет К.	Высокий	15	Высокий	12
3.	Ваня Д.	Средний	23	Средний	20
4.	Илья М.	Средний	23	Средний	20
5.	Настя Ч.	Низкий	41	Низкий	29
6.	Артем П.	Средний	22	Высокий	19
7.	Настя П.	Низкий	38	Средний	23
8.	Айсу Д.	Низкий	46	Низкий	33
9.	Настя Ш.	Высокий	14	Высокий	10
10.	Лиза П.	Высокий	14	Высокий	11
11.	Саша П.	Высокий	17	Высокий	13
12.	Руслан В.	Низкий	41	Низкий	29
13.	Элтур Д.	Высокий	18	Высокий	14
14.	Рамазон И.	Средний	20	Высокий	18
15.	Семен С.	Высокий	12	Высокий	10
16..	Карен П.	Высокий	13	Высокий	10

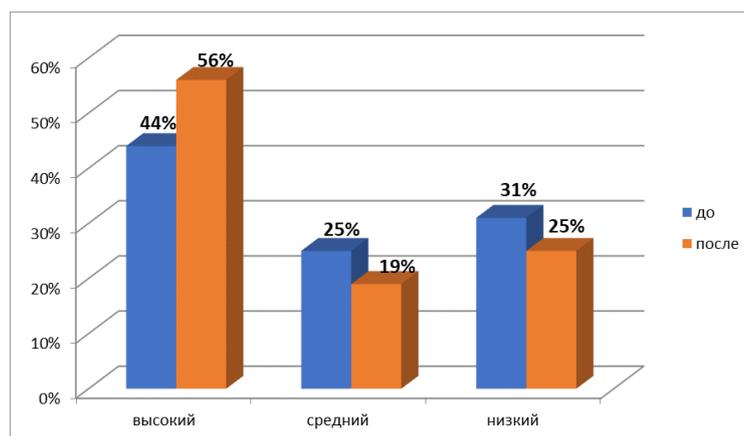


Рисунок 8. Сравнительный анализ особенностей письменной речи у младших школьников с ЗПР.

На рисунке 8 показано, что до проведенной коррекционной работы среди экспериментальной группы процент детей, с относительно низким уровнем развития зрительного и пространственного восприятия, составлял 31%. После проведенной коррекционной работы их количество уменьшилось до 25%, что подтверждает эффективность коррекционной работы по развитию особенностей зрительного и пространственного восприятия у младших школьников с ЗПР 3 и 4 «Е» классов.

Вывод по второй главе

Проведя предпроектное исследование, в результате которого были выявлены особенности письменной речи у младших школьников с задержкой психического развития, была определена цель проекта, выдвинуты определенные задачи, исходя из которых был определен продукт проекта. В соответствии с продуктом была проведена коррекционная работа по преодолению оптической дисграфии с использованием заранее разработанного нами методического пособия с конспектами коррекционных занятий. В данной системе занятий были учтены особенности развития младших школьников с ЗПР. Исходя из полученных нами результатов мы можем сделать вывод о положительной динамике, а следовательно, о эффективности проводимых коррекционных занятий.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Плохая успеваемость, особенно если она проявляется даже в начальной школе, затрудняет освоение ребенком обязательной школьной программы. В начальный период обучения закладывается основа системы знаний детей, которая пополняется в последующие годы, при этом формируются умственные и практические операции, действия и умения, без которых невозможны последующие обучение и практическая деятельность.

В настоящее время проявление оптической дисграфии у младших школьников является одной из наиболее актуальных задач логопедии. Все больше времени уделяется изучению и исправлению этой категории специфических ошибок. Каждый год дети с различными типами дисграфии поступают в начальную школу.

Большое количество публикаций и исследований было посвящено проблеме дисграфии, однако значимость её исследования от этого не уменьшается. Письмо в норме — это сложная форма речевой деятельности, многоуровневый процесс. Незрелость или недостаточное функционирование отдельных отделов мозга может привести к несформированным операциям письма, а также к недоразвитию зрительного гнозиса, анализа и синтеза, пространственных представлений, что, в свою очередь, вызывает специфические трудности в формировании и развитии процесса письма.

В ходе исследования у младших школьников с ЗПР были выявлены следующие неточности, характерные для оптической формы дисграфии: неправильное расположение буквенных элементов в пространстве относительно друг друга с модификациями самих элементов; добавление дополнительных буквенных элементов; написание аналогичных элементов; недописывание буквенных элементов; зеркальное написание букв.

На основе полученных в ходе исследования данных нами был разработан комплекс диагностических проб в виде рабочей тетради для обследования детей с оптической дисграфией и комплекс коррекционных занятий в виде рабочей тетради, для использования логопедами в своей работе.

Данное пособие составлено с учетом основных принципов логопедии, индивидуальных и возрастных особенностей учащихся, а также последовательности изложения диагностического материала. Представленный комплекс упражнений может быть использован на различных этапах диагностики ЗПР у детей младшего школьного возраста. В случае оптической дисграфии, а также ее проявлений, с помощью специально организованной и систематической логопедической работы удастся преодолеть недостатки письма.

Исследование было направлено на выявление проявлений оптической дисграфии через ряд заданий для последующей профилактики её у детей младшего школьного возраста.

В ходе исследования была достигнута поставленная цель: выявлены особенности нарушения письма у детей младшего школьного возраста с ЗПР, проведена коррекционная работа по профилактике оптической дисграфии.

Анализ литературы по проблеме исследования позволяет говорить о недостаточном использовании диагностических методик для выявления оптической дисграфии у детей младшего школьного возраста, недостаточном использовании сенситивного периода у детей этого возраста на практике, что в дальнейшем сказывается на нарушении письма в школе и продолжительности обучения.

В работе использовалась система детального обследования и индивидуальная форма работы.

Поэтому у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития создаются предпосылки для дисграфии, препятствующей нормальному онтогенетическому развитию. Более раннее выявление предпосылок дисграфии будет способствовать дальнейшему полноценному развитию письменной речи.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ананьев, Б.Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом / Б.Г. Ананьев // Известия АПН РСФСР. - 1955. - Вып. 70 - С. 105-149.
2. Ананьев, Б.Г. Пространственное различие / Б.Г. Ананьев. - Л.: Наука, 1955. - 268 с.
3. Асманова, А.А. Психофизиологическая структура процесса письма / А.А. Асманова // Научное сообщество студентов: междисциплинарные исследования: сб. ст. по мат. XLV междунар. студ. науч.- практ. конф. № 10(45).
4. Ахутина, Т.В. О зрительно-пространственной дисграфии: нейропсихологический анализ и методы ее коррекции / Т.В. Ахутина, Э.В. Золотарева // Шк. здоровья. - 1997. - №3. - С 38-42
5. Ахутина, Т.В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекции. - М.: Воронеж, 2001, с. 7-20.
6. Ахутина, Т.В. Методы нейропсихологического обследования детей 6-8 лет / Т.В. Ахутина, М.Ю. Игнатьева, М.Ю. Максименко // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14: Психология. - 1996. - №2. - С. 51-58.
7. Ахутина, Т.В. Нейролингвистика нормы // I Международная конференция памяти / А.Р. Лурия. сб. докладов / под ред. Е.Д. Хомской, Т.В. Ахутиной. - М.: Рос. психологич. об-во, 1998. - С. 289-298.
8. Ахутина, Т.В. Нейропсихологический анализ индивидуальных особенностей переработки лексической информации / Т.В. Ахутина, Е.В. Каширская // Вопр. психологии. - 2000. - №3. - С. 47-51.
9. Ахутина, Т.В. Учимся видеть и называть. Методика развития зрительно-вербальных функций / Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева. - М.: Изд-во В. Секачева, 2016. - 244 С. 93

10. Бернштейн, Н.А. О построении движений / Н.А. Бернштейн. - М., 1947. - 512с.
11. Бодуэн де Кутенэ, И.А. Избранные труды по общему языкознанию. В 2-х т.- М.: Изд-во АН РСФСР, 1963. - Т.2. -344 с.
12. Бурина, Е.Д. Преодоление нарушений письма у школьников. 1-5 класс: учеб. - метод. пособие. Традиционные подходы и нестандартные приемы. - СПб.: Каро, 2016, 192 с.
13. Валлон, А. Психическое развитие ребенка / А. Валлон. - М., 1967. - 354 с.
14. Величенкова, О.А., Русецкая М.Н. Логопедическая работа по преодолению нарушения чтения и письма у младших школьников. - М.: НКЦ, 2015, 320 с.
15. Волкова, Л.С. Логопедия: учебник для пед. вузов дефектолог. фак.: доп. М-вом образования и науки РФ / Л.С. Волкова - М.: ВЛАДОС, 2009, 703 с.
16. Волоскова, Н.Н. Формирование графо-моторного компонента письма у учащихся начальных классов / Н.Н. Волоскова //Письмо и чтение: Трудности обучения и коррекция: учеб. пособие. - М.: Моск. психологосоциальный ин-т; Воронеж: МОДЭК, 2001. - С. 193-199
17. Воронина, Т.П., Попова Т.В. Дисграфия, или почему ребенок плохо пишет? - Ростов: Феникс, 2015, 95с.
18. Выготский, Л.С. Собрание сочинений. Т. 2, 3, 5. - М., 1982, 1983, 504 с., 368 с.
19. Глозман, Ж.М. Нейропсихология детского возраста. - М.: Академия, 2009, 272 с.
20. Горфункель, П.Л. Роль зрительных представлений в формировании элементарных навыков письма: автореф. дис. канд. психол. наук / П.Л. Горфункель. - М., 1953. - 23 с. 94
21. Грибова, О.Е. Технология организации логопедического обследования: метод. пособие / О.Е. Грибова. - М.: Айрис-пресс, 2007. - 96с.
22. Гурьянов, Е.В. Формирование графических навыков письма / Е.В. Гурьянов. - М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1979. - 242 с.

23. Ефименкова, Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. - М.: НКЦ, 2015, 320 с.
24. Ефименкова, Л.Н. Формирование речи у дошкольников / Л.Н. Ефименкова. - М., 2015. - 374 с.
25. Ефименкова, Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов: кн. для логопедов / Л.Н. Ефименкова. - М.: Просвещение, 2001. - 422 с.
26. Иншакова, О.Б. Значение психосоматического фактора в динамике дисграфии / О.Б. Иншакова, Л.И. Беликова // Специальное образование. - 2016. - №2. - С. 51-56.
27. Иншакова, О.Б. Отражение зрительно-пространственных трудностей в письме первоклассников / О.Б. Иншакова, А.Н. Кричевец, Т.В. Ахутина. - М., 2005. - 196 с.
28. Керн, С.А. Эффективные методы коррекции дисграфии у учащихся младшего школьного возраста / С.А. Керн // Научный журн. - 2017. - №2. - С. 25-28.
29. Колганова, В.С. Нейропсихологическое занятие с детьми: В 2 ч. / Валентина Колганова, Елена Пивоварова, Сергей Колганов, Ирина Фридрих. - М.: АЙРИС - пресс, 2016, 144 с.
30. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей / А.Н. Корнев. - СПб, 2003. - 284 с.
31. Корнев, А.Н. Подготовка к обучению грамоте детей с нарушениями речи / А.Н. Корнев. - М.: Просвещение, 2006. - 181 с.
32. Коротовских, Т.В. Экспериментальная работа по изучению готовности старших дошкольников к обучению грамоте / Т.В. Коротовских // Личность, семья и общество: вопр. педагогики и психологии: сб. ст. по матер. LXIV междунар. науч. - практ. конф. №5 (62). - Новосибирск: СибАК, 2016. - С. 50-57

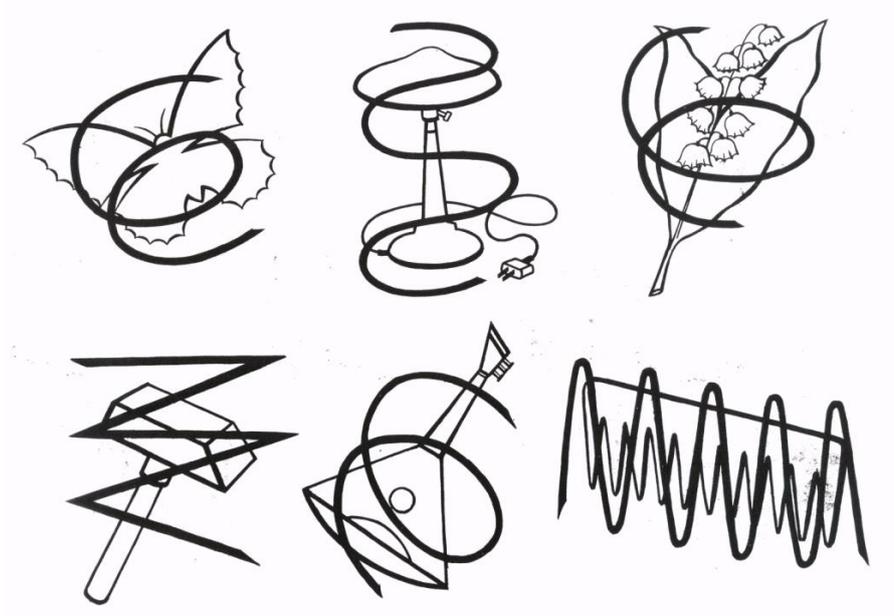
33. Корсакова, Н.К. Неуспевающие дети: Нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении младших школьников / Н.К. Корсаков, Ю.В. Микадзе, Е.Ю. Балашов. - М.: «Рос. пед. агенство», 1997. - 124 с.
34. Лалаева, Р.И., Парамонова Л.Г., Шаховская С.Н. Логопедия в таблицах и схемах. – П.: Парадигма, 2015, 216 с.
35. Лалаева, Р. И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция / Р. И. Лалаева. – СПб: СОЮЗ, 2004, 224 с.
36. Лалаева, Р. И., Венедиктова Л. В.: Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников: учебно-методическое пособие / Р.И. Лалаева, Л. В. Венедиктова – СПб.: СОЮЗ, 2003, 224 с.
37. Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Красанд, 2010, 216 с.
38. Логинова, Е.А. Коррекция нарушений письменной речи у младших школьников с использованием компьютерной программы «Пишем правильно» / Е.А. Логинова, Е.И. Плетенцова // Сборник конференций НИЦ СОЦИОСФЕРА. – М. 2014. – С. 313-319.
39. Логопедия: учеб. для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов. под. ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: Просвещение: Владос, 1998. – 680 с.
40. Лурия, А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга / А.Р. Лурия. – М.: Изд-во МГУ, 1969. – 504 с.
41. Лурия, А.Р. Очерки психофизиологии письма / А.Р. Лурия. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1950. – 84 с.
42. Мазанова, Е.В. Коррекция оптической дисграфии. Конспекты занятий с младшими школьниками — М.: Издательство «ГНОМ и Д», 2006.
43. Немцова, Н.Л. Зеркальные ошибки письма: автореф. дисс... канд. пед. наук / Н.Л. Немцова. – М., 1999. – 24 с. 96
44. Новотворцева, Н.В. Энциклопедия речевого развития / Н.В. Новотворцева. – М.: Росмэн, 2015. – 192 с.

45. Полонская, Н.Н. Применение нейропсихологического метода исследования в диагностике детей с нарушениями речи / Н.Н. Полонская // Школа здоровья. – 1999. – №2. – С. 72-79.
46. Пятница, Т.В. Логопедия в таблицах, схемах, цифрах. – 7-е изд. – Ростов: Феникс, 2017, 173 с.
47. Розова, Ю.Е., Коробченко Т.В. Преодоление оптической дисграфии у школьников: учебно-методическое пособие / Ю.Е. Розова, Т.В. Коробченко. – М.: ФОРУМ, 2016, 192 с.
48. Садовникова, И.Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма. учеб.-метод. пособие / И.Н. Садрвникова. – М.: АРКТИ, 2005. – 288 с.
49. Садовникова, И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников: учеб. пособие / И.Н. Садрвникова. – М.: Владос, 1995. – 256 с.
50. Самсонова, С.Н. Коррекция оптической дисграфии у младших школьников посредством дактилирования: сб. ст. С.Н. Самсонова. – Уфа: ООО «Агентство междунар. исследований», 2017. – С. 138-140.
51. Симерницкая, Э.Г. Нарушения памяти у детей с дисграфией / Э.Г. Симерницкая, О.Б. Иншакова. – М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1990. – 364 с.
52. Сиротюк, А.Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. – М.: Сфера ТЦ, 2003, 288 с.
53. Сиротюк, А.Л. Коррекция обучения и развития школьников. – М.: Сфера, 2001, 128с.
54. Спирина, Л.Ф. Вопросы методики обучения русскому языку детей с нарушениями речи / Л.Ф. Спирина, Р.И. Шуйфер. – М.: Педагогика, 1962. – 312 с.
55. Тих, Н.А. К вопросу о генезисе восприятия пространства / Н.А. Тих // Известия АПН РСФСР, 1956. Вып. 86. – С. 87 – 91.
56. Ткаченко, Т.А. В первый класс – без дефектов речи / методич. пособие / Т.А. Ткаченко. – СПб.: Детство-пресс, 2003. – 112 с. 97

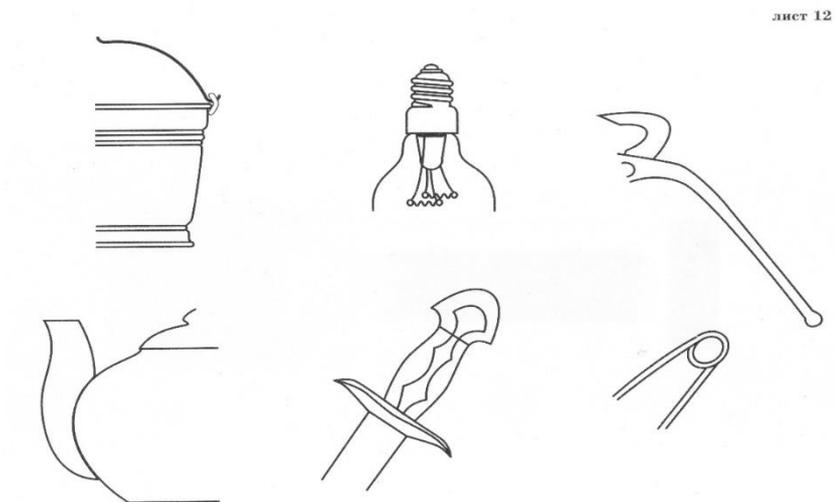
57. Токарева, О.А. Функциональные дислалии. Расстройства речи у детей и подростков / О.А. Токарева. – М., 1989. – С. 104 – 107.
58. Тонкова-Ямпольская, Р.В. Воспитателю о ребенке дошкольного возраста / Р.В. Тонкова-Ямпольская, Т.Я. Черток. – М.: Просвещение, 2016. – 432 с.
59. Ульенкова, У.В. Дети с задержкой психического развития. [Текст] / У.В. Ульенкова. – 2-е изд., исп. и доп. – Н. Новгород: НГПУ, 1994. – 230 с.
60. Хватцев, М.Е. Логопедия: учеб. пособие / М.Е. Хватцев. – М.: Владос 2009. – Кн. 1. – 488 с.
61. Цветкова, Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. – М., 1997, 256 с.
62. Цветкова, Л.С. Афазия и восстановительное обучение / Л.С. Цветкова. – М.: Просвещение», 1998. – 204 с.
63. Чистякова, О.В. 30 занятий по русскому языку для предупреждения дисграфии. 2 класс. – СПб.: Литера, 2016.
64. Шайтор, В.М. Отдаленные последствия перинатального повреждения нервной системы у детей: автореф. дис. ... д-ра мед. наук / В. М. Шайтор. – СПб., 2008. – 46 с.
65. Яцель, О.С. Коррекция оптической дисграфии у младших школьников. Альбом для индивидуальной работы. – М.: Гном, 2015, 32с.
66. Merchán Rodríguez, Jackeline Marcela? Pincay Zavala, Jesús Maricela. Influencia de la motricidad fina para prevenir problemas de Disgrafía en los niños y niñas de 4 a 5 años de la Escuela Fiscal Mixta Región Amazónica zona 8, distrito 4, provincia del guayas cantón Guayaquil año lectivo 2015 – 2016 .- Universidad de Guayaquil. Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación., 2017.
67. Lic. Orlando Delgado González. Licenciado en Educación Especial. Asistente. Hospital Psiquiátrico Provincial “Luis Ramírez López”. Guantánamo. Cuba. 2016.

**Методические рекомендации по выявлению оптической дисграфии
у школьников с ЗПР**

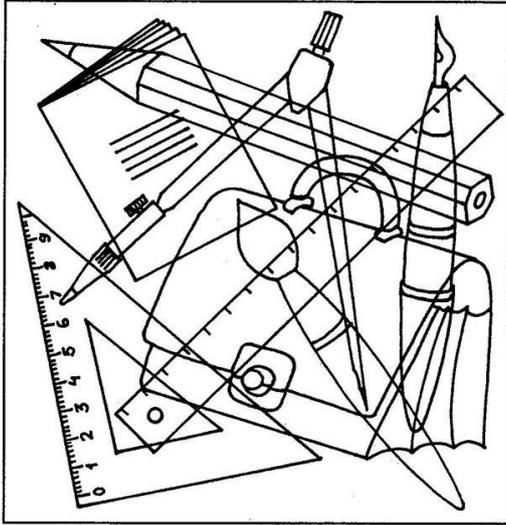
1. Узнать перечеркнутые предметы.



2. Узнать недорисованные предметы



3. Узнать зашумленные предметы



4. Назови перечеркнутую букву

~~В~~

~~Э~~

~~М~~

~~Ж~~

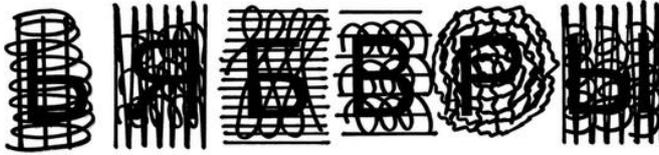
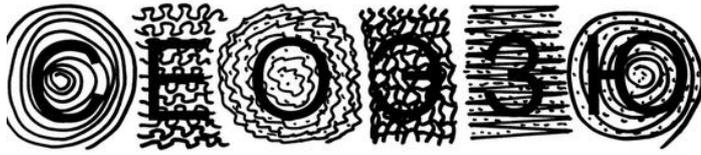
~~Ф~~

~~Ю~~

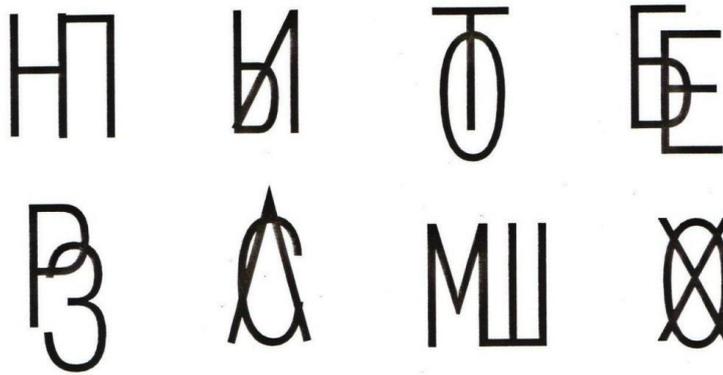
5. Узнай недописанные буквы. Допиши их.

Р	Λ	┌	Л	┌
2	3	Ь	У	┌
Д	└	└	>	└
└		1	└	○

6. Назови зашумленную букву.



7. Назвать буквы, наложенные друг на друга.



8. Узнать букву по ее зеркальному расположению.

а в у ү и н

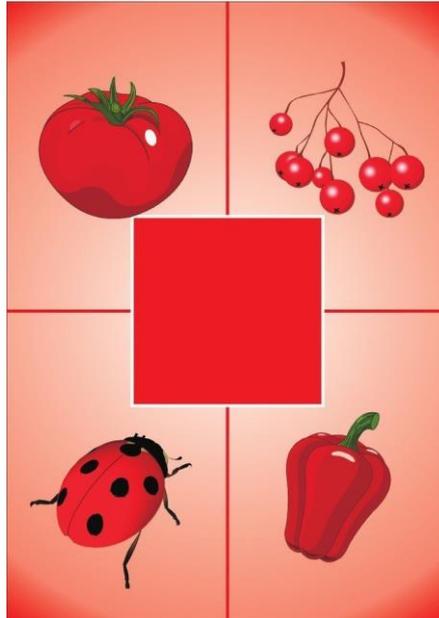
ы ы к к в в

г г в в с с

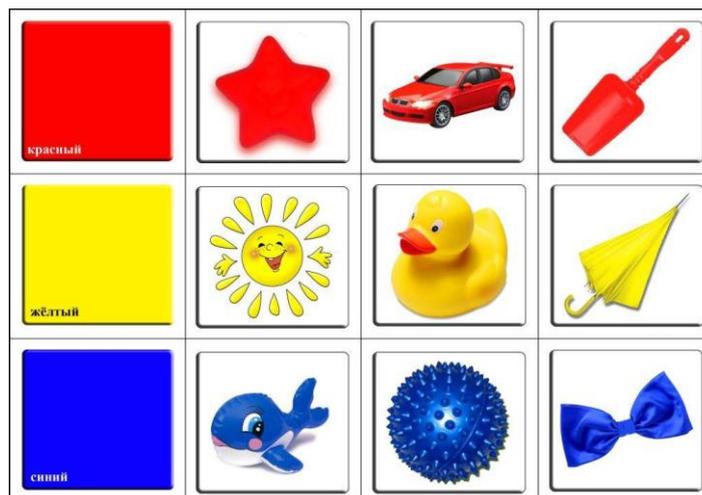
Приложение Б.

**Методические рекомендации по коррекции оптической дисграфии
у школьников с ЗПР**

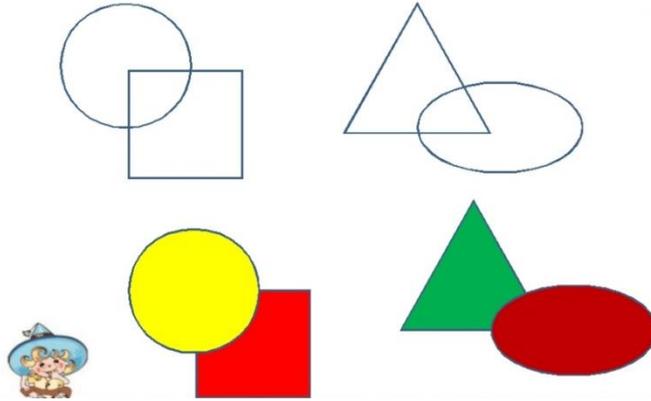
1. Подбор изображений к определенному цветовому фону (игра «все знают, что бывает красным...»).



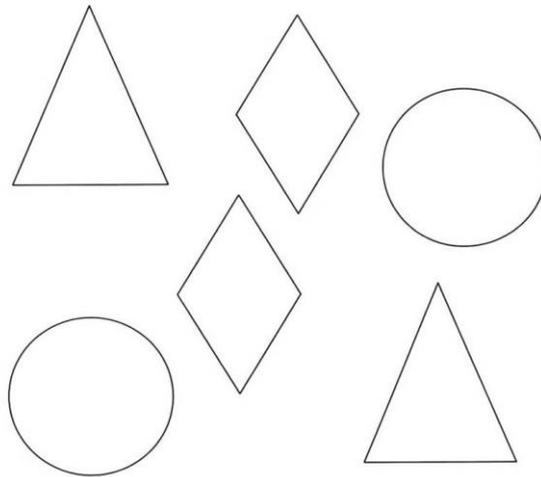
2. Называние цветов предметов объектов, показанных на картинке.



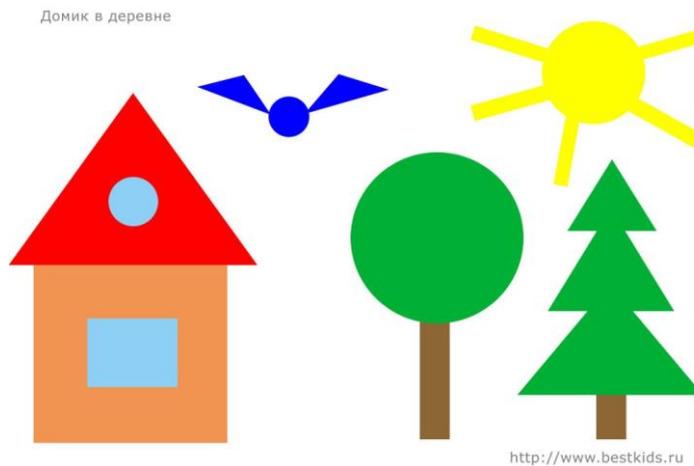
3. Раскрашивание геометрических фигур на картинке в определенные цвета, а затем называние получившегося предмета.



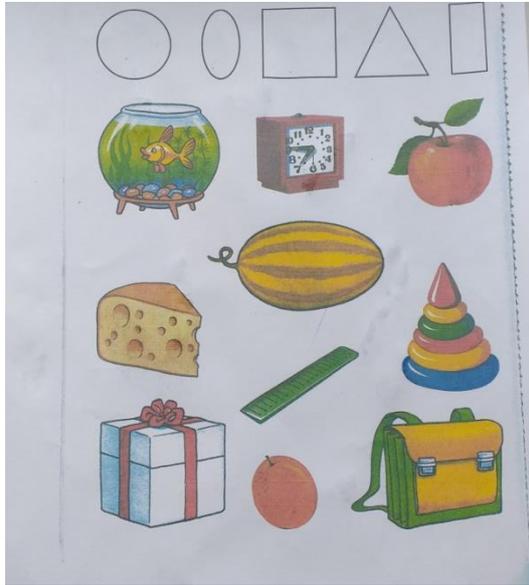
4. Раскрашивание ромбов и других геометрических фигур в определенный цвет, следуя указаниям педагога.



5. Называние геометрических фигур, составляющих рисунок.



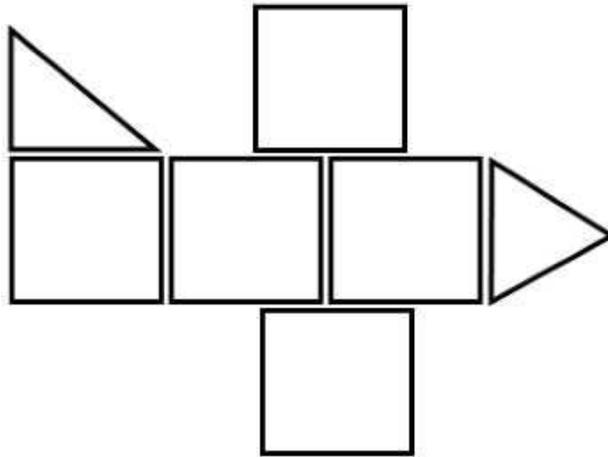
6. Соотнесение формы предмета с одной или несколькими геометрическими фигурами (круг-помидор или апельсин, овал-дыня, треугольник + квадрат- дом, полукруг-месяц, кусок сыра);



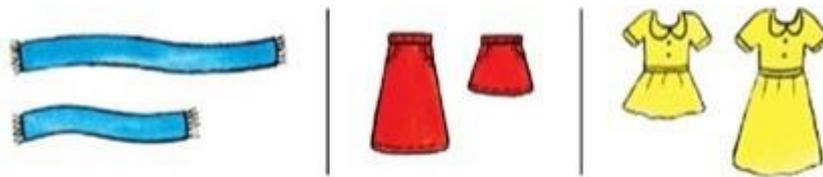
7. Подбор предметов парами в зависимости от их геометрической формы.



8. Построение модели самолета (корабля, автомобиля и т. д.) из геометрических фигур.



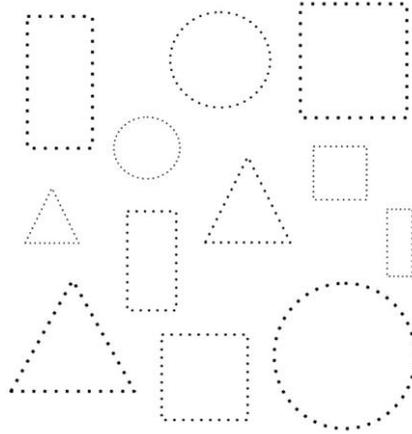
9. Показать на картинке длинные и короткие предметы, части одежды.



10. Расположить карточки с названиями животных в соответствии с их фактическим размером.



11. Обвести только ту геометрическую фигуру на рисунке, которая больше показанной.



13. Обвести только то, что больше или меньше определённого предмета (обведи всех, что меньше птицы; обведи всех, что больше тигра).

