

Содержание	
Введение.....	3
Глава I. Теоретико-методологическое обоснование проявления особенностей оптической дисграфии у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи	6
Психофизиологические механизмы формирования письма у младших школьников.....	6
Психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи	14
Анализ современных методик по устранению проявлений оптической дисграфии у детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи	18
Глава II . Экспериментальное изучение особенностей проявления оптической дисграфии у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.....	23
2.1 Цель, задачи, методики и организация констатирующего эксперимента	23
2.2 Анализ результатов констатирующего эксперимента.....	27
2.3 Методические рекомендации по коррекции оптической дисграфии у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи...34	
Заключение.....	51
Библиографический список.....	53
Приложения.....	58

Введение

Актуальность исследования. В настоящее время проблема изучения оптической дисграфии у учащихся является одной из самых актуальных в связи с тем, что недостаточное развитие зрительно-пространственных функций может явиться причиной неуспеваемости ребёнка в школе. При этом особую группу риска по возникновению дисграфии составляют дети, имеющие нарушения устной речи (ОНР, ФФНР). Многие дети испытывают трудности с пространственной ориентацией (схема тела, понятия «внизу-вверху»)[6].

Данный вопрос изучали такие известные авторы, как А.В. Ястребова, Л.Ф. Спирина, Г.А. Каше, Р.Е. Левина, Т.П. Бессонова, Н.А. Никашина, Т.Б. Филичева, Р.И. Лалаева, И.Н. Садовникова и другие. У них разные данные о распространенности этого нарушения у детей, но они сходятся во мнении, что она довольно велика и до конца не изучена.

Р.Е.Левина в 40-х годах разработала концепцию о том, что нарушения письменной речи обусловлены несформированностью устной речи (так же считал М.Е.Хватцев)[53].

О.А.Токарева считает, что в чистом виде оптическая дисграфия встречается в тех случаях, когда это обусловлено существенными повреждениями головного мозга, например, при некоторых случаях афазии или при локальных нарушениях функции зрительного анализатора.

Исходя из механизмов каждого вида дисграфии, авторы, посвятившие свои исследования данной области логопедии (Р.И. Лалаева, В.А. Ковшиков, И.Н. Садовникова, И.Н. Ефименкова, Г.Г. Мисаренко, А.Н. Корнев) [29,47,18,40,23] предлагают различные методики коррекционной работы. Многие из авторов считают, что причиной возникновения оптической дисграфии является нарушение или недоразвитие оптических речевых систем в головном мозге, в результате чего у ребенка возникает неустойчивость

зрительных впечатлений и представлений. В тоже время многие теоретико-методологические вопросы трудностей обучения письму остаются малоизученными.

Из данного противоречия вытекает **проблема** изучение оптических ошибок при письме у детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи и их преодоление.

Цель – изучение особенностей проявлений оптической дисграфии у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи, подбор методических рекомендаций по устранению оптической дисграфии у детей данной категории.

Объект исследования – оптическая дисграфия у детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

Предмет исследования - особенности проявлений оптической дисграфии у детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

Гипотеза:

Мы предполагаем, что у детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи оптические ошибки будут проявляться в виде замен графически сходных букв, зеркального написания букв, пропусков элементов букв и их неправильного расположения. Выявленные особенности помогут подобрать методические рекомендации направленные на устранение оптической дисграфии детей данной категории.

Задачи: 1. Проанализировать научную литературу по оптической дисграфии у детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием.

2. Провести констатирующий эксперимент.

3. Подобрать методические рекомендации, направленные на устранение оптической дисграфии детей данной категории.

Методологической и теоретической основой исследования явились положения Р.Я. Лурии о психофизиологических механизмах письма; Р.И.

Лалаевой о классификации дисграфий, в основе которой лежит несформированность определенных операций процесса письма; Л.Г. Парамоновой, И.Н. Садовниковой, Л.В. Венедиктовой, М.А. Поваляевой, Е.В. Мазановой [41.48.42.38], предлагающих различные методики коррекционной работы по устранению дисграфий.

Методы исследования:

Теоретический метод – изучение научных источников; изучение общих и специальных психологических, педагогических работ

Экспериментальный метод – проведение констатирующего эксперимента; Обработка, количественный и качественный анализ и обобщение полученных результатов.

Практическая база исследования: констатирующий эксперимент был проведен на базе МБОУ СОШ №3 г.Назарово. В эксперименте принимало участие 10 учащихся 2-х классов.

Этапы работы:

I этап – подготовительный, изучение теоретических аспектов проблемы и подготовка исследования (подбор методик и план проведения констатирующего эксперимента).

II этап – констатирующий эксперимент.

III этап – количественная и качественная обработка данных эксперимента на основе данных полученных в ходе анализа результатов констатирующего эксперимента, составление методических рекомендаций .

Практическая значимость исследования заключается в составлении методических рекомендаций, направленных на устранение или снижение оптических ошибок, что позволит повысить эффективность обучение детей в школе.

Структура работы: оформлена в стандартном виде, включает в себя: 2 главы, выводы по 1 и 2 главе, приложения, заключение, библиографический список, 5 диаграмм, 4 таблицы.

Глава I. Теоретико-методологическое обоснование проявления особенностей оптической дисграфии у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи

1.1 Психофизиологические механизмы формирования письма у младших школьников

Как по своему возникновению и пути развития, так и по своему психологическому содержанию, процесс письма резко отличается от процесса устной речи [36].

Письмо является сложной формой речевой деятельности, а также представляет собой многоуровневый процесс. В процессе письма задействуются различные анализаторы, среди которых можно выделить речеслуховой анализатор, речедвигательный анализатор, зрительный анализатор, а также общедвигательный анализатор. В процессе письма между указанными анализаторами происходит установление тесной связи и взаимообусловленности. Определение структуры этого процесса осуществляется за счет овладения характером письма, его задачами и навыками. Письмо является тесно связанным с устной речью, его осуществление возможно только если имеется достаточно высокий уровень ее развития.

Исходя из исследований А.Р.Лурия, письмо с самого начала является осознанным актом, произвольно строящимся в процессе специального сознательного обучения. Ребенок, которому нужно написать слово, всегда имеет дело прежде всего с теми звуками, из которых состоит это слово, и с теми буквами, с помощью которых он должен его написать. Предметом его осознания уже с самого начала должны быть те способы, с помощью которых он должен обозначить нужное слово, и тот набор звуков, который отличает данное слово от других, близких слов. Способы построения письменной

речи с самого начала протекают как осознанные действия и только постепенно превращаются в плавно протекающий навык, автоматизируются.

На ранних этапах овладения навыком письма каждая отдельная операция — анализ звука, подлежащего написанию, нахождение каждой буквы, написание этой буквы — является еще отдельным, самостоятельно осознаваемым действием. Ребенок приучается легко писать целые сочетания букв, а затем и целые слова. При письме школьника первого года обучения, большое место занимает в нем вслушивание в слово, проговаривание вслух или шепотом его звукового состава, тщательное выписывание буквы. По мере овладения процессом письма проговаривание каждого слова вслух полностью исчезает и заменяется сначала шепотной речью, а затем — сокращенным «внутренним слышанием» записываемого слова. Так же исчезает и изолированное тщательное выписывание отдельных элементов букв; вырабатываются объединенные двигательные навыки [36]. У начинающего писать учащегося письмо складывается из отдельных, изолированных нажимов, у учащегося третьего года обучения эти нажимы уже начинают объединяться в сложные группы, каждое из которых соответствует записи целого слова.

Письмо необходимо рассматривать в качестве двигательного акта, в котором различается его смысловая структура и двигательный состав. Двигательный состав письма является достаточно сложным, а каждая ступень овладения навыком отличается своеобразием. Например, ребенок, который только приступает к процессу обучения грамоте, начинает с того, что осваивает смысловую сторону письма. Начинающим школьников буквы воспринимаются как смысловые схемы, которые ассоциируются с их звуковыми образами, а также с начертательными образами слов. Это отличает его от неграмотного ребенка, которым просто «срисовываются» буквы как геометрические узоры, со всеми особенностями шрифта. Согласно профессору Н.А. Бернштейну, в акте скорописи, в сформированном виде, находят свое включение факторы, которые представляются:

- общим тоническим фоном пишущей руки и всей рабочей позы;
- вибрационной иннервацией мышц пальцев, запястья и предплечья, которая обладает высокой степенью монотонности и ритмичности;
- осуществлением округлости, которая соответствует движению, которое обладает временным (ритмическим) узором;
- реализацией начертательной стороны, которая относится к письму, которая представляет в виде буквенных контуров, а также в виде того, что является существенной частью подчерка [Бернштейн Н.А.; стр. 167].

Таким образом, целью начального периода обучения грамоте является необходимость формирования сложного единства, которое включает в себя представления, относящиеся к акустическому, артикуляторному, оптическому и кинетическому образам слова.

Письмо всегда начинается с известной задачи, с замысла, который либо возникает у пишущего, либо же предлагается ему. Замысел, подлежащий превращению в развернутую фразу, необходимо не только удерживать, но с помощью внутренней речи в дальнейшем превращать в развернутую структуру фразы, части которой должны сохранять свой порядок.

Первым этапом самого процесса письма является анализ звукового состава того слова, которое подлежит написанию. Выделение последовательности звуков, составляющих слово, является первой операцией в расчленении речевого потока, иначе говоря, в превращении его в серию членораздельных звуков. Второй операцией, тесно связанной с предыдущей, является уточнение звуков, превращение слышимых в данный момент звуковых вариантов в четкие обобщенные речевые звуки — в фонемы[36].

Дальнейшие этапы характеризуются тем, что они протекают автоматически и практически перестают быть осознанными.

Второй этап: выделенные фонемы или их комплексы должны быть переведены в зрительную графическую схему (графему). Каждая фонема должна быть переведена в соответствующую букву, которая и должна быть в дальнейшем написана. Только смешивание начертания редко встречающихся

букв и еще один дефект, известный в литературе под именем «зеркального письма», указывают, что удержание в памяти нужной графемы не всегда является простым и что психология всегда должна учитывать возможные затруднения как в запоминании нужной буквы, так и в ее графическом начертании. Затруднения в сохранении нужного порядка букв и пропуски букв, которые гораздо чаще встречаются у детей, начинающих обучаться письму, возникают не из-за трудностей в удержании нужных начертаний букв, а из-за трудности сохранения звуковой последовательности элементов слова, подлежащих записи.

Третьим и последним этапом в процессе письма является превращение подлежащих написанию оптических знаков — букв — в нужные графические начертания. Исследования, проведенные Е.В.Гурьяновым, позволяют видеть, что этот последний этап, входящий в состав письма, не остается неизменным и что именно он отчетливо отражает то неодинаковое строение, которое характеризует письмо на различных стадиях овладения языком.

Изложенное выше дает понять, что процесс письма меньше всего является тем простым «идеомоторным» актом, в его состав входят очень многие психические процессы, лежащие как вне зрительной сферы (связанной с представлением букв), так и вне двигательной сферы, играющей роль в непосредственном осуществлении письма [36].

Двигательный, зрительный и слуховой анализаторы обладают парным строением. Согласно Б.Г. Ананьеву [1], имеет место быть определенная биологическая зависимость, которая связана с парностью рецепторов, афферентных путей и мозговых концов данных анализаторов от имеющихся условий пространства, которые имеют отношение к существованию организма в окружающей среде. Левое полушарие головного мозга у каждого человека является ведущим; заложенные в нем аппараты связаны с правой рукой, обеспечивают нормальное протекание речи и мыслительных процессов. Правое полушарие носит подчиненный характер и не имеет прямого отношения к регуляции речи. Различные участки мозговой коры

имеют также неодинаковую функцию. Затылочная область мозга представляет собой, как показали анатомические и клинические исследования, центральный аппарат зрения; в одних участках этой области заканчиваются волокна, которые несут зрительные раздражения, таким образом, они являются как бы центральной приемной станцией зрения. Другие участки перерабатывают эти зрительные впечатления и являются, по И.П.Павлову, аппаратом зрительного анализа и синтеза. Передние разделы коры головного мозга связаны с организацией протекания движений во времени, с выработкой и сохранением двигательных навыков и с организацией сложных целенаправленных действий.

Совместная работа всех этих областей мозговой коры необходима для нормального осуществления каждого сложного психологического процесса, в том числе речи, письма и чтения. Если тот или иной участок мозговой коры, почему-либо недоразвивается или разрушается, то или иное условие выпадает, тогда и соответствующий психофизиологический процесс также нарушается. Нарушение психофизиологического процесса будет тем больше, чем большую роль данное частное условие играет для его нормальной работы. Поражение почти каждого из участков мозговой коры левого полушария, захватывающих височную, затылочную, нижнетеменную и нижнелобную области левого полушария, может вызвать нарушение процессов письма, каждая из этих областей входит в состав той функциональной системы мозговой коры, которая обеспечивает осуществление процесса письма. При поражении затылочно-теменных систем коры, при котором слуховой анализ остается полностью сохранным, письмо страдает в результате того, что другие необходимые для него предпосылки оказываются нарушенными, так как в этих случаях сильно страдают зрительные, пространственные компоненты организации письма.

При начальном обучении письму могут встретиться два дефекта зрительной природы. Первый дефект, встречается сравнительно редко и быстро преодолевается: он связан с тем, что начертания мало встречающихся

букв могут забываться и одни буквы смешиваются с другими. Поэтому учащийся, только начавший учиться, нередко забывает, как пишутся такие буквы, как ч и ц, и смешивает их с х и ф и т. д. Второй дефект встречается чаще и обычно оказывается более стойким. Он выражается в смешении оптически близких начертаний букв и особенно в трудностях различения пространственного расположения букв. Наиболее частую форму этих дефектов представляет так называемое зеркальное письмо, чаще всего выражающееся в том, что ребенок путает близкие по начертанию буквы с и з, б и д, п и и, т и ш и изображает их иногда в зеркальном направлении. Нередко это зеркальное письмо проявляется у детей с явными или «стертыми» (т.е. нерезко выявленными) признаками левшества. Среди русских исследователей этим явлением занимался Ю.Ф. Самброс. При поражении затылочно-теменной коры левого полушария, функция которой, как известно, связана с интеграцией зрительного опыта и с его пространственной организацией, как правило, в этих случаях никогда не наблюдается ни дефектов звукового анализа слова, ни нарушений устной речи, в основе которых лежал бы распад артикуляций. Но во многих из этих случаев можно видеть значительные дефекты письма, которые сводятся к затруднениям в процессе самого начертания буквы или, что бывает реже, к подбору нужной буквы для изображения четко выделенного звука. Характер нарушений связан с тем, что затылочная и затылочно-теменная области коры головного мозга являются тем центральным аппаратом, который позволяет осуществлять целостное зрительное восприятие человека, переводя зрительные ощущения в сложные оптические образы, сохранять и дифференцировать зрительные представления и в конечном итоге реализовать наиболее сложные и обобщенные формы зрительного и пространственного познания. Поражение затылочных систем мозговой коры может приводить к тому, что отдельные зрительные признаки перестают объединяться в один целый образ, либо же к тому, что способность человека ориентироваться в пространстве нарушается. Совершенно понятно, что этот

дефект неизбежно отражается и приводит к оптической дисграфии, обусловленной недоразвитием зрительного гнозиса, анализа и синтеза, зрительно-пространственных представлений и проявляется в заменах и искажениях букв на письме [Л.С.Волкова, с.479]. Из всех букв алфавита лишь сравнительно немногие (как, например, буква о) не имеют точной ориентации в пространстве; у них нет отличающихся друг от друга правой и левой стороны, верха и низа, и их написание является «пространственно неориентированным». Другая, значительно большая часть букв имеет симметричное строение, но явно пространственно ориентирована снизу вверх, таковы буквы т и ш, п и и, которые в курсиве являются зеркальным изображением друг друга, причем верхняя часть одной буквы соответствует нижней части другой. Наконец, третья часть букв алфавита имеет такую же пространственную ориентацию, но справа налево; так, письменная буква *Z* является зеркальным изображением такой же буквы *E*. Такие буквы, как б, в, к, г, имеют асимметричное строение, причем правая сторона их не похожа на левую. Естественно, что для написания таких букв нужно сохранить четкую ориентацию в пространстве; при ее нарушении правильное написание букв станет невозможным. Как показали наблюдения С. М. Блинкова и его сотрудников, чистая зеркальность письма встречается чаще при письме левой рукой у детей с поражением нижнетеменной области, которое вызывает распад наиболее сложных форм ориентации в пространстве, связанных с понятием «правое—левое», еще не затрагивая структурной организации зрительно воспринимаемых образов. Если обучение письму проводится рано (еще в детском саду), то ошибки зеркального письма или же письма с неправильной ориентацией отдельных элементов букв могут встречаться значительно чаще, чем в школе [36].

Далеко не всегда поражения затылочно-теменных областей коры ведут только к распаду пространственной ориентации и вызывают дефекты письма, встречаются случаи, когда поражение высших аппаратов зрительного синтеза, расположенных в пределах затылочной коры, вызывает не распад

пространственной ориентации, а гораздо более тяжелое нарушение, которое принимает формы оптического «отчуждения» графем, описанных О.П.Кауфман, поражение затылочных (или затылочно-височных) отделов мозговой коры ведет за собой отчетливое нарушение оптических образов, в частности оптических образов букв, достаточную сохранность звукового анализа слова, но когда написать нужно слово, забыли те буквы, которые обозначают данный звук, начинают усиленно искать нужный образ, нередко заменяя одну букву другой, причем иногда нужные буквы заменяются другими, обнаруживающими известное графическое сходство с ними; если же этот признак отсутствует, «забытые» буквы заменяются случайными начертаниями[36].

Процесс письма представляет собой сложную деятельность, которая включает в свой состав ряд психофизиологических компонентов. Письмо является формой сознательной речевой деятельности. В его психологическое содержание с необходимостью входит звуковой анализ подлежащего написанию слова, уточнение фонематического состава этого слова, сохранение порядка входящих в него звуков. Процесс письма, включает в себя перевод звуковой структуры слова в систему графических знаков, длительное удерживание в памяти этих графических символов (графем) и их правильную пространственную организацию. Во всем этом существенную роль играют аппараты теменно-затылочной области мозговой коры[36].

Существенным условием письма, является сохранение принятого задания. Различные формы письма являются совершенно неоднородными по составу тех психофизиологических механизмов, на которые они опираются. Если акт простого списывания неизбежно опирается на механизмы оптического анализа и может протекать без значительного участия акустических (височных) и кинестетических (заднецентральных) систем, то письмо под диктовку и тем более свободное письмо по заданию связано с участием более сложных механизмов и, как правило, не может успешно протекать при нарушении только что упомянутого механизма акустического

и кинестетического анализа, опирающегося на соответствующие отделы коры головного мозга.

Овладение навыком письма, как и всяким навыком, встречает на своем пути ряд трудностей. Эти трудности бывают далеко не однородны, и нужен внимательный анализ психологического строения процесса письма и его психофизиологических предпосылок, чтобы видеть, в каких именно элементах этого процесса могут таиться эти трудности [36].

1.2 Психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи

Фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФНР) – это нарушение процессов формирования произносительной системы родного языка у детей с различными речевыми расстройствами вследствие дефектов восприятия и произношения фонем. К этой категории относятся дети с нормальным слухом и интеллектом [10].

Особенности речевой деятельности отражаются на формировании у детей сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сфер. Отмечается недостаточная устойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения. При относительной сохранности смысловой памяти у детей снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. У детей низкая мнемическая активность может сочетаться с задержкой в формировании других психических процессов. Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития проявляется в специфических особенностях мышления. Обладая полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными по возрасту, дети отстают в развитии словесно-логического мышления, с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением [3].

У части детей отмечается соматическая ослабленность и замедленное развитие локомоторных функций; им присуще и некоторое отставание в

развитии двигательной сферы - недостаточная координация движений, снижение скорости и ловкости их выполнения. Дети в основном затрудняются в дифференциации понятий «справа» и «слева», обозначающих местонахождение объекта, а также наблюдаются трудности ориентировки в собственном теле, особенно при усложнении заданий. Наибольшие трудности возникают при выполнении движений по словесной инструкции. Часто встречается недостаточная координация пальцев кисти руки, недоразвитие мелкой моторики. Таким детям трудно сохранять усидчивость, работоспособность и произвольное внимание на протяжении всего урока.

Особенности в протекании высших психических функций (логическая память, целенаправленное мышление, творческое воображение, произвольные действия, речь, письмо, счет, движения, перцептивные процессы (процессы восприятия) у детей с ФФНР:

— внимание у таких детей может быть неустойчивым, нестабильным и иссякающим, а также — слабо сформированным произвольное внимание, когда ребенку трудно сосредоточиться на одном предмете и по специальному заданию переключиться на другой;

— объем памяти может быть сужен по сравнению с нормой. При этом ребенку понадобится больше времени и повторов, чтобы запомнить заданный материал. Объем зрительной памяти у детей с ФФНР практически не отличается от нормы, При этом уровень слуховой памяти понижается с увеличением тяжести основного дефекта.

— отмечают особенности в протекании мыслительных операций: наряду с преобладанием наглядно-образного мышления дети могут затрудняться в понимании абстрактных понятий и отношений. Скорость протекания мыслительных операций может быть несколько замедленной, вследствие чего может быть замедленным и восприятие учебного материала.

От того, насколько полно ребенок научится воспринимать объекты, предметы и явления, а также оперировать знаниями о них, зависит его благополучное обучение в целом. У детей с ФФНР развитие зрительного

восприятия несколько отстает от нормы и характеризуется недостаточной сформированностью целостного образа предмета. Простое зрительное сравнение реальных объектов и их изображений не отличается от нормы. Затруднения наблюдаются при усложнении заданий.

У детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи нередко наблюдается смазанность речи, "сжатая" артикуляция, а также бедность словаря и некоторая задержка в формировании грамматического строя речи. Это в основном дети с дизартрией, ринолалией и дислалией – акустико-фонематической и артикуляторно - фонематической формы.

Указанные ошибки произношения свидетельствуют о недостаточном фонематическом развитии школьника, т.е. о том, что ребенок в дошкольном возрасте не проделал необходимой познавательной работы по вычленению отдельных звуков из живой речи, по соотнесению их между собой. Если такому ребенку не была своевременно оказана логопедическая помощь, он в дальнейшем не сможет полноценно овладеть грамотой. Таким образом, возникающие в подобных случаях нарушения чтения и письма следует рассматривать как результат недостаточного формирования звуковой стороны речи [19].

Как известно, для развития письменной речи важное значение имеет сознательный анализ составляющих ее звуков. Однако, чтобы обозначить при письме тот или иной звук буквой, необходимо не только выделить его из слова, но и обобщить выделенный звук в устойчивую фонему на основе слухопроизносительной дифференциации. Умение выделять фонемы из слова и правильно их дифференцировать является одним из необходимых условий развития анализа звукового состава слова. Для осуществления звукослогового анализа необходимо и другое условие — умение представить звуковой состав слова в целом, а затем, анализируя его, выделить звуки, сохраняя их последовательность и количество в слове. Анализ зрительного образа букв слова, как подчеркивает Д.Б. Эльконин, есть не что иное, как овладение определенной учебной операцией, умственным действием «по

установлению состава буквенных элементов». Формирование этого учебного действия происходит постепенно и требует от ребенка активности и сознательности. В случаях выраженного ФФН у некоторых учащихся отмечаются трудности в овладении техникой чтения, что, в свою очередь, оказывает отрицательное влияние на понимание прочитанного. На первых порах обучения чтению решающую роль играет узнавание буквы и связанного с ней звука, а в дальнейшем навык чтения превращается в зрительное узнавание звукового образа слогов, целых слов, а иногда и фраз, сложившихся уже в процессе устного общения. Для правильного зрительного восприятия и узнавания слога или слова при чтении необходимо, чтобы звуковой состав был достаточно четок и чтобы ребенок умел правильно произносить каждый входящий в него звук. Т.Г. Егоров подчеркивает, что преодоление трудностей слияния звуков в значительной мере зависит от развития устной речи ребенка: чем лучше владеют дети устной речью, тем легче им произвести слияние звуков читаемого слова. У детей легко создаются в процессе обучения звуковые образы слогов и слов в их обобщенном звуко-буквенном обозначении. «В тех случаях, когда это по каким-либо причинам не происходит, — отмечает Д.Б. Эльконин, — ребенок отстает в обучении чтению, задерживаясь долго на побуквенном чтении, испытывает "муки слияния", не умеет переходить от букв и их названий к звукам живой речи». Подобную картину мы наблюдаем у некоторых детей с отклонениями в развитии речи[14].

Раннее выявление детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи, коррекция оптической дисграфии и устранение ее проявлений, является необходимым условием для успешного обучения, таких детей, в образовательном учреждении.

1.3 Анализ современных методик по коррекции оптической дисграфии у детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи

Оптическая дисграфия связана с недоразвитием зрительного гнозиса, анализа и синтеза, пространственных представлений и проявляется в заменах и искажениях букв на письме.

Логинова Е. А. [34] отмечает, что для оптической дисграфии характерны ошибки в виде замен графически сходных букв, зеркального написания букв, пропусков элементов букв и их неправильного расположения.

О. А. Токарева [15] указывает, что оптическая дисграфия обусловлена неустойчивостью зрительных впечатлений и представлений. Отдельные буквы не узнаются, не соотносятся с определенными звуками. В различные моменты буквы воспринимаются по-разному. Вследствие неточности зрительного восприятия они смешиваются на письме. Наиболее часто наблюдаются смешения следующих рукописных букв: п-н, п-и, у-и, ц-щ, ш-и, м-л, б-д, п-т, н-к. В тяжелых случаях оптической дисграфии письмо слов невозможно. Ребенок пишет только отдельные буквы. В ряде случаев, особенно у левшей, имеет место зеркальное письмо, когда слова, буквы, элементы пишутся справа налево. Р. И. Лалаева [10] отмечает, что сходство указанных букв создает большие препятствия для их анализа, выделения сходных и различающихся элементов. У детей с ЗПР частоту смешения графически сходных букв и обуславливает недоразвитие зрительного анализа и синтеза.

Л. С. Волкова [10] отмечает, что чаще всего заменяются графически сходные рукописные буквы: состоящие из одинаковых элементов, но различно расположенных в пространстве (в-д, т-ш, э-с); включающих одинаковые элементы, но отличающиеся дополнительными элементами (и - ш, п - т, х - ж, л - м); зеркальное написание букв, пропуски элементов,

особенно при соединении букв, включающих одинаковый элемент; лишние (ш - «ии») и неправильно расположенные элементы (х - «сс»), (т - «пп»).

При литеральной дисграфии наблюдается нарушение узнавания и воспроизведения даже изолированных букв. При вербальной дисграфии изолированные буквы воспроизводятся правильно, однако при написании слова наблюдаются искажения, замены букв оптического характера. К оптической дисграфии относится и зеркальное письмо, которое иногда отмечается у левшей, а также при органических поражениях мозга.

К традиционным направлениям (Р.И. Лалаева, Л.Г. Пармонова) [28,41], логопедической работы по преодолению дисграфии у детей младшего школьного возраста относится, прежде всего, устранение недостатков и недоразвития устной речи детей (совершенствование фонематического восприятия, коррекция нарушений звукопроизношения и закрепление правильных звукобуквенных связей; развитие лексики и совершенствование грамматического оформления речи; формирование у детей представлений о слове, звуке, слоге, предложении и формирование навыков языкового анализа и синтеза, а также работа по развитию у детей зрительного гнозиса, памяти, анализа и синтеза).

Организация логопедической работы по преодолению дисграфии у детей школьного возраста может осуществляться в нескольких методологических подходах. **Первый подход** соответствует современной теории логопедии и базируется на результатах логопедической диагностики детей с проблемами письма. В основу этого подхода положен принцип преимущественного воздействия на «слабое» звено или звенья системы письма, формирование их с учетом зоны ближайшего развития ребенка и нормативных возрастных эталонов. **Второй подход** к преодолению дисграфии может осуществляться в русле широкомасштабной коррекционно-развивающей работы школьного логопеда, которая построена в соответствии с методическими рекомендациями (А.В. Ястребовой) [59]. Этот подход имеет не только коррекционную, но и профилактическую направленность и

позволяет школьному логопеду охватить большое количество учащихся. Работа строится одновременно над всеми компонентами речевой системы – звуковой стороной речи на первом этапе, лексико-грамматическим строем – на втором этапе и третий этап – восполнение пробелов в формировании связной речи. В данном направлении автор выделяет следующие задачи: развитие речемыслительной активности и самостоятельности, формирование полноценных учебных умений и рациональных приемов организации учебной работы, формирование коммуникативных умений, предупреждение или устранение дисграфии. Можно выделить и **третий подход** выделенный (И.Н. Садовниковой) [47,48]. Данный подход, как и первый, базируется на результатах логопедического обследования детей с дисграфией, позволяющего выявить неполноценные звенья функциональной системы письма, изучить виды и характер специфических ошибок в письме и на основании этого определить ведущие направления логопедической коррекции. Однако, в отличие от первого, данный подход к коррекции не предусматривает соотнесения выявленных нарушений с тем или иным видом дисграфии, не предполагает жесткого следования какому-либо определенному алгоритму в процессе логопедической работы.

Е.В. Мазанова [37,38,39] предлагает методику по устранению оптической дисграфии. Основными задачами которой являются:

1. Уточнение и расширение объема зрительной памяти.
2. Формирование и развитие зрительного восприятия и представления.
3. Развитие зрительно-моторной координации.
4. Развитие зрительного анализа и синтеза.
5. Формирование речевых средств, отражающих зрительно-пространственных отношений.
6. Учить дифференцировать смешиваемые по оптическим признакам буквы.
7. Для лучшего усвоения образа букв по методике Е.В. Мазановой ребенку традиционно предлагается: ощупывать, вырезать, лепить их из

пластилина, обводить по контуру, писать в воздухе, определять сходство и различие оптически сходных букв и т.д.; проводить дифференциацию букв, сходных по начертанию, в письменных упражнениях [38].

М.А. Поваляева [42], предлагает коррекционную работу, в которой основными направлениями работы являются:

1. Развитие зрительного восприятия, узнавание цвета, формы, величины (зрительного гнозиса: предметного, буквенного).
2. Расширение объема и уточнение зрительной памяти (мнезиса).
3. Формирование пространственных представлений.
4. Развитие звуко-буквенного анализа и синтеза.

Широко используется метод обходных путей, опора на сохранные анализаторы: слуховой, двигательный, тактильный; на мыслительную деятельность [42].

Вывод по I главе, на основании литературного анализа можно сделать следующие выводы:

1. Письменная речь - это единство двух составляющих, изначально построенное на знаковом восприятии буквы (чтение) и ее воспроизведении (письмо).

2. Для младших школьников с фонетико-фонематическими нарушениями речи характерна выраженная неравномерность развития отдельных сенсомоторных и интеллектуальных функций, недостаточная сформированность высших психических функций, диспропорция в развитии отдельных психических функций.

3. Оптическая дисграфия проявляется в стойких, повторяющихся ошибках на письме обусловленных недоразвитием зрительного гнозиса, анализа и синтеза, зрительно-пространственных представлений и проявляется в заменах и искажениях букв на письме [10]. Оптическая дисграфия характеризуется ошибками в виде искажений, замен графически сходных букв, зеркального написания букв, пропусков элементов букв и их неправильного расположения и связана, прежде всего, с недоразвитием

зрительного гнозиса, анализа и синтеза, пространственных представлений. Довольно часто встречается и смешанный тип, сочетающий в себе ошибки, присущие разным типам дисграфии.

4. На сегодняшний день существует множество методик по устранению оптической дисграфии таких авторов как Е.В. Мазанова, Р.И. Лалаева, И.Н. Садовникова, И.Н. Ефименкова [38, 30, 48, 18] и др. Эти методики позволяют успешно преодолеть оптическую дисграфию и предлагают обязательным компонентом в работе развитие зрительно-пространственных представлений.

Глава II. Экспериментальное изучение особенностей проявления оптической дисграфии у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи

2.1 Цель, задачи методики и организация констатирующего эксперимента

Ранняя диагностика, прогнозирование школьных проблем и коррекция трудностей в процессе обучения требуют объективной оценки функционального развития каждого ребёнка. Одними из важнейших показателей функционального развития и готовности к обучению являются зрительное восприятие, пространственная ориентировка и зрительно-моторная координация, определяющие успешность освоения навыков письма и чтения в начальной школе.

Экспериментальное изучение проводилось 12.03 - 13.04.2018г. на базе МБОУ «СОШ № 3» г.Назарово с 10 учащимися 2 классов. По данным логопеда дети имеют заключение: 6 детей - ФФНР, дислалия и 4 ребенка - ФФНР, дизартрия. Отбор детей был основан на рекомендациях учителей. По словам учителей, у данных детей наблюдались трудности в усвоении программы по русскому языку. У школьников экспериментальной группы изучались специфические ошибки письма; другие вербальные и невербальные психические функции.

Цель констатирующего эксперимента: выявить характерные особенности оптических ошибок при письме, сформированность зрительно-пространственных представлений у младших школьников.

Задачи:

- выявить специфические оптические ошибки;
- изучить усвоение зрительных образов букв;
- изучить моторную ориентировку в пространстве;

Методы исследования: диагностирующие контрольные работы, изучение продуктов деятельности учащихся, изучение школьной документации, опытно-экспериментальная работа.

Среди известных тестовых методик нами был выбран комплекс диагностик состоящий из трех методик: «Методика проверки навыков письма» автор И.Н.Садовникова [48], «Методика исследование усвоения зрительных образов букв» автор И.А. Смирнова [51], «Графический диктант» автор Н.Ю. Горбачевская [15], как наиболее соответствующие цели эксперимента. Данные методики представляет собой комплексную систему, направленную на выявление уровня развития всех сторон зрительного восприятия.

Данные методики, по мнению авторов, можно использовать:

- для раннего прогнозирования трудностей обучения;
- для определения специфических и индивидуальных мер коррекции;
- для диагностики причин школьных трудностей;
- для разработки индивидуальных программ коррекционного обучения.

Методика №1 «Методика проверки навыков письма» автор И.Н.Садовникова

Основная задача: выявление нарушений письма (характер специфических ошибок, степень выраженности).

И. Н. Садовникова [48] отмечает, что тексты для диагностических работ подбираются учителем - логопедом с учетом возраста детей и продолжительности их обучения (начало, середина, конец учебного года). При этом они должны быть доступными и содержать речевой материал, насыщенный звуками всех фонетических групп, включающий слова различной звуко-слоговой структуры.

Ниже представлен апробированный речевой материал для обследования письма, отвечающий следующим требованиям:

- содержание букв, смешиваемых по кинетическому и оптическому сходству;

- речевой материал включает звуки всех фонетических групп;
- предусматривает позиционную близость звуков, имеющих акустико-артикуляционное сходство;
- включает слова различной сложности слогоритмической структуры.

Задания:

1. Списать слова и предложения с рукописного текста.
2. Списать слова и предложения с печатного текста.
3. Записать под диктовку строчные и заглавные прописные буквы (в случае забывания обозначить букву точкой):

3.1. строчные прописные буквы: п, и, ш, т, м, щ, з, ц, е, г, л, д, у, б, э, ф, й, ч, ё, ы, в, ж, ь, х

3.2. заглавные прописные буквы: Г, З, Д, Р, Н, К, Ч, У, Е, Т, Ц, П, Д, В, М, Ф, Ё, Ж, Щ

4. Диктант слогов: ас, мо, осе, лы, ри, але, яр, мя, жу, са, шо, чи, ац, бапо, дожу, лери, шази, жне, ашу, зню, лох, кор, пла, кро, аст, глу, арк, сми, кра, гро, астка, глор, ижбо, щац, вздро, чит, шус, хвы, айка, шос, крет, вач

5. Диктант слов различной структуры:

Лыжи, куст, уснет, ключ, шука, грач, круги, улица, утки, жили, бант, чищу, старушка, аист, шарф.

6. Записать после однократного прослушивания:

У ёлки пушистый зайчик.

7. Слуховой диктант.

Кот

У Миши жил кот. Звали кота Рыжик. Хвост у Рыжика пушистый. Мальчик часто играл с котом. Они были друзья.

Оценка результатов: Чтобы провести качественный и количественный анализ результатов, мы сочли нужным за безошибочное воспроизведение – 0 баллов; за каждую допущенную оптическую ошибку начисляется 1 балл: неправильное воспроизведение пространственного соотношения буквенных

элементов, зеркальное написание букв, недописывание элементов, лишние элементы.

Критерии оценки:

Высокий уровень – 1-2 балла; средний уровень – 3-5 баллов, низкий уровень – 6 баллов и более.

Методика №2 «Исследование усвоения зрительных образов букв»

Данные исследования мы проводили на дидактическом материале предложенный автором И.А. Смирновой [51] (см. приложение А).

Цель: Исследовать состояние освоенности зрительных образов букв.

Инструкция.

1. «Зашумленные буквы»: «Посмотри внимательно и назови буквы, которые здесь спрятались».

2. «Недописанные буквы»: «На этой картинке буквы не дописаны, посмотри внимательно и допиши их».

3. «Зеркальные буквы»: «Посмотри внимательно на картинку и назови буквы, которые написаны неправильно».

4. «Наложенные буквы»: «Посмотри внимательно, назови и покажи буквы, которые ты видишь на этой картинке».

Оценка результатов: за каждый правильный ответ - 0 баллов, за каждую ошибку или незнание ребёнком ответа – по 1 баллу.

Критерии оценки:

Высокий уровень – 1-2 балла; средний уровень – 3-5 баллов, низкий уровень – 6 баллов и более.

Методика №3 «Графический диктант» автор Н.Ю. Горбачевская

Цель: Изучение пространственной ориентировки на листе.

Диктант №1

Инструкция «Поставьте карандаш на следующую точку.

Приготовились! Внимание! Одна клетка вверх. Одна клетка направо. Одна клетка вверх. Одна клетка направо. Одна клетка вниз. Одна клетка направо.

Одна клетка вниз. Одна клетка направо. Одна клетка вверх. Одна клетка направо. А теперь сами продолжайте рисовать тот же узор».

Диктант №2

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

На самостоятельное выполнение каждого узора каждого узора дается 1,5 – 2 минуты. Общее время выполнение заданий обычно составляет около 15 минут.

Оценка результатов: безошибочное воспроизведение – 0 баллов;

за каждую допущенную оптическую ошибку начисляется 1 балл: не может самостоятельно закончить узор, путает направление, действует без опоры на клетки тетрадного листа, ошибается при подсчете клеток.

Критерии оценки:

Высокий уровень – 0-2 балла; средний уровень – 3-5 баллов, низкий уровень – 6 баллов и более.

2.2 Анализ результатов констатирующего эксперимента

Нами был проведен количественный и качественный анализ эксперимента по каждой методике.

На основе анализа результатов констатирующего эксперимента по каждому направлению исследования нами условно было выделено три уровня успешности: высокий, средний и низкий.

Критерии оценки: высокий уровень 0-2 балла; средний 3-5 баллов; низкий – 6 баллов и более.

Анализируя результаты выполнения серии письменных заданий, можно сказать, что наиболее характерными ошибками при выполнении письменных заданий были такие как искажённое воспроизведение букв (неправильное

воспроизведение пространственного соотношения буквенных элементов, зеркальное написание букв, недописывание элементов, лишние элементы); б) замены и смешения графически сходных букв [18, 22].

Проанализировав и подсчитав допущенные оптические ошибки младшими школьникам, можно установить определенные закономерности и преобладание одних ошибок над другими так, недописывание элементов составляют большую долю из всех допущенных оптических ошибок в письменных работах.

Методика №1. Исследования проверки навыков письма

Результаты оптических ошибок при списывании смотрите в приложении Б (таблица А)

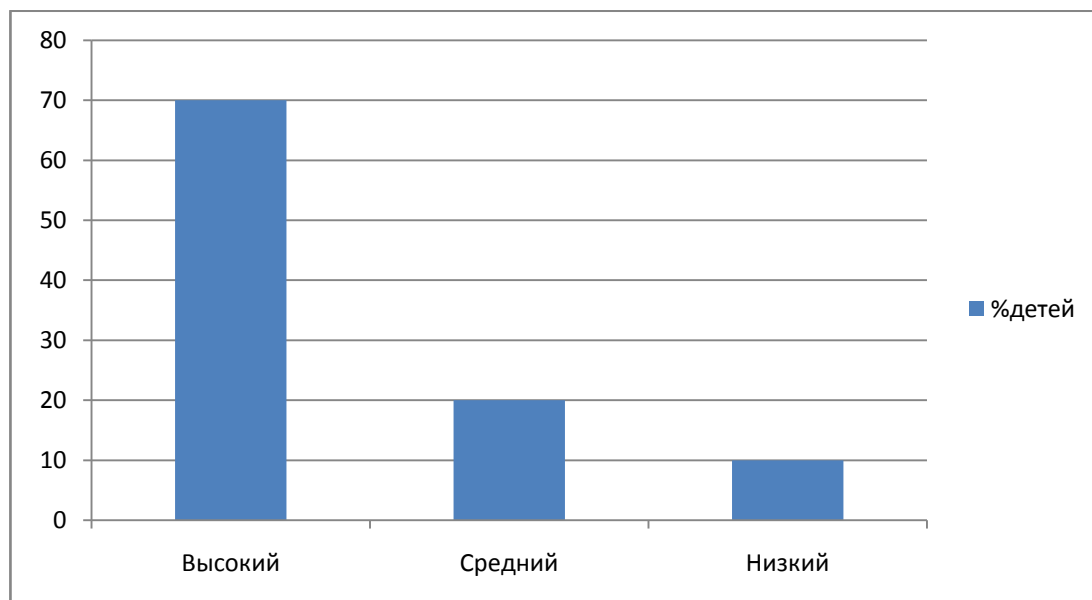


Рисунок 1. Результаты методики №1. «Исследования проверки навыков письма» при списывании.

Как видно по результатам, что 70% группы находятся на условно высоком уровне, 20% на среднем, 10% на низком.

Мария Ц. допустила 4 оптические ошибки («и!дюк» - индюк, «пт!чка» - птичка, «бмзко» - близко, «коики» - кошки). Настя С. допустила ошибку («скуми» - скулил). Денис И. допустил ошибки – «луха» - муха, «гролко» - громко, «бети» - дети. Настя Г. допустила одну ошибку, написав в слове «мыика» - мышка. Аркадий Т. совершил 1 ошибку («шенки» - щенки). Влад

Ю. допустил 2 ошибки («шенок» - щенок). Игорь Р. 2 ошибки («миика» - мишка, «хиппы» - хитры). Алёна Л. допустила 5 ошибок («шышка» - мышка, «шенки» - щенки, «Маииа» - Маша, «накориили» - накормили, «шенка» - щенка). Кирилл П. допустил ошибку («машка» - майка).

Результаты оптических ошибок при записывании под диктовку смотрите приложение Б (таблица Б).

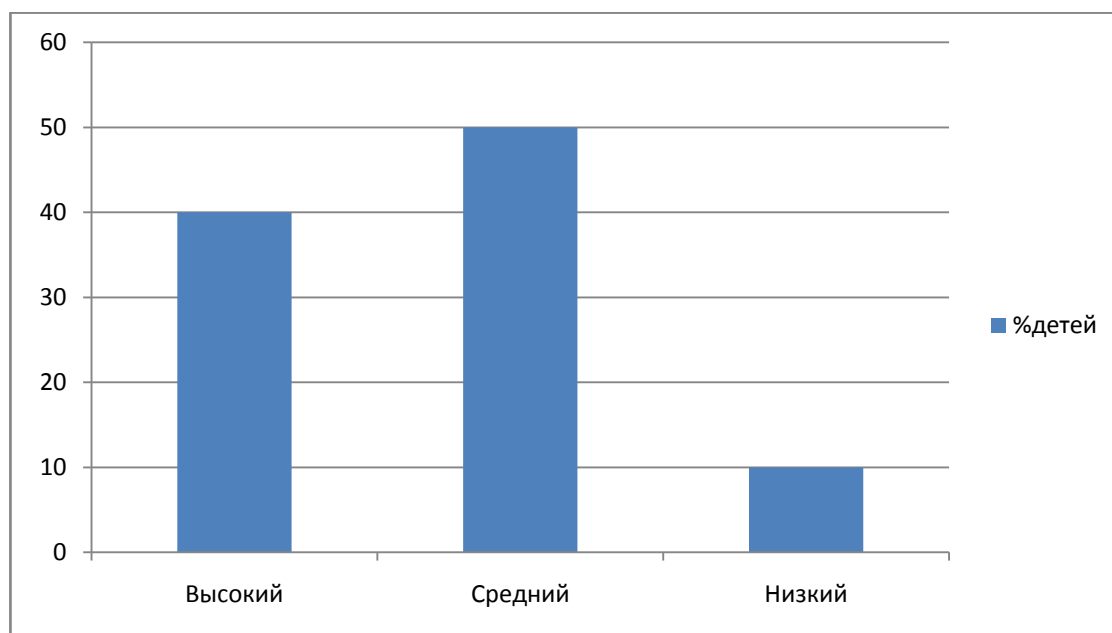


Рисунок 2. Результаты методики №1. «Исследования проверки навыков письма» при записывании под диктовку.

Как видно по результатам, что 40% группы находятся на условно высоком уровне, 50% на среднем, 10% на низком.

В диктанте Влад Ю. допустил 5 ошибок («У,Ч» - написал зеркально, «жаби» - жади, «права» - трава, «бемым» - белым). Аркадий Т. допустил ошибки («Ш» - Щ, «стипеничка» - ступенечка, «пишистый» - пушистый, «котол» - котом). Денис И. в данной методике допустил 2 ошибки («Щ» - Ц, «тушистый» - пушистый). Настя С. допустила одну ошибку («Э» - зеркально). Игорь Р. допустил 3 ошибки («пп» - т, «Е,З» - зеркально). Саша Г. допустил ошибки («г, З» - зеркально, «шац» - щац). Настя Г. допустила 2 ошибки («атт» - апт, «сшла» - сила). Мария Ц. допустила ошибки («пшу» - пишу, «дризья» - друзья, «птчка» - птичка). Кирилл П. допустил ошибки («щ» - ш, «Ё» - зеркально).

Примеры письменных работ (смотрите приложение В).

Общий анализ оптических ошибок при письме (рисунок 3).

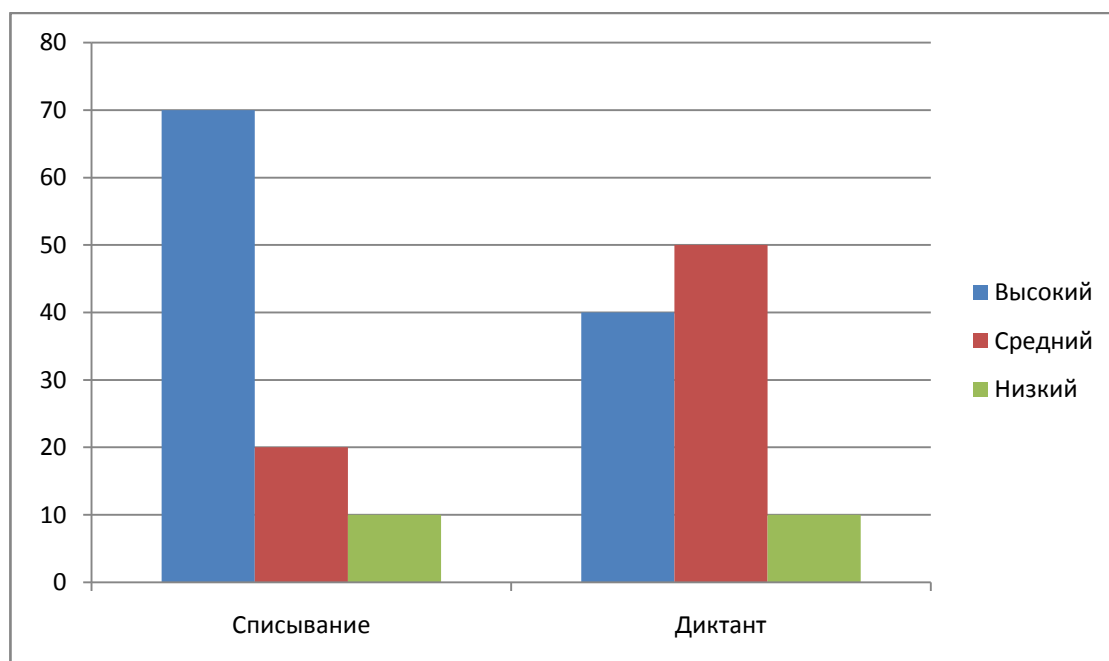


Рисунок 3. Результаты методики «Исследования проверки навыков письма».

Из гистограммы видно, что 55% группы находится на условно высоком уровне по данной методике, а 35% на среднем уровне, 10% на низком уровне.

Методика №2. «Исследование усвоения зрительных образов букв».

Результаты методики «Исследование усвоения зрительных образов букв» смотрите приложение Б (таблица В).

Общий анализ усвоения зрительных образов букв (рисунок 4).

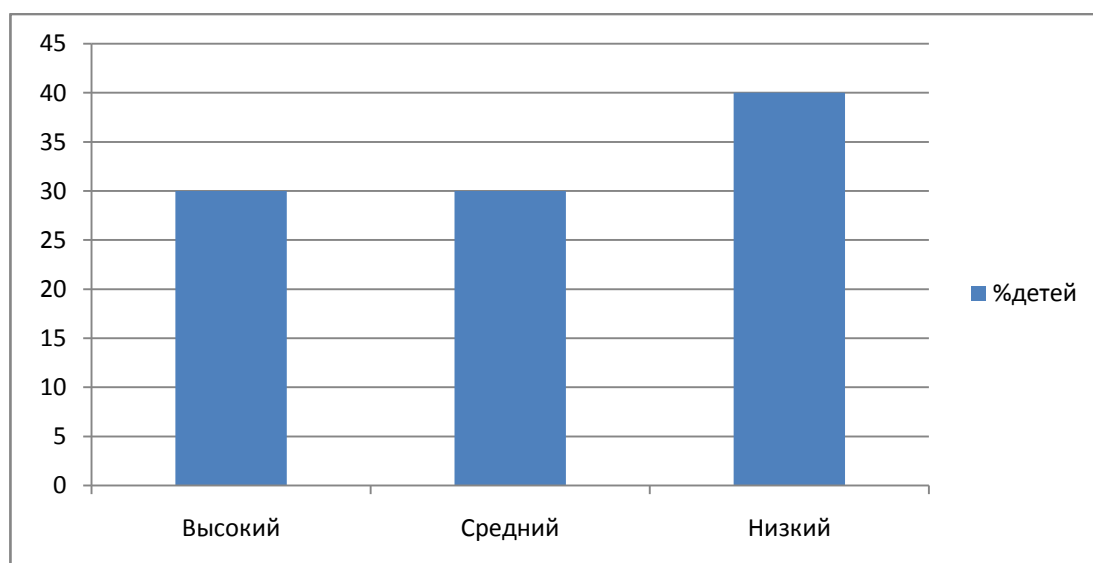


Рисунок 4. Результаты методики №2 «Исследование усвоение зрительных образов букв».

Как мы видим из диаграммы 30% группы на условно высоком уровне, 30% группы на среднем, а 40% на низком.

Задание «Зашумленные буквы» 3 ребенка – Денис И., Алена Л., Игорь Р. выполнили с ошибками. По 1 ошибки допустили Кирилл П., Саша Г., Аркадий Т. называли букву «И» буквой «Л», «Р» назвали как «ь».

В задании «Недописанные буквы» почти все дети допустили ошибки, только Кирилл П. и Настя Г. справились с заданием. Не смогли распознать недописанную букву «Е» - 8 детей. Букву «Ш» не узнали и не смогли дописать 2 ребенка – Настя С. и Денис И. Буква «Е» не смогла узнать Алена. Буква «И» вызвала трудность у Влада Ю..

Задание «Зеркальные буквы» также вызвало трудности у 90% группы. Зеркальную букву «Я» посчитали правильно написанной 3 ребенка – Саша Г., Мария Ц. и Игорь Р.. Зеркальную букву «Ч» назвали верно написанной 3 человека – Влад Ю., Аркадий Т. и Настя Г.. Алена Л. посчитала зеркальную букву «С» правильной. Зеркально написанную букву «Р» Настя С. посчитала правильно написанной, а Мария Ц. решила, что это буква «ь». Зеркальную букву «У» - назвали правильно написанной 3 человека – Аркадий Т., Кирилл П. и Влад Ю.. Зеркальную букву «Л» Алена Л. и Денис И. назвали буквой «П».

Задание «Наложенные буквы» оказалось более доступным для детей. 4 испытуемые прошли задание успешно, 3 допустили по 1 ошибке, Игорь Р., Денис И., Алена Л. посчитали что «ж» - х, «а» - я, «м» - л, «т» - п, «е» - з.

Методика №3 «Графический диктант»

Результаты методики «Графический диктант» смотрите приложение Б (таблица Г)

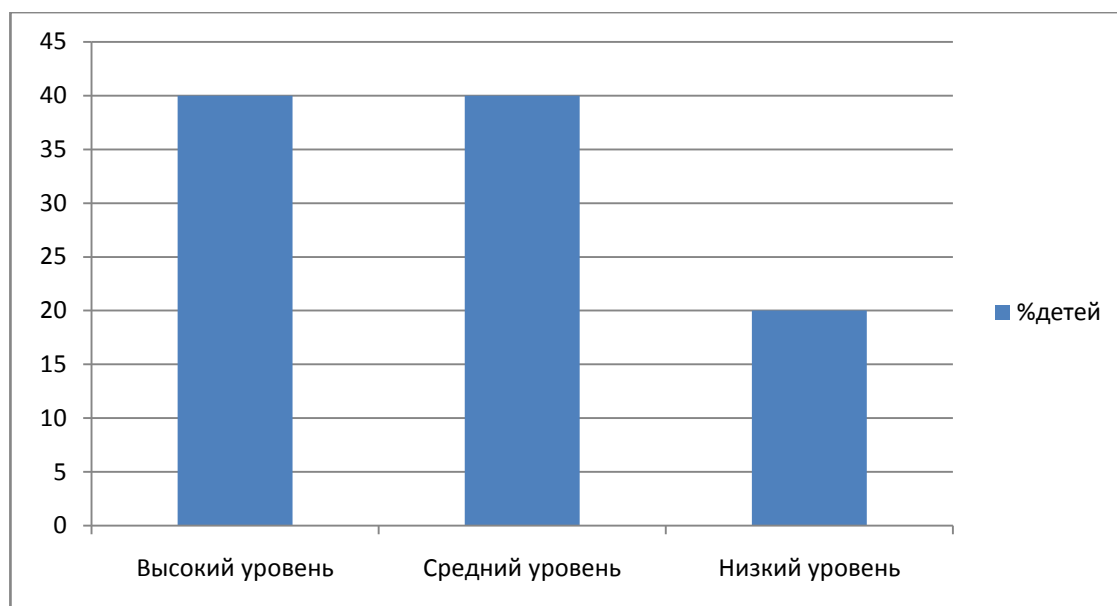


Рисунок 5. Результаты методики №3 «Графический диктант»

По результатам выполнения заданий методики «Графический диктант» детей также можно условно разделить на три группы. Условно высокий уровень выполнения данной методики продемонстрировали 40% исследованных школьников. Они хорошо воспринимают и чётко выполняют указания взрослого, умеют принимать поставленную задачу и допускают небольшое количество ошибок в самостоятельной деятельности. Не сделали ни одной ошибки, ни в диктанте, ни в самостоятельном продолжении рисунка почти половина из этой группы или треть всех исследованных детей. Условно средний уровень выполнения методики продемонстрировали 40% учащихся. Они правильно выполнили половину заданий диктанта. Условно низкий уровень у 20% школьников. Половина из них практически не справилась ни с самими диктантами (составлением узоров по описанию), ни с их самостоятельным продолжением.

В группе, принимающей участие в эксперименте, нами были сопоставлены результаты по всем методикам данного исследования. Результаты представлены в таблице Д (смотрите приложение Б).

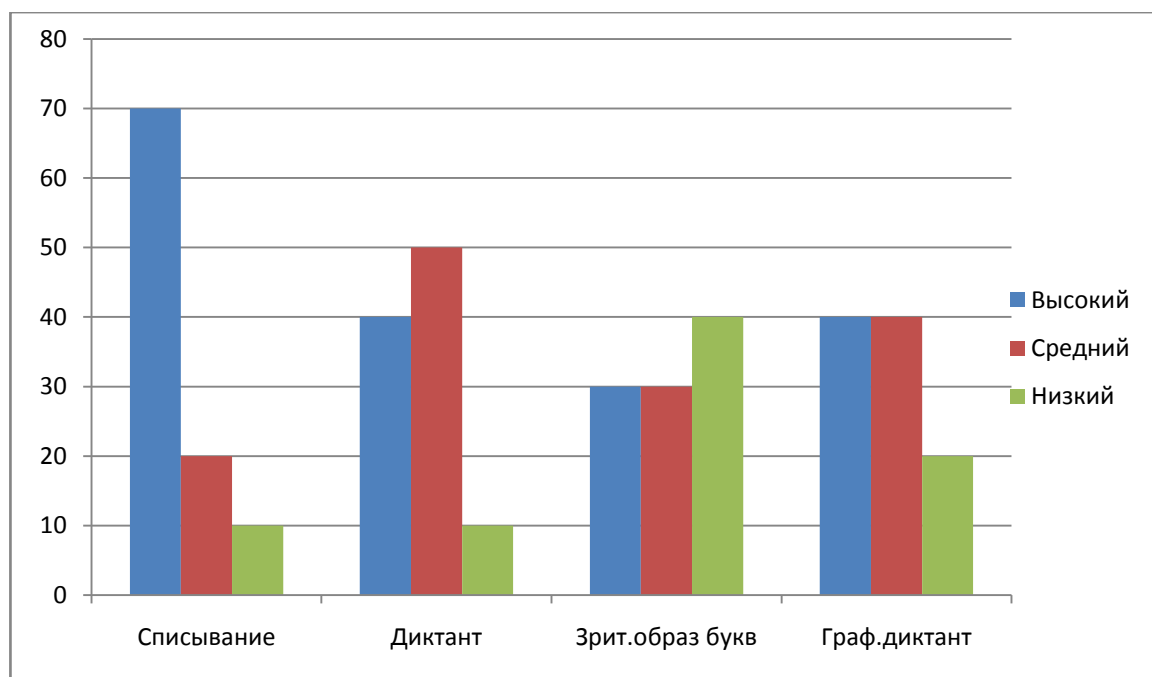


Рисунок 6. Общий результат констатирующего эксперимента.

Таким образом, можно сделать выводы о том, что у 20% (2 человек) группы наибольшее количество оптических ошибок, у 30% (3 человек) среднее количество оптических ошибок, у 50% (5 человек) единичные проявления оптической ошибок.

Нами выявлены проявления оптической дисграфии у учащихся 2-х классов общеобразовательной школы:

- неправильное расположение элементов букв в пространстве по отношению друг к другу с видоизменениями самих элементов («д» – «б»);
- зеркальное написание букв («о»);
- недописывание элементов букв, либо добавление лишних элементов («ш» - «и», «п» - «т», «л» - «м», «х» - «ж», «щ» - «ц»);
- написание вместо нужного элемента буквы – элемент, сходный с ним («п» - «р»).

2.3 Методические рекомендации по коррекции оптической дисграфии у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи

Результаты констатирующего эксперимента показали, что только 50% находятся на условно высоком уровне развития зрительного восприятия, анализа и синтеза, пространственной ориентировки, 30% на условно среднем уровне и 20% на условно низком уровне. Мы выявили, что необходимо оказывать коррекционное воздействие в соответствии с уровнем развития, а это требует разработки методических рекомендаций для логопедов. Нами были подобраны дифференцированные рекомендации по коррекции зрительного восприятия, анализа и синтеза и пространственной ориентировке в соответствии уровнем развития.

Следовательно, коррекция дисграфии осуществляется приемами, направленными на развитие зрительного гнозиса, мнезиса, пространственных представлений и их речевых обозначений, развитие зрительного анализа и синтеза букв, составляющих их элементов. Большое внимание уделяется сравнению смешиваемых букв с максимальным использованием различных анализаторов. Сначала необходимо привести к норме те операции, которые подготавливают процесс письма и без должного уровня сформированности которых письмо в принципе не может протекать нормально.

Методические рекомендации были составлены нами на основе материалов Ю.Е. Розовой, Т.В. Коробченко, Е.В. Мазановой [45, 37,38] и на следующих принципах:

1. Этапность формирования определяется онтогенетическим принципом. Усложнение объектов восприятия происходит от этапа к этапу с учетом последовательности появления форм и функций в онтогенезе.

2. Принцип связи зрительного восприятия с другими сторонами психической деятельности. Сложный акт зрительного восприятия базируется на сенсорных данных и взаимосвязан с механизмами памяти, зрительного

внимания, логического мышления, которые, в свою очередь, оказывают огромное компенсаторное значение.

3. Принцип развития предполагает выделение в процессе диагностики и работы тех задач, трудностей, этапов, которые находятся в зоне ближайшего развития ребенка (по Л. С. Выготскому) [12].

4. В процессе работы очень важен личностный подход. Необходимо знать качества личности, особенности умственных действий, мотивации и других сторон [10].

5. Работа реализуется по всем видам деятельности школьников: слушание, говорение, письмо, чтение [38].

Методические рекомендации разделены на три уровня по нескольким направлениям. С детьми, имеющими заключение дизартрия, предлагаем начинать работу с условно низкого уровня развития зрительного гнозиса, анализа и синтеза. С детьми, имеющими заключение дизартрический компонент, предлагаем начинать работу с условно среднего уровня развития зрительного гнозиса, анализа и синтеза. С детьми, имеющими заключение дислалия, рекомендуем начинать работу с условно высокого уровня развития зрительного анализа букв, составляющих их элементов.

Методические рекомендации по направлениям работы:

1. Развитие зрительного гнозиса, анализа и синтеза.

Условно низкий уровень

- Попросить назвать изображения предметов по контурным линиям (Рисунок 1).



Рисунок 1.

- Назвать предмет в «зашумленном» изображении (Рисунок 2).

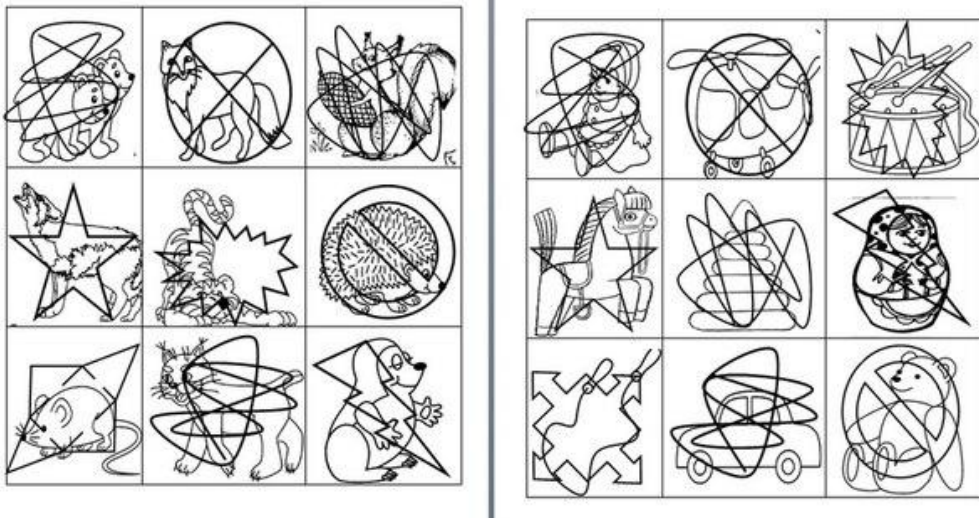


Рисунок 2.

- Назвать контурные изображения предметов, наложенных друг на друга (Рисунок 3).

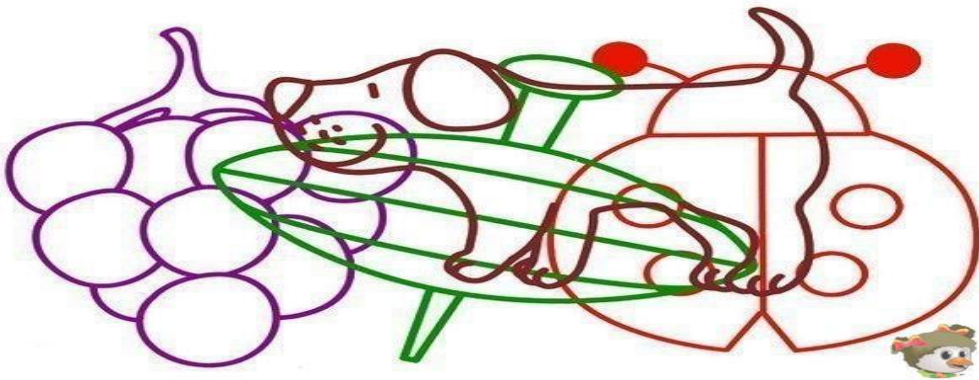


Рисунок 3.

- Определить, что неправильно нарисовал художник (Рисунок 4).



Рисунок 4.

- Распределить предметы по величине, учитывая реальные размеры (Рисунок 5).

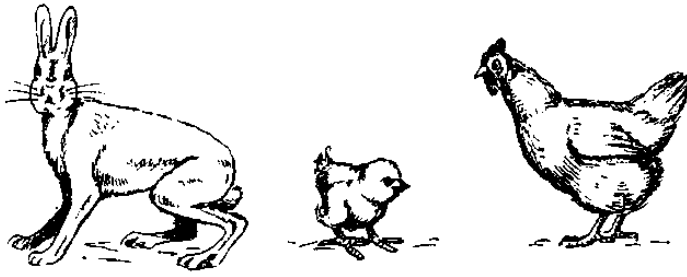


Рисунок 5.

- Соединить все предметы с похожими фигурами (Рисунок 6).

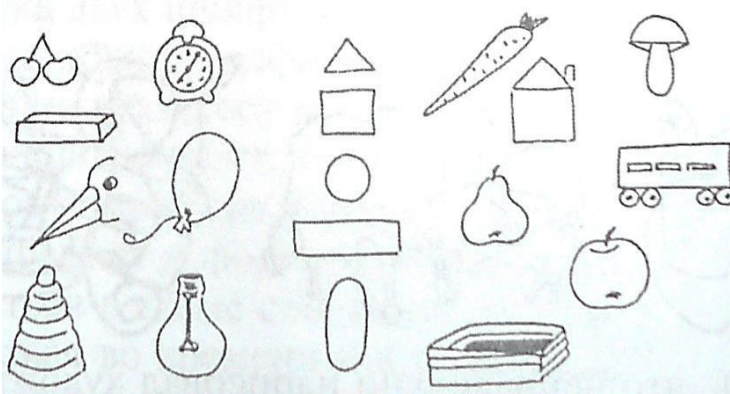


Рисунок 6.

- Сосчитать сколько на рисунке квадратов, кругов и треугольников (Рисунок 7).

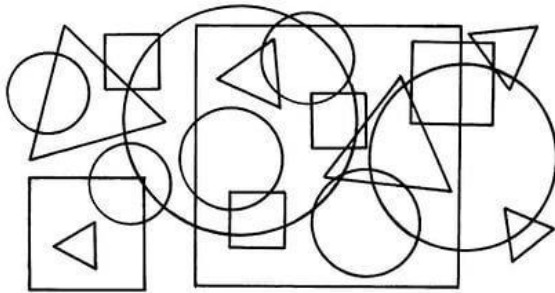


Рисунок 7.

- Найти мяч среди других (Рисунок 8).

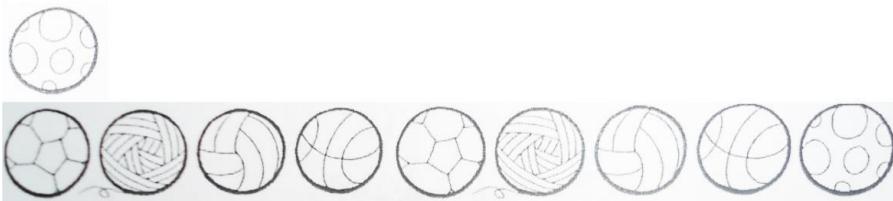


Рисунок 8.

- Найти значок среди других (Рисунок 9).

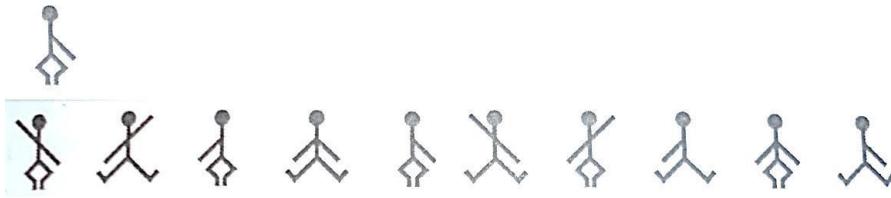


Рисунок 9.

Условно средний уровень

- Дорисовать незаконченные контуры геометрических фигур (Рисунок 10).



Рисунок 10.

- Предложить ребенку найти заданную фигуру среди двух изображений, одно из которых тождественно предъявленному, а второе представляет собой его зеркальное отражение (Рисунок 11).

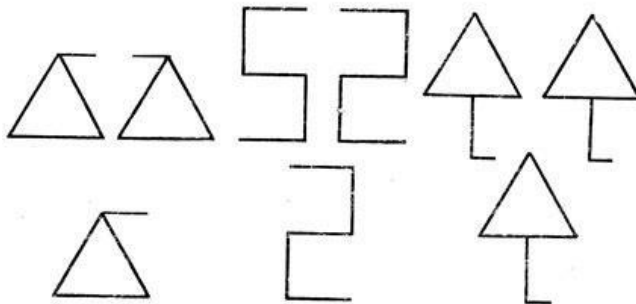


Рисунок 11.

- Срисовать серию полукругов и линий (по С. Борель-Мезони) (Рисунок 12).

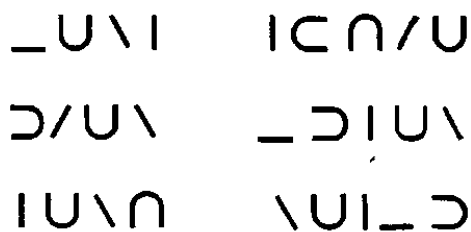


Рисунок 12.

- Узнавание загаданных предметов в различных условиях предъявления.

А) Найти предмет на картинке (Рисунок 13).

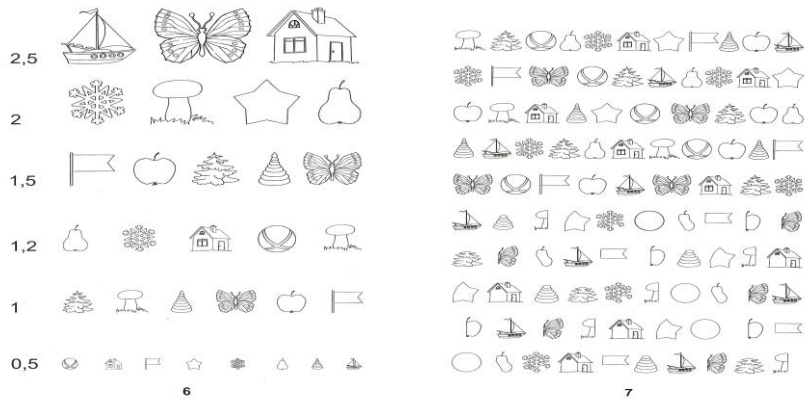


Рисунок 13.

Б) Определить количество предметов на картинке (Рисунок 14).



Рисунок 14.

Условно высокий уровень

- Дорисовать вторую половину изображения, которая симметрична первой (Рисунок 15).

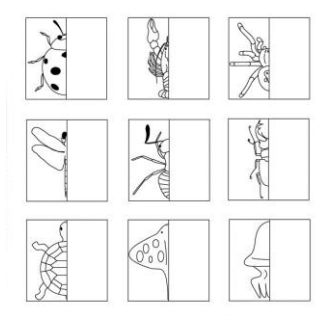


Рисунок 15.

- Соотнести части и целую картинку (Рисунок 16).

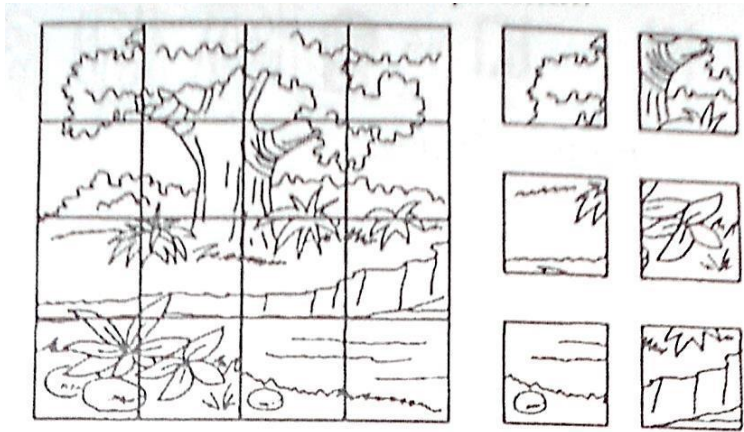


Рисунок 16.

- Дорисовать пропущенную фигуру (Рисунок 17).

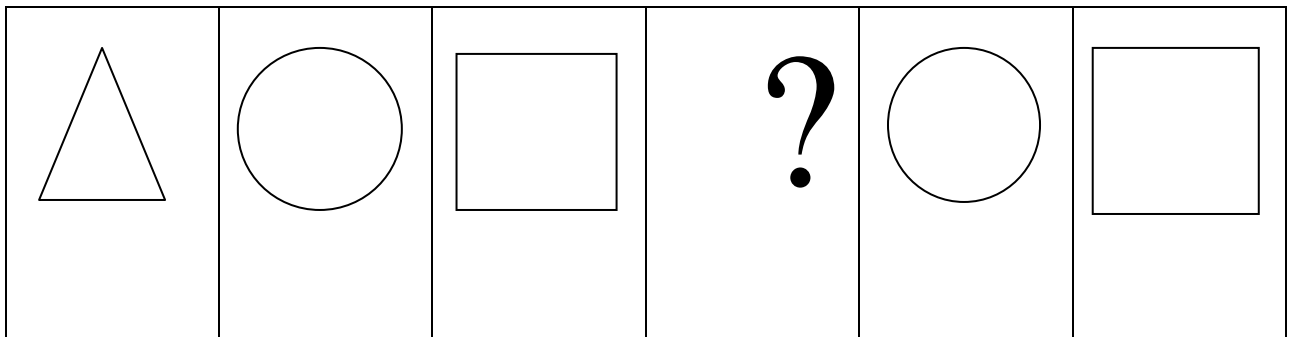


Рисунок 17.

- Рассмотреть картинку и определить, что на ней нарисовано неправильно (Рисунок 18).

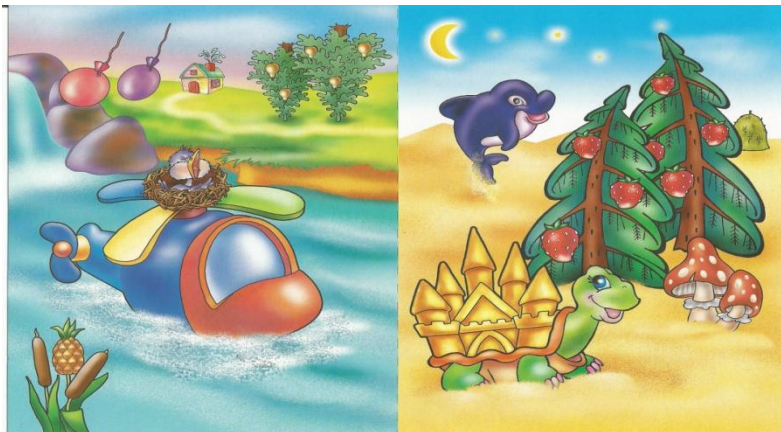


Рисунок 18.

- Сказать, что изменилось и восстановить первоначальное расположение.

Логопед раскладывает 4-6 картинок, ребенок запоминает последовательность их расположения. Затем логопед меняет их расположение. Картинки с изображением фигур, букв, цифр. Ребенок говорит, что изменилось и восстанавливает первоначальное расположение.

2. Развитие оптико-пространственного гнозиса и праксиса.

Условно низкий уровень

- Ориентировка в частях собственного тела.

1. Показать, какой рукой будешь есть, писать, рисовать, здороваться. Сказать, как называется эта рука. В случае затруднений логопед сам даёт ответ, а дети повторяют за ним несколько раз. Дается задание поднять правую руку и назвать её.

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

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

- Закрасить только правую руку или только левую в каждой паре рук (Рисунок 19).

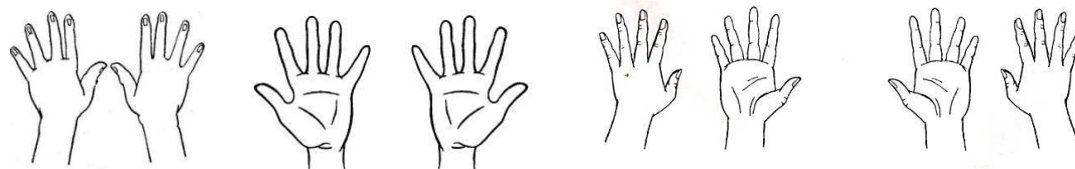


Рисунок 19.

Условно средний уровень

После усвоения речевых обозначений правой и левой руки переходим к дифференциации других правых и левых частей тела: правой и левой ноги, правого и левого глаза, уха.

- Речевая проба Хэда (логопед просит ребенка дотронуться левой рукой до правого уха и т.д.), предлагается также показать правые и левые части тела у сидящего напротив человека.

- Раскрасить мальчика, у которого левая нога поднята вверх (Рисунок 20).

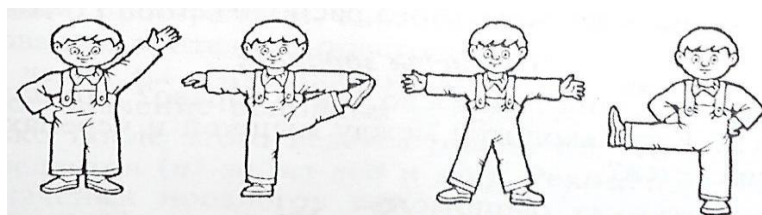


Рисунок 20.

- Использование аппликации. На готовый фон предлагается разложить фигурки: «посередине», «сбоку», «сзади», «под» и т.п.

- Развитие умения конструировать и реконструировать фигуры палочек (Рисунок 21).

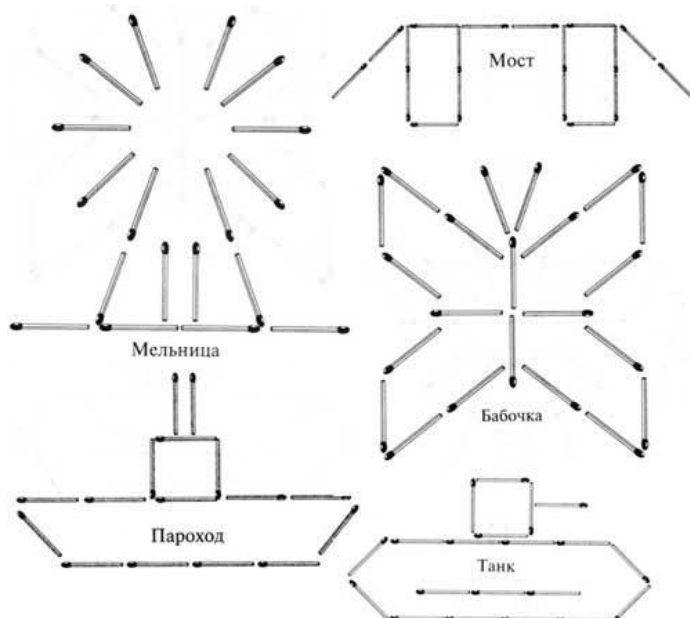


Рисунок 21.

Условно высокий уровень

- Предложите ребенку рассмотреть картинку (Рисунок 22). Спросите:

Кто сидит на дереве?

Назови все, кто сидит на верхних ветках.

Кто сидит справа от удава?

Слева от него?

Кого видит попугай справа от себя?



Рисунок 22.

- Нарисовать по речевой инструкции точку, ниже – крестик, справа от точки – кружок.
- Выполнить «Графический диктант». Продиктуйте определенную последовательность черточек, указывая количество клеточек и направление рисования (Рисунок 23).

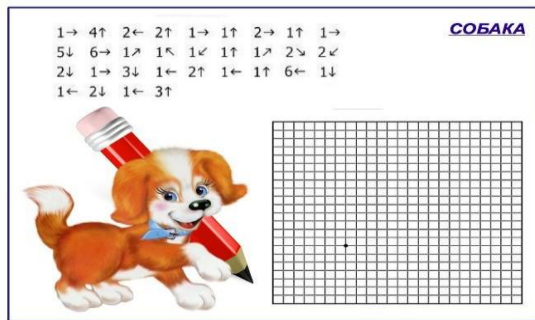


Рисунок 23.

- Определить кто смотрит влево, а кто вправо; кто находится между лягушкой и свиньей; кто находится слева от лошади (Рисунок 24).

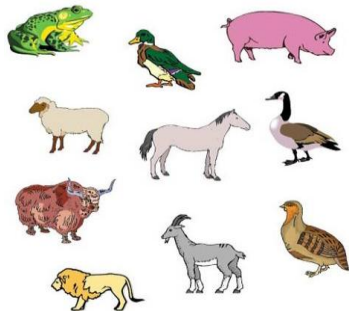


Рисунок 24.

- Назвать, что в комнате выше ребенка (потолок), что ниже (пол), что находится впереди (окно), что позади (дверь), что справа (стол), что слева (шкаф).

- Уточнить понимание и употребление предложных конструкций, обозначающих пространственные отношения.

Сначала четко на картинках и реальных предметах объясняется смысловое значение основных предлогов (*на, в, под, над, около*, и др.), только после этого ведется работа по уточнению значений сложных предлогов (*из-за, из-под* и др.). Рекомендуем закреплять усвоение значений предлогов с помощью схематичных условных обозначений (Рисунок 25).

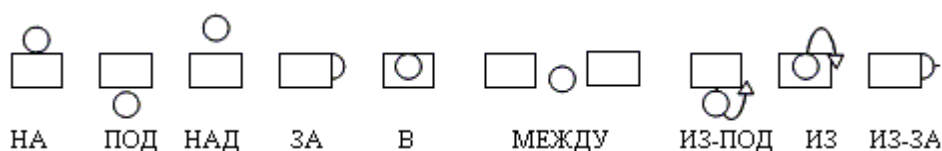


Рисунок 25.

- Назвать и показать, где находится каждый котенок (Рисунок 26).



Рисунок 26.

3. Развитие зрительного анализа букв, составляющих их элементов.

Условно низкий уровень

- Найти букву среди ряда других букв, после длительного и кратковременного предъявления (Рисунок 27).

А Б В Г Д Э Ж З И К
Л М Н О П Ч С Т У Ф
Х Ц Ч Ш Щ Ъ Ы Э Ю Я

Рисунок 27.

- Сравнить одни и те же буквы, но написанные разным шрифтом (печатным и рукописным). Для этого логопед предлагает ребенку карточки с различными буквами (Рисунок 28).

р о л д ж
 э п а ы в
 ф г ш щ
 з х ь н е
 к у ц й т
 ь б ю и м
 с ч я ё

23

Рисунок 28.

- Назови буквы, изображенные пунктиром (Рисунок 29).

Узнай буквы, изображенные пунктиром

А Б В Г Д
 Е Ё Ж З И
 Й К Л М Н
 О П Р С Т
 У Ф Х Ц Ч
 Ш Щ Ъ Ы
 Э Ю Я

Рисунок 29.

Условно средний уровень

- Вычлени буквы наложенных друг на друга (Рисунок 30).

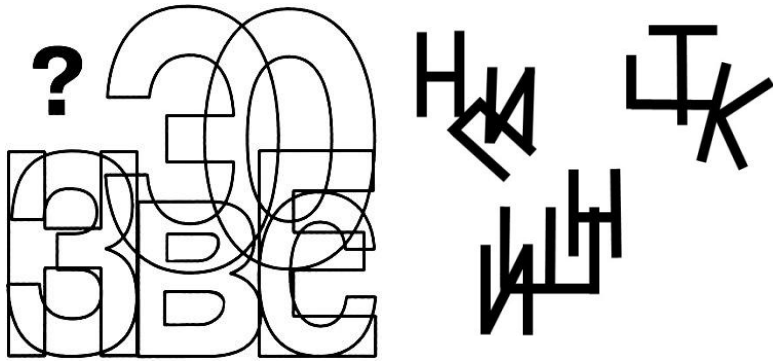


Рисунок 30.

- Узнать и назвать изображение печатных и рукописных букв, заштрихованных дополнительными линиями (Рисунок 31).

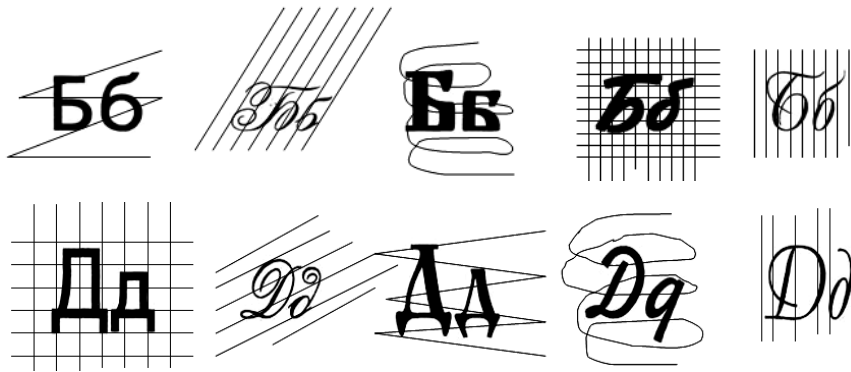


Рисунок 31.

- Определить букву в неправильном положении (Рисунок 32).



Рисунок 32.

- Обвести контурные изображения букв (Рисунок 33).



Рисунок 33.

Условно высокий уровень

- Назвать недописанные буквы (Рисунок 34).

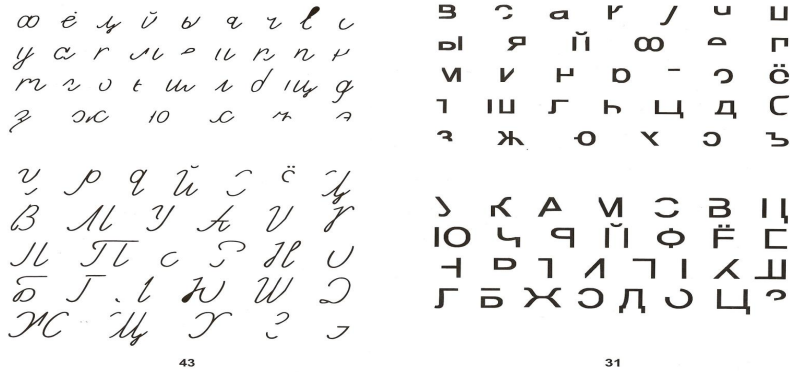


Рисунок 34.

- Дописать букву (Рисунок 35).

1. Восстанови письменные буквы. Для этого допиши их элементы (части). Придумай и запиши в тетрадь по два слова, начинающиеся на буквы И, Э, Ю, Я.

у	г	с	о	ь
х	е	е	и	а
р	о	ж	а	с
о	л	q	с	ж

1. Восстанови печатные буквы. Для этого допиши их элементы (части). Придумай и запиши в тетрадь по два слова, начинающиеся на буквы А, О, Е, Ё.

≡	v	ю	с	а
о	а	о	о	а
г	г	л	н	л
г	о	о	г	а

Рисунок 35.

- Развитие умения конструировать буквы.

Показать ребенку написанные элементы букв и предложить написать букву, которая из них получится. Предлагаются элементы как рукописных, так и печатных букв.

- Развитие умения реконструировать буквы.

- 1) добавляя элементы (например, сделать из буквы «Р» букву «В»);
- 2) уменьшая количество элементов (например, сделать из буквы «Ж» букву «К»);
- 3) изменяя пространственное расположение элементов (например, сделать из буквы «Р» букву «Б»).

- Найди слова и отдели их черточками. Запиши слова в тетрадь. Подчеркни буквы: «б» - одной черточкой, «д» - двумя черточками (Рисунок 40).

*вищудедапонклдобычасиродлюдокалийобедвич
сехобудкафилмабульдогозорьбеседачисонха
исрбантурездаквыделопиклцилбацелмыдобро*

Рисунок 40.

- Используя условные обозначения, расшифруй и запиши слова (Рисунок 41).

↑ — б ↓ — д

Кака ↓ у, ков ↑ ой, калам ↑ ур, ком ↑ айн, кали ↑ р,
ком ↑ инат, кам ↑ ала, коло ↓ ец, каска ↓ ер, коло ↑ ок,
ки ↑ итка, кон ↓ итер.

Рисунок 41.

Выводы по второй главе

Нами было проведено исследование на выявление особенностей оптической дисграфии у детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи. Качественный анализ результатов показал, что пространственно-зрительные функции сформированы на условно достаточном уровне. Школьники испытывают трудности, обусловленные неумением идентифицировать буквы и анализировать пространственное расположение этих букв. В результате диагностики у школьников выявляются ошибки, непосредственно указывающие на нарушение оптико-пространственного гнозиса.

Наличие перечисленных трудностей может привести к таким проявлениям нарушения процессов письма как:

1. Недописывание элементов букв (и – ш – щ, л – м, х – ж).
2. Добавление лишних элементов (ш – и, четыре палочки у «ш» или «щ» и т.п.).

3. Неправильное расположение элементов букв в пространстве по отношению друг к другу с возможными видоизменениями самих элементов (в – д, б – д), включая и зеркальное изображение букв.

4. Написание вместо нужного элемента буквы – элемент, сходный с ним (н – к, ч – г, р - п) [6].

Наличие данных ошибок неизбежно приведет к снижению успеваемости.

Выявив три группы детей и особенности оптических ошибок мы подобрали дифференцированные методические рекомендации, на основе материалов Ю.Е. Розовой, Т.В. Коробченко, Е.В. Мазановой [45, 37,38].

Заключение

Проблема изучения и коррекции специфических нарушений письменной речи у детей и в настоящее время является одной из самых актуальных задач логопедии. С каждым годом в начальной школе увеличивается количество детей с различными видами дисграфии.

Нами было проведено экспериментальное изучение особенностей проявления оптической дисграфии у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи, были поставлены ряд задач в рамках решения которых было сделано следующее:

1. Проанализировали научную литературу, публикации по оптической дисграфии.

2. Подобрали методики для выявления оптической дисграфии у детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи и провели констатирующий эксперимент.

3. Подобрали методические рекомендации, направленные на устранение оптической дисграфии детей данной категории. Методические рекомендации имеют поэтапный ход работы и поуровневые задания.

Анализ литературных источников показал следующее: письмо в норме представляет собой сложную форму речевой деятельности, многоуровневый процесс. Незрелость или недостаточное функционирование отдельных участков мозга могут приводить к несформированности операций письма, а также к недоразвитию зрительного гнозиса, анализа и синтеза, пространственных представлений, а это, в свою очередь, вызывает специфические трудности в формировании и овладении процессом письма.

Актуальность проблемы подтвердило и наше исследование, продемонстрировавшее необходимость коррекционной логопедической работы по преодолению проявлений оптической дисграфии с большинством группы детей, участвовавшей в исследовании.

В ходе проведенного нами констатирующего эксперимента мы можем сказать, что пять учеников имеют условно высокий уровень, три ученика

имеют условно средний уровень, а два ученика условно низкий уровень. Многие дети испытывают трудности с пространственной ориентацией. У младших школьников с дизартрией сформированность зрительно-пространственных функций значительно уступают школьникам с дислалией.

У учащихся 2-х классов были выявлены следующие проявления оптической дисграфии: неправильное расположение элементов букв в пространстве по отношению друг к другу с видоизменениями самих элементов; добавление лишних элементов букв; написание вместо нужного элемента буквы – элемент, сходный к ним; недописывание элементов букв.

В случае возникновения оптической дисграфии, а также ее проявлениях, с помощью специально организованной и систематической логопедической работы можно преодолеть недостатки письма.

На основе полученных данных в ходе исследования, нами были разработаны методические рекомендации для детей с проявлением оптической дисграфии. Представленные методические рекомендации включают в себя задания, упражнения и игры, которые можно использовать на различных этапах коррекционного воздействия. Методические рекомендации составлены с учетом основных логопедических принципов, индивидуальных и возрастных особенностей, системности и последовательности в подаче материала. Таким образом, цель работы достигнута, задачи решены, гипотеза нашла свое подтверждение.

Библиографический список

1. Ананьев Б.Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом // Известия АПН РСФСР. – Вып. 70. – 1955, 106с.
2. Ахутина Т.В. Пылаева Н.М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. - СПб.: Питер, 2008, 320с.
3. Ахутина Т.В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекции. – М.: Воронеж, 2001, с. 7-20.
4. Барылкина Л.П., Матраева И.П., Обухова Л.А. Эти трудные согласные: Как помочь ребенку с нарушениями процесса письма и чтения: Пособие для учителей, логопедов и родителей.-М.: 2005, 115с.
5. Брюховских Л.А. Дислалия: Учебно-методическое пособие./ Краснояр. гос. пед. ун-т им В.П.Астафьева. – Красноярск,2015, 104с.
6. Брюховских Л.А. Дизартрия: Учебно-методическое пособие по логопедии. Изд-е 2, перераб. И доп./ Краснояр. гос. пед. ун-т им В.П.Астафьева. – Красноярск, 2016, 180с.
7. Бурина Е.Д. Преодоление нарушений письма у школьников. 1-5 класс: учеб. – метод. пособие. Традиционные подходы и нестандартные приемы. – СПб.: Каро, 2016, 192с.
8. Величенкова О.А. Анализ специфических ошибок письма младших школьников. Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция - М.: МПСИ; Воронеж: НПО МОДЭК, 2001, с. 45-51.
9. Величенкова О.А., Русецкая М.Н. Логопедическая работа по преодолению нарушения чтения и письма у младших школьников. – М.: НКЦ, 2015, 320с.
10. 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.
11. Воронина Т.П., Попова Т.В. Дисграфия, или почему ребенок плохо пишет? – Ростов: Феникс, 2015, 95с.

12. Выготский Л.С. Собрание сочинений. Т. 2, 3, 5. – М., 1982, 1983, 504 с., 368 с., 368с.
13. Глозман Ж.М. Нейропсихология детского возраста. – М.: Академия, 2009, 272с.
14. Грибова О.Е. Технология организации логопедического обследования: метод пособие. – М.: Аркти, 2015, 80с.
15. Елецкая О.В., Горбачевская Н.Ю. Логопедическая помощь школьникам с нарушением письменной речи: Метод. пособие / О. В. Елецкая, Н. Ю. Горбачевская; Под ред. О. В. Заширинской. - СПб.: Речь, 2005, 176с.
16. Елецкая О.В., Горбачевская Н.Ю. Организация логопедической работы в школе. – М.: ТЦ Сфера, 2006, 162с.
17. Елецкая О.В., Коробченко Т.В., Розова Ю.Е., Щукина Д.А. Организация и содержание работы школьного логопеда. – М.: Форум, Инфра-М, 2015, 192с.
18. Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. – М.: НКЦ, 2015, 320с.
19. Зиндер Л.Р. Очерк общей теории письма. – Л.: Наука, 1987, 114с.
20. Истрин В.А. Развитие письма. – М.: Академии наук СССР, 1961, 403с.
21. Колганова В.С. Нейропсихологическое занятие с детьми: В 2 ч. Ч. 2 / Валентина Колганова, Елена Пивоварова, Сергей Колганов, Ирина Фридрих. – М.: АЙРИС-пресс, 2016, 144с.
22. Корнев А.Н. Дислексия и дисграфия у детей. – СПб.: Гиппократ, 1995, 224с.
23. Корнев А.Н. Нарушение чтения и письма у детей. – СПб.: Речь, 2003, 330с.
24. Корнев А.Н. Подготовка к обучению грамоте детей с нарушением речи: Методическое пособие. – Айрис-пресс, 2006, 128с.

25. Корсакова Н.К., Микадзе Ю.В., Балашов Е.Ю. Неудачающие дети: нейropsychологическая диагностика трудностей в обучении младших школьников. – М.: Педагогическое общество России, 1997, 124с.
26. Крутецкая В.А. 90 эффективных упражнений для исправления дисграфии. – СПб.: Литера, 2015, 96с.
27. Кузнецова М.И. Я учусь читать и писать: рабочая тетрадь, 2015, 80с.
28. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах. – М.: Владос, 2004, 223с.
29. Лалаева Р.И., Парамонова Л.Г., Шаховская С.Н. Логопедия в таблицах и схемах. – П.: Парадигма, 2015, 216с.
30. Лалаева Р.И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция / Р. И. Лалаева. – СПб: СОЮЗ, 2004, 224с.
31. 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, 224с.
32. Леонтьев А.А. Речевая деятельность / Основы теории речевой деятельности. – М., 1974, 368с.
33. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Красанд, 2010, 216с.
34. Логинова Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: учеб. пособие / под ред. Л.С. Волковой. – СПб.: Детство-пресс, 2004, 208с.
35. Лукашенко М.Л., Свободина Н.Г. Дисграфия. Исправление ошибок при письме. – М.: Эксмо, 2004, 127с.
36. Лурия А.Р. Очерки психофизиологии и письма. – М., 1950, 250с.
37. Мазанова Е.В. Альбом 1-2. Упражнения по коррекции оптической дисграфии. – М.: ГНОМид, 2016, 32с.

38. Мазанова Е.В. Коррекция оптической дисграфии. Конспекты занятий с младшими школьниками / Е.В. Мазанова. – М.: ГНОМ и Д, 2014, 96с.
39. Мазанова Е.В. Логопедия. Оптическая дисграфия. Тетрадь №5. – М.: Аквариум Бук, 2006, 72с.
40. Мисаренко Г.Г. Методика обучения младших школьников русскому языку с коррекционно-развивающими технологиями. – М.: Академия, 2004, 336с.
41. Парамонова Л.Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция. – СПб.: Детство-пресс, 2006, 128с.
42. Поваляева М.А. Профилактика и коррекция нарушений письменной речи. Качество образования: учеб. Пособие. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2006, 160с.
43. Правдина О.В. Логопедия. – М.: Просвещение, 1973, 272с.
44. Пятница Т.В. Логопедия в таблицах, схемах, цифрах. – 7-е изд. – Ростов: Феникс, 2017, 173с.
45. Розова Ю.Е., Коробченко Т.В. Преодоление оптической дисграфии у школьников: учебно-методическое пособие / Ю.Е. Розова, Т.В. Коробченко. – М.: ФОРУМ, 2016, 192с.
46. Романова Е.В. Пишу правильно буквы Б-Д. – СПб.: Каро, 2007, 160с.
47. Садовникова И.Н. Дисграфия, дислексия: технология преодоления. – М.: Парадигма, 2011, 279с.
48. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников / И.Н. Садовникова. – М.: Владос, 1997, 256с.
49. Сиротюк А.Л. Коррекция обучения и развития школьников. – М.: Сфера, 2001, 128с.
50. Сиротюк А.Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. – М.: Сфера ТЦ, 2003, 288с.

51. Смирнова И.А. Логопедия. Иллюстрированный справочник. – СПб.: Каро, 2014, 232с.
52. Фотекова Т.А., Ахутина А.В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов. – М.: Айрис-Пресс, 2007, 176с.
53. Хватцев М. Е. Логопедия: книга для преподавателей и студентов пед. вузов. Кн. 2 /М. Е. Хватцев; под науч. ред. Р. И. Лалаевой, С. Н. Шаховской. – М.: ВЛАДОС, 2010, 291с.
54. Цветкова Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. – М., 1997, 256с.
55. Цыновникова Ю.Л. Автоматизация навыка письма на этапе первичного усвоения буквенных знаков / Начальная школа. - №7. – 2001, с. 36-39.
56. Чистякова О.В. 30 занятий по русскому языку для предупреждения дисграфии. 2 класс. – СПб.: Литера, 2016, 80с.
57. Яворская О.Н. Занимательные задания логопеда для школьников. 2-3 класс. – СПб.: Каро, 2010, 144с.
58. Яворская О.Н. Игры, задания, конспекты занятий по развитию письменной речи у школьников 7-10 лет. – СПб.: Каро, 2007, 136с.
59. Ястребова А.В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы / А. В. Ястребова. – М.: Просвещение, 1984, 158с.
60. Яцель О.С. Коррекция оптической дисграфии у младших школьников. Альбом для индивидуальной работы. – М.: Гном, 2015, 32с.

Приложения

Приложение А

Н	Р	И	Г	О
У	Ш	Д	Ь	
Щ	Д	О	Э	
Э	Ж	Ю	Х	
Ъ	Ө	Е	П	
М	К	А	С	
У	В	Ч	Ц	
Ы	Я	Я	Ф	

24

В	С	А	Р	У	И	Ш
Ы	Я	Й	Ю	А	П	
М	И	Н	О	-	Э	Ю
Т	Ш	Г	Ь	Ц	Д	С
З	Ж	О	У	Э	Ъ	

У	К	А	М	С	В	Ц
Ю	Ч	Я	Й	Ф	Ё	Г
Н	Р	Т	Л	Г	И	Х
Г	Б	Ж	Э	Д	У	Ц

31

o e y ŷ v a z l c
 y a r m p u n n r
 m z o t u l d u g
 z oc io c r a

v p q ŷ c ö ŷ
 B M Y A V r
 M T c P H U
 b J l W W d
 MC My r ? r

ц ү ж е т щ
 з в р п э р
 ы с ь б ю ы
 д у ж э г щ
 э в я л є р
 ч с ь а ю р

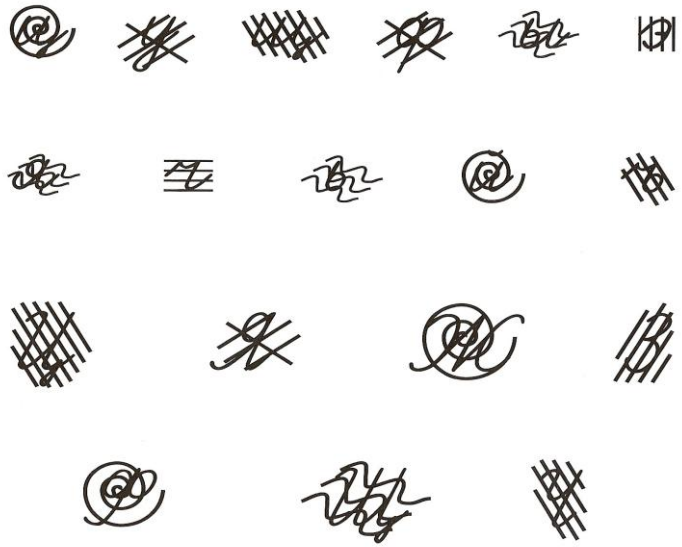
𐌸𐌹𐌺 𐌹𐌺𐌸 𐌸𐌹𐌺 𐌹𐌺𐌸 𐌹𐌺𐌸
 𐌹𐌺𐌸 𐌸𐌹𐌺 𐌸𐌹𐌺 𐌹𐌺𐌸 𐌸𐌹𐌺

𐌸𐌹𐌺 𐌹𐌺𐌸 𐌹𐌺𐌸 𐌸𐌹𐌺
 𐌹𐌺𐌸 𐌹𐌺𐌸 𐌸𐌹𐌺 𐌹𐌺𐌸

𐌸𐌹𐌺 𐌹𐌺𐌸 𐌸𐌹𐌺

𐌸𐌹𐌺 𐌹𐌺𐌸 𐌸𐌹𐌺

𐌸𐌹𐌺 𐌸𐌹𐌺 𐌸𐌹𐌺



Приложение Б

Таблица А – Методика №1, количество оптических ошибок при списывании

№	Имя Ф.	Слова, текст написанные рукописным шрифтом	Слова, текст написанные печатным шрифтом	Уровень
1	Кирилл П.	1	-	Высокий
2	Мария Ц.	1	3	Средний
3	Настя Г.	1	-	Высокий
4	Саша Г.	-	-	Высокий
5	Аркадий Т.	1	-	Высокий
6	Настя С.	1	-	Высокий
7	Игорь Р.	1	1	Высокий
8	Влад Ю.	2	-	Высокий
9	Денис И.	3	1	Средний
10	Алена Л.	5	1	Низкий

Таблица Б – Методика №1, количество оптических ошибок при записывании под диктовку

№	Имя Ф.	буквы	слоги	слова	предложения	уровень
1	Кирилл П.	2	-	-	-	Высокий
2	Мария Ц.	-	-	1	2	Средний
3	Настя Г.	-	1	1	-	Высокий
4	Саша Г.	2	1	-	-	Средний
5	Аркадий Т.	1	-	1	2	Средний
6	Настя С.	1	-	-	-	Высокий
7	Игорь Р.	3	-	-	-	Средний
8	Влад Ю.	2	1	2	-	Средний
9	Денис И.	1	-	-	1	Высокий
10	Алена Л.	2	2	1	1	Низкий

Таблица В – Сводная таблица по методике №2 «Исследование усвоения зрительных образов букв».

№	Имя Ф.	Недописанные буквы	Зеркальные буквы	Зашумленные буквы	Наложены буквы	Уровень
1	Кирилл П.	-	1	1	-	Высокий
2	Мария Ц.	1	3	-	-	Средний
3	Настя Г.	-	1	-	1	Высокий
4	Саша Г.	1	2	1	1	Средний
5	Аркадий Т.	2	1	1	-	Средний
6	Настя С.	4	3	-	1	Низкий
7	Игорь Р.	4	8	2	3	Низкий
8	Влад Ю.	2	-	-	-	Высокий
9	Денис И.	2	3	3	2	Низкий
10	Алена Л.	2	5	2	3	Низкий

Таблица Г – Сводная таблица результатов по методике №3 «Графический диктант».

№	Имя Ф.	Задание №1	Задание №2	Уровень
1	Кирилл П.	-	3	средний
2	Мария Ц.	-	4	средний
3	Настя Г.	-	3	средний
4	Саша Г.	3	6	низкий
5	Аркадий Т.	-	2	высокий
6	Настя С.	-	-	высокий
7	Игорь Р.	-	-	высокий
8	Влад Ю.	-	-	высокий
9	Денис И.	5	-	средний
10	Алена Л.	5	5	низкий

Примеры письменных работ по методике №1 «Исследования проверки навыков письма»

Котка и прыжка
 Стала котка на крыше. Села возле котки прыжка. Не сиди близко, прыжка
 котки испуга.
 МК

и
 и: Д, Р, Ч, У, Ш, Ж, В,
 МК

и Щенок
 У жульки родились щенки. Мамой Тетя взяла одного.
 Щенок хорошо ест. Дети накормили щенка.
 МК

4. Запиши под диктовку прописные буквы: Д, Р, Ч, У, Ш, Ж, В,
 Е, Т, С, Л, З, Ф
 МК

Щенок.
 У жульки родились щенки. Мамой и Тетя
 взяли одного. Щенок хорошо ест. Дети
 накормили щенка.
 МК

У жульки родились щенки. Мамой и Тетя
 взяли одного. Щенок хорошо ест,
 Дети
 МК

