

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

Пензенский государственный университет
Педагогический институт им. В.Г. Белинского

Факультет педагогики, психологии и
социальных наук

Кафедра «Дошкольное и
дефектологическое образование»

Направление подготовки 44.03.03
«Специальное (дефектологическое) образование»
Профиль подготовки «Логопедия»

Заочная форма обучения

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА
УСТРАНЕНИЕ ОШИБОК ОПТИЧЕСКОГО ХАРАКТЕРА У
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ

Студент

Т.Т. 24.01.22
(подпись, дата)

Торопыгина Татьяна
Викторовна

Научный руководитель

Н.Л. 24.01.22
(подпись, дата)

к.пс.н. Морозова Н.Л.

Нормоконтролер

Е.А. 24.01.22
(подпись, дата)

Е.А. Карпушкина

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от 11.01.22 № 5)

Заведующий кафедрой

Л.Н. Корчагина
(подпись)

Л.Н. Корчагина

Работа защищена с отметкой 4/хор. (протокол заседания ГЭК от 1.03.22 № 22)

Секретарь ГЭК

Н.А. Мали
(подпись)

Н.А. Мали

Пенза, 2022

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ОПТИЧЕСКИХ ОШИБОК В ПИСЬМЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	
1.1. Нейропсихологические механизмы письменной речи.....	7
1.2. Дистграфия как частичное специфическое нарушение процесса письма.....	12
1.3. Оптическая дистграфия как один из видов дистграфии.....	17
ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ПРОЯВЛЕНИЙ ОПТИЧЕСКОЙ ДИСТГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	
2.1. Организация и проведение исследования.....	21
2.2. Результаты констатирующего исследования.....	23
ГЛАВА III. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО УСТРАНЕНИЮ ОПТИЧЕСКИХ ОШИБОК У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	
3.1. Организация и цель обучающего эксперимента.....	31
3.2. Система коррекционной работы	32
3.3. Результаты контрольного эксперимента.....	43
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	48
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	50

ВВЕДЕНИЕ

Как известно, усвоение устной речи начинается у ребенка рано – на втором году его жизни и происходит в процессе практического общения со взрослыми. Однако ни один ребенок, хорошо и бегло говорящий, не осознает тех способов, с помощью которых осуществляется его речь.

Развитие письма и чтения идет совершенно другим путем. Письмо с самого начала – осознанный процесс, результат специального сознательного обучения. Ребенок, которому нужно написать слово, должен не только представлять его значение, но и понимать, из каких звуков оно состоит и какими буквами эти звуки будут выражаться графически при письме. Градация – «буква-звук» – очень важна. На ранних этапах овладения навыком письма каждая отдельная операция – анализ звука, определение каждой буквы, ее написание – является еще отдельным, самостоятельно осознаваемым действием. Написание слова, таким образом, распадается для ребенка на ряд задач. На этом этапе включаются зрительные и пространственные ориентиры, фонематический слух, звуко-буквенный анализ и контроль за написанным.

В последнее время многие учащиеся начальной школы испытывают затруднения в обучении письму и чтению. Русский язык очень сложен по своей структуре, поэтому, чем раньше начать обучение ребенка грамотному письму и чтению, тем легче ему учиться в школе. Безграмотное письмо вызывает негативное отношение к процессу овладения и применения правил русского языка. Учитывая, что здоровых детей в наших школах очень небольшой процент, что из-за усилившейся миграции в классах обучаются дети разных национальностей и больше половины первоклассников не посещали детские сады, качество обучения детей в начальной школе снижается.

Учителям начальных классов хорошо известно, что у многих детей возникают трудности в формировании письменной речи, выражающиеся в

специфических ошибках разного генеза.

К специфическим ошибкам письма относятся замена одних букв на другие, фонематически или графически близких; неверное графическое моделирование фонематической структуры слова (пропуски, перестановки, вставки букв); ошибки графического маркирования синтаксической структуры предложения, отсутствие точек в конце предложения и пропусков между словами, слитное написание предлогов, первое слово в предложении написано со строчной буквы.

Наряду с перечисленными ошибками наблюдаются и оптические ошибки, замены букв по графическому сходству, добавления элементов букв, смещение частей буквы по отношению к строке (вверх – вниз, направо – налево). У детей с оптической дисграфией отдельные буквы неверно ориентированы в пространстве. Они путают похожие по начертанию буквы, могут не обратить внимания на лишнюю составляющую в букве **ш** или нижний элемент в букве **щ**. Часто наблюдается «зеркальный» характер письма детей с недоразвитием пространственно-зрительного гнозиса. При этом буквы перевернуты в другую сторону – как при изображении в зеркале.

В последнее время в начальных классах катастрофически увеличивается число детей, имеющих оптические ошибки при письме и чтении. Причин тому немало. Во-первых, само современное образование идет вперед быстрыми темпами, материал усложняется. И не все дети оказываются к этому готовы. В результате у учащихся, менее готовых к школьному обучению, происходит наложение неусвоенных знаний, умений и навыков, что выливается в специфические и трудно исправимые ошибки. Во-вторых, сам контингент детей, поступающих в школу, изменяется не в лучшую сторону. Это ведет к нарушениям познавательной деятельности, повышенной утомляемости, неуспеваемости, инертности высших психических функций, нарушениям пространственной ориентировки, гнозиса и праксиса. Встречается все больше детей с фонетико-фонематическим

недоразвитием, элементами общего недоразвития речи, что пагубно сказывается на усвоении грамоты уже в первые месяцы учебы.

Все эти факторы пагубно воздействуют на своевременное, правильное усвоение детьми грамоты и приводит к огромному количеству оптических нарушений в младшем школьном возрасте.

В современной науке проблемами нарушений письменной речи занимается множество авторов – Венедиктова Л.В., Ефименкова Л.Н., Лалаева Р.И., Никашина Н.А., Садовникова И.Н., Яковлева С.Б. и мн.др. Хорошо разработаны и описаны особенности дисграфий и дислексий у детей с нарушениями речи, методы коррекции разных видов нарушений. Однако, на наш взгляд, все больше детей сталкиваются в настоящее время с оптическими нарушениями письменной речи, а этот вопрос освещен не так полно, как хотелось бы. Данная проблема не теряет своей актуальности.

Таким образом, необходима целенаправленная, своевременная работа по профилактике и коррекции оптических нарушений у младших школьников.

Целью нашей работы является изучение проявлений оптических ошибок и разработка системы заданий и упражнений, направленных на их устранение у детей младшего школьного возраста.

Для достижения данной цели нами были поставлены следующие *задачи*:

1. Рассмотреть теоретические вопросы указанной проблемы в логопедии и смежных науках.
2. Провести экспериментальное изучение оптических ошибок дисграфии в письме младших школьников и сделать соответствующие выводы.
3. Разработать коррекционную программу и провести обучающий эксперимент по устранению оптических ошибок у младших школьников.
4. Провести контрольный эксперимент для выявления степени эффективности обучающего эксперимента.

Объектом нашего исследования являются особенности письма детей младшего школьного возраста, проявляющиеся в ошибках и смешениях по оптическому признаку, а *предметом* – система заданий и упражнений, направленная на преодоление оптических ошибок у младших школьников.

В начале работы нами была выдвинута *гипотеза* о том, что у младших школьников присутствуют ошибки оптического характера, которые мешают полноценному овладению письменной речью, и специально разработанная система упражнений позволит предупредить и исправить данные нарушения в процессе логопедической работы.

При исследовании мы использовали разные *методы*: изучение теоретических источников, наблюдение, беседа, эксперимент констатирующий, обучающий, контрольный, обработка продуктов творческой и учебной деятельности детей, сравнение полученных результатов.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ОПТИЧЕСКИХ ОШИБОК В ПИСЬМЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

1.1. Нейропсихологические механизмы письменной речи

Многочисленные исследования показывают принципиальную сложность механизма речевой деятельности человека, а также то, что язык – это динамическая система которая формируется постепенно в связи с нейрофизиологическими закономерностями развития всех функциональных систем организма.

Формирование функциональных систем, связанных с высшей нервной деятельностью, в значительной степени обусловлено условиями среды и воспитания, деятельности системы. Для речевой системы таким полезным результатом является коммуникация, которая и составляет основную и онтогенетически более раннюю функцию речи.

Исследования физиологических механизмов речи показало, что семантический уровень речевой функциональной системы вступает в деятельность сразу по принципу «минимального обеспечения», то есть тогда, когда его анатомо-физиологические механизмы еще не достигли достаточного созревания. В связи с этим ребенок начинает понимать, а затем уже произносить первые слова и предложения. Таким образом, система начинает функционировать, обеспечивая приспособления ребенка к специфической социальной среде, еще до ее окончательного созревания [31].

Сложность структурно-функциональной организации механизмов речи определяет то, что дефектность любого ее звена приводит к нарушению формирования речевой деятельности. Для понимания нарушений речевого развития у детей наибольшее значение имеет теория функциональных систем. Согласно этой теории, при формировании любого приспособительного акта большую роль играет исходная доминирующая

мотивация, которая имеет первостепенное значение для развития речевой деятельности.

В осуществлении исходной доминирующей мотивации большое значение имеют множественные входящие активирующие влияния подкорково-стволовых образований на кору головного мозга. При поражении этих отделов могут наблюдаться выраженные нарушения мотивационной сферы. При тяжелых поражениях речь как средство коммуникации может полностью отсутствовать, так как у ребенка нет мотива (стремления) к общению.

Согласно данным нейролингвистики, как процесс порождения речевого высказывания (кодирования), так и процесс понимания речевого сообщения (декодирования) включают в себя одни и те же звенья: мотив и основную мысль высказывания, его семантическую запись, внутреннюю и внешнюю речь [28]. Этот процесс осуществляется при непосредственном участии ряда совместно работающих мозговых структур. Однако каждая из этих структур вносит свой специальный вклад в построение речевой функциональной системы. Для порождения речевого высказывания необходимо, чтобы мозг имел возможность принять и переработать соответствующую информацию с помощью языка. В речевой функциональной системе эту роль играет так называемый афферентный корковый синтез, при помощи которого интегрируется полученная мозгом информация. Эта функция осуществляется вторичными отделами левой височной или теменно-затылочной области. При поражении этого звена возникают модально специфические нарушения (зрительные, слуховые, пространственно-кинестетические). На основании экспериментальных и клинических исследований ученые в 1964 году пришли к выводу о ведущей роли в осуществлении процесса речи задней височно-теменной области.

Важным компонентом любой функциональной системы является звено, где реализуется принятие решения и программируется действие. Эту функцию применительно к речи выполняют премоторно – лобные отделы

мозга. Роль плана или программы в развертывании сложного целенаправленного действия вступает в тесной взаимосвязи со следующим звеном функциональной системы – аппаратом предвидения, или так называемым акцептором действия. При помощи этого механизма осуществляется постоянное сопоставление программы действия с параметрами реально выполненного действия. Важную роль в функционировании этого звена играют лобные отделы мозга [4].

Анализ нейрофизиологических механизмов речи основывается на принципе динамической локализации функций.

Головной мозг – это сложная система многих анализаторов. В процессе нервно-психической деятельности между нервными клетками различных функциональных систем устанавливаются временные нервные связи. Особые динамические временные связи составляют физиологическую основу речевой деятельности. В образовании таких связей важное значение придается двигательному анализатору.

Идея динамической локализации функций получила свое дальнейшее развитие в исследованиях П.К. Анохина [13]. Динамическая локализация функций предполагает, что в осуществлении сложных психических процессов принимают участие различные мозговые структуры. Эти структуры начинают функционировать одновременно или последовательно. Каждая структура при целостной комплексной работе мозга вносит свой специфический вклад в осуществление той или иной функции. «Речевой процесс опирается на ряд совместно работающих зон мозговой коры, каждая из которых имеет свое специфическое значение для организации речевой деятельности в целом».

Поэтому речь может нарушаться при поражении различных корковых мозговых структур. Эти нарушения будут иметь различный характер в зависимости от локализации поражения.

Согласно современным представлениям, важнейшими корковыми речевыми зонами являются основная, передняя и верхняя.

1. Основная речевая зона находится в задней височной области левого полушария. Эта зона имеет ведущее значение в анализе, переработке и хранении речевой информации. При поражении этой зоны возникают тяжелые речевые расстройства.

2. Передняя речевая зона находится в моторной коре левого полушария в непосредственной близости от нижней части центральной (роландической) извилины. Эта зона имеет отношение к моторным механизмам речи, к программе речевого высказывания, а также, вероятно, к процессу перевода исходной семантической записи в схему развернутого речевого высказывания. При поражении этой зоны возникают тяжелые нарушения моторной речи.

3. Верхняя речевая зона (дополнительная моторная зона) находится в дополнительной моторной области левого полушария в непосредственной близости от верхней части центральной извилины. Считается, что при поражении этой зоны речевые расстройства выражены в меньшей степени и более обратимы. В работе корковых моторных речевых зон важное значение имеет обратная кинестетическая афферентация от всех речевых зон коры, а также подкорковых отделов мозга, ретикулярной формации ствола мозга и зрительного бугра. Кинестетические импульсы, идущие от речевой мускулатуры в кору головного мозга, усиливаются действием ретикулярной формации ствола мозга и зрительного бугра и вызывают общую (неспецифическую) и избирательную (специфическую) активацию речевых зон коры, что имеет ведущее значение в механизмах речевой деятельности, особенно в период становления детской речи [22].

Таким образом, речевая деятельность осуществляется по принципу объединения различных регулирующих центров и проводящих путей в единую функциональную систему. Для полноценной речевой деятельности необходима слаженная работа всех звеньев речевой функциональной системы. Речевые нарушения возникают при поражении каждого из этих

звеньев. Поражение того или иного звена вызывает специфические речевые расстройства.

Чтение и письмо – сложные процессы. Взрослый, опытный чтец не замечает элементарных действий, из которых складывается процесс чтения и письма так, как эти действия автоматизированы; но ребенок, обучающийся читать или писать, еще не сливает всех элементарных действий в одно сложное, для него каждый элемент представляется самостоятельным действием, нередко – очень трудным, требующим больших усилий не только волевых, интеллектуальных, но даже физических (М.Р. Львов, Т.Г. Рамзаева) [22].

Невозможно обучать школьников грамоте, не представляя письма в элементах, составляющих эти действия. Эти элементы рассмотрены в трудах многих авторов [2, 15, 18, 20].

Следовательно, письмо представляет собой сложную форму речевой деятельности, многоуровневый процесс. В нем принимают участие различные анализаторы: речеслуховой, речедвигательный, зрительный, общедвигательный. Между ними в процессе письма устанавливается тесная связь и взаимообусловленность. Структура этого процесса определяется этапом овладения навыком, задачами и характером письма. Письмо тесно связано с процессом устной речи и осуществляется только на основе достаточно высокого уровня ее развития [22].

Процесс письма имеет многоуровневую структуру, включает большое количество операций. У взрослого человека они носят сокращенный, свернутый характер. При овладении письмом эти операции представляют в развернутом виде.

1.2. Дисграфия как частичное специфическое нарушение процесса письма

Дисграфия – это частичное специфическое нарушение процессов письма [20].

Дисграфия обусловлена недоразвитием (распадом) высших психических функций, осуществляющих процесс письма в норме. Для обозначения нарушений письма в основном используются термины: дисграфия, аграфия, дизорфография, эволюционная дисграфия (Л.В. Венедиктова, Р.И. Лалаева).

Причины нарушений чтения и письма являются сходными.

У детей с дисграфией отмечается несформированность многих высших психических функций: зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений, слухо-произносительной дифференциации звуков речи, фонематического, слогового анализа и синтеза, деления предложений на слова, лексико-грамматического строя речи, расстройства памяти, внимания, сукцессивных и симультивных процессов, эмоционально-волевой сферы.

Психолингвистический аспект изучения дисграфии недостаточно представлен в логопедической литературе. Этот аспект рассматривает механизмы нарушений письма как расстройство операций порождения письменного речевого высказывания (по А.А. Леонтьеву): внутреннего программирования связного текста, внутреннего программирования отдельного предложения, грамматического структурирования, операции выбора фонем, фонематического анализа слов и др. (Е.М. Гопиченко, Е.Ф. Собонович) [20].

Симптоматика дисграфии проявляется в стойких и повторяющихся ошибках в процессе письма, которые можно сгруппировать следующим образом: искажения и замены букв; искажения звукослоговой структуры слова; нарушения слитности написания отдельных слов в предложении; аграмматизмы на письме:

Дисграфия может сопровождаться и неречевой симптоматикой (неврологическими нарушениями, нарушением познавательной деятельности, восприятия, памяти внимания, психическими нарушениями). Неречевые симптомы определяются в этих случаях не характером дисграфии и в связи с этим не включаются в ее симптоматику, а совместно с нарушением письма входят в структуру нервно-психических и речевых расстройств (при алалии, дизартрии, нарушениях речи при умственной отсталости и др.) [23].

Дисграфия (как и дислексия) у детей с нормальным интеллектом может вызывать различные отклонения в формировании личности, определенные психические наслоения.

При целенаправленном коррекционно-логопедическом воздействии постепенно симптоматика дисграфии сглаживается.

Классификация дисграфии осуществляется на основе различных критериев: с учетом нарушенных анализаторов, психических функций, несформированности операций письма.

Наиболее обоснованной является классификация дисграфий, в основе которой лежит несформированность определенных операций процесса письма (разработана сотрудниками кафедры логопедии ЛГПИ: им. А.И. Герцена). Выделяются следующие виды дисграфий: артикуляторно-акустическая, на основе нарушений фонемного распознавания (дифференциации фонем), на почве нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматическая и оптическая дисграфии [20].

1. Артикуляторно-акустическая дисграфия.

В основе ее лежит отражение неправильного произношения на письме, опора на неправильное проговаривание. Опираясь в процессе проговаривания на неправильное произношение звуков, ребенок отражает свое дефектное произношение на письме.

Артикуляторно-акустическая дисграфия проявляется в заменах, пропусках букв, соответствующих заменам и пропускам звуков в устной

речи. Иногда замены букв на письме остаются и после того, как они устранены в устной речи. В данном случае можно предположить, что при внутреннем проговаривании нет достаточной опоры на правильную артикуляцию, так как не сформированы еще четкие кинестетические образы звуков. Но замены и пропуски звуков не всегда отражаются на письме. Это обусловлено тем, что в ряде случаев происходит компенсация за счет сохранных функций (например, за счет четкой слуховой дифференциации, за счет сформированности фонематических функций).

2. Дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания (дифференциации фонем). По традиционной терминологии – акустическая дисграфия.

Проявляется в заменах букв, соответствующих фонетически близким звукам. При этом в устной речи звуки произносятся правильно. Чаще всего заменяются буквы, обозначающие следующие звуки: свистящие и шипящие, звонкие и глухие, аффрикаты и компоненты, входящие в их состав (*ч – т, ч – щ, ц – т, ц – с*). Этот вид дисграфии проявляется и в неправильном обозначении мягкости согласных на письме вследствие нарушения дифференциации твердых и мягких согласных («письмо», «любит», «лижа»). Частыми ошибками являются замены гласных даже в ударном положении, например, *о – у* (туча – «точа»), *е – и* (лес – «лис»).

В наиболее ярком виде дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания наблюдается при сенсорной алалии и афазии. В тяжелых случаях смешиваются буквы, обозначающие далекие артикуляторно и акустически звуки (*л – к, б – в, п – к*). При этом произношение звуков, соответствующих смешиваемым буквам, является нормальным.

Для правильного письма необходима более тонкая слуховая дифференциация звуков, чем для устной речи. Это связано, с одной стороны, с явлением избыточности восприятия семантически значимых единиц устной речи. Небольшая недостаточность слуховой дифференциации в устной речи, если она имеет место, может восполняться за счет

избыточности, за счет закрепленных в речевом опыте моторных стереотипов, кинестетических образов. В процессе же письма для правильного различения и выборе фонемы необходим тонкий анализ всех акустических признаков звука, являющихся смысло-различительными.

С другой стороны, в процессе письма дифференциация звуков, выбор фонем осуществляются на основе следовой деятельности, слуховых образов, по представлению. Вследствие нечеткости слуховых представлений о фонетически близких звуках выбор той или иной фонемы затруднен, следствием чего являются замены букв на письме.

Другие авторы (Е.Ф. Соботович, Е.М. Гопиченко), которые исследовали нарушения письма у умственно отсталых детей, связывают замены букв с тем, что при фонемном распознавании дети опираются на артикуляторные признаки звуков и не используют при этом слуховой контроль.

Для правильного письма необходим достаточный уровень функционирования всех операций процесса различения и выбора фонем. При нарушении какого-либо звена (слухового, кинестетического анализа, операции выбора фонемы, слухового и кинестетического контроля) затрудняется в целом весь процесс фонемного распознавания, что проявляется в заменах букв на письме. Поэтому с учетом нарушенных операций фонемного распознавания можно выделить следующие подвиды этой формы дисграфии: акустическую, кинестетическую, фонематическую.

3. Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза. В основе ее лежит нарушение различных форм языкового анализа и синтеза: деления предложений на слова, слогового и фонематического анализа и синтеза. Недоразвитие языкового анализа и синтеза проявляется на письме в искажениях структуры слова и предложения. Наиболее сложной формой языкового анализа является фонематический анализ. Вследствие этого особенно распространенными при этом виде дисграфии будут искажения

звуко-буквенной структуры слова.

Наиболее характерны следующие ошибки: пропуски согласных при их стечении (*диктант* – «дикат», *школа* – «кола»); пропуски гласных (*собака* – «сбака», *дома* – «дма»); перестановки букв (*тропа* – «прота», *окно* – «коно»); добавление букв (*таскали* – «тасакали»); пропуски, добавления, перестановка слогов (*комната* – «кота», *стакан* – «ката»).

Нарушение деления предложений на слова при этом виде дисграфии проявляется в слитном написании слов, особенно предлогов, с другими словами (*идет дождь* – «идедошь», *в доме* – «вдоме»); раздельное написание слова (*белая береза растет у окна* – «белабе заратет ока»); раздельное написание приставки и корня слова (*наступила* – «на ступила»).

Нарушения письма вследствие несформированности фонематического анализа и синтеза широко представлены в работах Р.Е. Левиной, Н.А. Никашиной, Д.И. Орловой, Г.В. Чиркиной [17].

4. Аграмматическая дисграфия охарактеризована в работах Р.Е. Левиной, И.К. Колповской, Р.И. Лалаевой, С.Б. Яковлева. Она связана с недоразвитием грамматического строя речи: морфологических, синтаксических обобщений. Этот вид дисграфии может проявляться на уровне слова, словосочетания, предложения и текста и является составной частью более широкого симптомокомплекса – лексико-грамматического недоразвития, которое наблюдается у детей с дизартрией, алалией и у умственно отсталых.

На уровне предложения аграмматизмы на письме проявляются в искажении морфологической структуры слова, замене префиксов, суффиксов (*захлестнула* – «нахлестнула», *козлята* – «козленки»); изменении падежных окончаний («много деревьев»); нарушении предложных конструкций (*над столом* – «на столом»); изменении падежа местоимений (*около него* – «около ним»); числа существительных («дети бежит»); нарушении согласования («бела дом»); отмечается также нарушение синтаксического оформления речи, что проявляется в трудностях

конструирования сложных предложений, пропуска членов предложения, нарушении последовательности слов в предложении.

1.3. Опти́ческая дисграфия́ как один из видов дисграфии

Опти́ческая дисграфия́ связа́на с недоразвитием зрительного гнозиса, анализа и синтеза, пространственных представлений и проявляется в заменах и искажениях букв на письме.

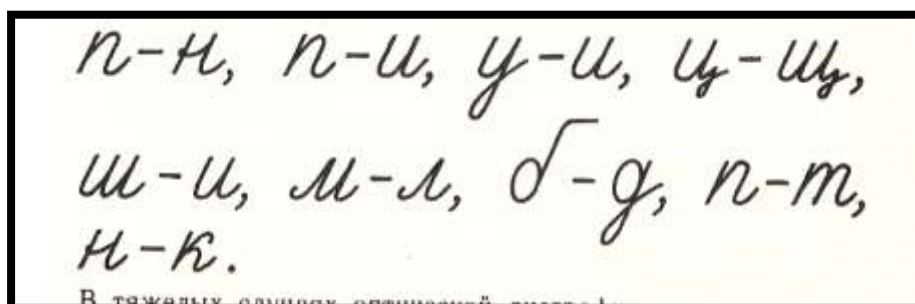
Чаще всего заменяются графически сходные рукописные буквы: состоящие из одинаковых элементов, но различно расположенных в пространстве.

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.

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 букв пишутся справа налево. Отчасти это подтверждает данные о наличии у большинства учащихся с зеркальным письмом левого ведущего глаза и перекрестной латерализации (несовпадение ведущей руки и ведущего глаза). Таким образом, выявленные особенности свидетельствуют о недоразвитии процесса формирования латерального профиля учащихся с элементами зеркального письма [19].

Опти́ческая дисграфия́, по мнению О.А. Токаревой, 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:



В русском алфавите 5 групп графем (И.Н. Садовникова, Л.Н. Ефименкова):

1. Графемы с одинаковым количеством элементов, но разным принципом соединения (*ш – т, п – и*);
2. Графемы с разным количеством элементов, но похожие по способу соединения (*л – м. и – ш*);
3. Буквы, идентичные по способу написания первого элемента (*и – у, б – д, а – о*);
4. Графемы, отличающиеся только добавочным элементом (*и – и, ш – ш*);
5. Буквы, похожие в зеркальном отражении;

При оптической дисграфии буквы смешиваются по кинетическому сходству.

И.Н. Садовникова также наряду с группой оптически сходных букв славянской графики (их сходство особенно усиливается в условиях скорописи) выделяет группы букв, смешиваемых по кинетическому признаку.

К группе букв рукописного шрифта, имеющих оптическое сходство, относятся замены: с-е, о-с, у-д-з, л-и, м-ш, в-д.

Оптические смешения
с-е, с-о, э-с, у-д-з,
л-и, м-ш, в-д, т-ш,
п-и, е-з

Смешения в письме букв по кинетическому сходству: о-а, б-д, и-у, п-т, л-м, х-ж, н-ю, и-ш, л-я, а-д.

Ошибочный выбор последующего элемента	Неправильная передача количества однородных элементов
о-а у-ц	п-т (П-П)
д-г т-р	х-ж (Х-Х)
и-ц	л-м (Л-М)
а-г	и-ш (И-Ш)
н-к (Н-К)	
н-ю (Н-Ю)	
л-я	

В указанных заменах обращает на себя внимание совпадение начертания первого элемента взаимозаменяемых букв. Написав первый элемент, ребенок, вероятно, далее не дифференцирует тонкие движения руки в соответствии с замыслом: он либо неправильно передает количество однородных элементов (л – м, и – ш), либо ошибочно выбирает последующий элемент (у – ц, б – д).

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

Таким образом, на письме у таких детей встречаются графические ошибки, под которыми понимаются (М.Н. Русецкая) [27]:

- неправильное начертание буквы;
- искажения структуры слова;
- нарушения основных правил графики.

Среди них:

1. Зеркальная обращенность букв.
2. Дорисовывание или недописывание элементов графем (чаще однородных).
3. Нестандартные начертания букв и пр.

Думается, что данный тип ошибок, который не искажает фонетический состав слова, можно объяснить рядом причин (Н.П. Павлова):

1. Особенности оптического восприятия детьми графических знаков однородными элементами.

2. Трудности в распределении внимания между техническими и мыслительными операциями письма, несовершенство пространственных ориентировок, слабое усвоение понятий «правое – левое».

3. Стремление к «украшательству» графем.

Концептуальный подход к проблемам оптической дисграфии существенно изменился в последнее время, в связи с исследованиями о принципах переработки информации полушариями мозга (А.Г. Зальцман, Я.А. Меерсон, 1990). Ранняя диагностика, прогнозирование школьных проблем и коррекции трудностей в процессе обучения требуют объективной оценки функционального развития каждого ребенка. Одним из важнейших показателей функционального развития является уровень зрительного восприятия, определяющий успешность освоения базовых навыков письма и чтения в начальной школе. И.И. Мамайчук установила, что у здоровых детей уровень вербального интеллекта тесно связан с развитием зрительного гнозиса и зрительно-пространственной памяти [25].

Зрительно-пространственная память является отражением интегративной деятельности мозговых структур и особенно лобных ассоциативных областей мозга, ответственных за формирование психических и интеллектуальных функций. Таким образом, при недоразвитии нейрохимических механизмов в коре головного мозга, при задержке нейронального роста, нарушении их неспецифической активации отмечается нарушение различных интегративных психических функций, начиная от зрительного гнозиса и заканчивая задержками психического развития (Ахутина Т.В., Золотарева Э.В.) [1, 2].

Профилактика нарушений чтения и письма должна проводиться с дошкольного возраста, особенно у детей с речевыми нарушениями.

ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ПРОЯВЛЕНИЙ ОПТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

2.1. Организация и проведение исследования

Проанализировав теоретическую литературу по теме исследования, мы пришли к выводу, что в начальной школе часто встречаются графические ошибки, определенная часть которых обусловлена специфическими проявлениями оптической дисграфии.

Нами была поставлена цель – выявить процентное содержание оптических ошибок на примере данной группы детей восьмилетнего возраста. Исследование проводилось во 2-х классах МБОУ СОШ.

Исследование проводилось в три этапа.

1 этап: общий срез.

На первом этапе обследовалось письмо всех детей класса в количестве 18 человек (списывание и диктант). В результате было получено 36 работ. Из них были выделены работы, в которых встречались ошибки оптического плана, проведен их анализ. Затем был проведен анализ детских тетрадей с целью подтверждения результатов общего среза (действительно ли в работах детей, у которых в процессе проведения среза были обнаружены оптические ошибки, отмечены ошибки оптического характера).

По результатам общего среза выявлялся количественный анализ дисграфических ошибок и доля оптических ошибок в работах детей.

2 этап: углубленное изучение письма детей выявленной группы.

На втором этапе эксперимента проводилось углубленное исследование письма в группе детей, у которых были выявлены оптические ошибки. В нем приняли участие 8 человек. Анализ проводился следующим образом.

Сначала было проведено исследование письма аналогично проведенному на первом этапе (слуховой диктант). Затем было проведено углубленное изучение ручной моторики, зрительных и пространственных функций.

Для этого использовали следующие задания.

1. Состояние биологического зрения (по медицинским картам).

2. Исследование латерального профиля.

- Определение ведущей руки (какой рукой дети пишут, кидают мячик одной рукой, режут ножницами лист бумаги, хлопают в ладоши сверху вниз);

- Определение ведущего глаза (посмотри в калейдоскоп).

- Определение ведущего уха (приложи ухо к трубочке и послушай, что я скажу).

3. Выполнение проб Хэда.

- Покажи правой рукой левое ухо, левой рукой правое ухо, покажи у меня правую руку, левую ногу, я при этом сижу напротив).

- Определение своего положения относительно предметов (где ты находишься относительно стола, доски, подоконника?)

4. Исследование оптико-кинестетической организации движений (соединить 1 и 2 палец в виде кольца, сжать пальцы в кулак, а затем вытянуть 2 и 3 пальцы, затем 2 и 5 пальцы).

5. Исследование оптико-пространственного праксиса.

- Задание на составление картинки из 4 частей.

- Задание на составление из счетных палочек букв печатного шрифта (*л, а, ш, п*).

- Переделать буквы *л* в *х*, *п* в *ш*, *а* в *п*.

6. Исследование буквенного гнозиса. Исследование проводилось по альбому оптических проб, разработанному сотрудниками кафедры логопедии РГПУ им. А.И. Герцена на основе исследований Б.Г. Ананьева, А.Р. Лурии, Е.П. Кок и др.

- Узнавание букв в усложненных условиях: «зашумленных» букв, изображенных пунктиром, недописанных, стилизованных, правильно и неправильно (зеркально) написанных.

- Узнавание букв, наложенных друг на друга, по типу фигур

Попельрейтера.

- Узнавание сходных по начертанию букв, предъявленных изолированно или в буквенном ряду.
- Способность узнавать правильные и зеркально написанные буквы.

Наряду с количественным анализом был сделан качественный срез оптических проявлений в письме у детей.

3 этап: анализ полученных результатов.

Были проанализированы результаты второго этапа и сделаны соответствующие выводы.

Обследование проводилось с опорой на рекомендации Т.В. Ахутиной, Л.В. Венедиктовой, Р.И. Лалаевой, Т.А. Фотековой.

2.2. Результаты констатирующего исследования

Были получены следующие результаты.

1 этап. Общий срез.

Были обследованы 18 человек, получено 36 работ (18 работ по списыванию и 18 – по диктанту) (табл. 1,2).

Таблица 1

Результаты исследования навыка списывания (общий срез)

№	ФИО	Ошибки, связанные с фонемат. процессом	Ошибки оптической хара	аграмматизмы	Ошибки, связанные с языком анализом	Орфограф. опш.	всего
1	М. А.	1	1				2
2	С. А.					1	1
3	С. Б.		1				1
4	К. В.						
5	А. В.						
6	Д. В.				1	1	2
7	Г. Г.						
8	А. Е.	1					1
9	Д. З.		1				1

10	Ю. К.						
11	М. М.						
12	М. М.		2			1	3
13	А. М.						
14	В. С.						
15	Д. Т.	1	1				2
16	А. Т.						
17	В. У.					1	1
18	Ж. Ш.	1					1
	Итого:	4	6		1	4	15
	В %	26,7	37,5	-	6,7	26,7	

Таким образом, видно, что присутствует большой процент ошибок, связанных с несформированностью оптических и кинетических представлений.

Таблица 2

Результаты исследования навыка слухового диктанта (общий срез)

№	ФИО	Ошибки, связанные с фонемат. процессом	Ошибки оптич. характера	аграмматизмы	Ошибки, связанные с язык. анализом	Орфограф.ош.	всего
1	М. А.	1	2				3
2	С. А.					1	1
3	С. Б.	1	1				2
4	К. В.					1	1
5	А. В.	1					1
6	Д. В.			1	1	1	3
7	Г. Г.		1				1
8	А. Е.	1					1
9	Д. З.		1				1
10	Ю. К.					1	1
11	М. М.						
12	М. М.	1	2		1	1	5
13	А. М.						
14	В. С.			1			1
15	Д. Т.	2	1				3
16	А. Т.					1	1
17	В. У.					1	1
18	Ж. Ш.					1	1
	Итого:	7	8	2	2	8	27
	В %	25,9	29,6	7,4	7,4	29,6	

Следовательно, ошибки оптического характера в работах некоторых учащихся являются стойкими и повторяющимися в разных видах работ.

Также отметили, что в данной конкретной группе детей количество оптических ошибок достаточно велико.

Таким образом, в данной группе детей по результатам количественного исследования процент оптических ошибок выступает на первое место, что требует более детального изучения.

Проведя анализ детских тетрадей по русскому языку, подтвердили, что в работах данных детей встречается большое количество оптических ошибок. Также были выявлены двое детей (на момент проведения констатирующего обследования они отсутствовали), в работах которых также присутствовали оптические ошибки.

Таким образом, на втором этапе исследования задания давались 8 детям.

2 этап. Углубленное изучение письма детей выявленной группы.

На втором этапе детям были предложены тексты специфического характера (направленные на выявление оптических ошибок).

Был проведен слуховой диктант и получены следующие результаты (таблица 3).

Таблица 3

Результаты слухового диктанта в группе детей (второй этап констатирующего исследования)

№	ФИО	оптические по принципу соедин.	Оптические по кол-ву элементов	оптические по написанию первого элем.	Ошибки на добав. элемент	зеркальное письмо	нестандартное напис-е	похожие буквы	Всего
1	М. А.	1		1		1			3
2	С. Б.		1					1	2
3	Г. Г.				2				2
4	Д. З.			1			1		2
5	М. М.	1				1			2
6	Д. Т.		1						1
7	С. В.				1	1			2
8	Д. Г.	1					1		2
	всего	3	2	2	3	3	2	1	16
	В %	18,8	12,5	12,5	18,8	18,8	12,5	6,3	

На первом месте идут ошибки, связанные с нарушением соединения, нарушением количества элементов в графемах, зеркальным письмом.

Затем было проведено углубленное изучение состояния зрительно-пространственных функций у детей данной группы.

1. Состояние биологического зрения (по медицинским картам).

По данным медицинских карт зрение у всех восьми детей 1/1; косоглазие, астигматизм отсутствуют. Все дети пишут правой рукой.

2. Исследование латерального профиля.

Можно сделать вывод о том, что у большинства детей проявляются признаки скрытой леворукости. Мы отметили, что точные движения, требующие координации и уже закрепленные в детском саду и школе на уроках труда (работа с ножницами) все дети выполняют правой рукой, однако толчковые движения, а также движения, связанные с бытовыми движениями, требующие силы и ловкости, некоторые школьники делают так, как им удобнее, т.е. левой рукой. Это относится к 4 учащимся (50%). То же самое и с определением ведущего глаза и уха: у 2 детей (25%) преобладают левосторонние реакции, что говорит нам о незаконченном процессе формирования латерального профиля учащихся.

Также можно заметить, что у 4 школьников (50%) есть показатели, позволяющие сказать о перекрестной латерализации (несовпадение ведущей руки и ведущего глаза).

Данное исследование свидетельствует о том, что значительная часть детей, которая ранее была отнесена к праворуким, переместилась в группу «слабой праворукости». У 62,5% обследованных школьников была обнаружена несформированность доминантного профиля.

3. Выполнение проб Хэда.

При определении своего положения относительно предметов были выявлены затруднения.

Дети выполнили правильно только 54,2% проб, при этом путали право и лево, впереди и сзади. Не могли соотнести местоположение предмета по отношению к себе.

При выполнении проб Хэда были получены следующие результаты.

Дети затруднялись при показе частей тела, долго думали, поворачивались, чтобы определить сторону верно. Результаты были очень низкими. Качество выполнения задания – 43,8% проб.

4. Исследование оптико-кинестетической организации движений (соединить 1 и 2 палец в виде кольца, сжать пальцы в кулак, а затем вытянуть 2 и 3 пальцы, затем 2 и 5 пальцы).

При исследовании оптико-кинестетической организации движений все дети правильно соединили 1 и 2 палец в виде кольца, при следующем задании возникли трудности с показом пальцев по счету (2 и 3 пальцы, затем 2 и 5 пальцы). 2 и 3 пальцы показали правильно 4 человека (50%), 2 и 5 палец показали 3 человека (37,5%). Это говорит о несформированной функции организации тонких движений мелкой моторики и их зрительной координации. Дети затруднялись выполнить задание по слуховой инструкции.

5. Исследование оптико-пространственного праксиса.

- Задание на составление картинки из 4 частей.

Данное задание выполнили все дети. Затруднений не возникло.

- Задание на составление из счетных палочек букв печатного шрифта (*л, а, и, н*).

Все учащиеся правильно составили буквы печатного шрифта из счетных палочек. Ошибок отмечено не было.

- Переделать буквы *л* в *х*, *н* в *и*, *а* в *п*.

Было выполнено 62,5% проб, однако в некоторых случаях дети складывали буквы заново, предварительно сломав прежние, что говорит нам о недоразвитии зрительно-пространственной функции при воспроизведении необходимых графем, нарушениях оптико-пространственного праксиса.

6. Исследование буквенного гнозиса. Исследование проводилось по альбому оптических проб.

Наибольшее количество ошибок было выявлено при определении правильных букв среди зеркально написанных, наименьшее количество ошибок – при узнавании зашумленных букв.

При определении зашумленных букв правильно выполнено 75% проб, пунктирных букв – 66,7%, недописанных букв – 70,8%, стилизованных букв – 54,2%, зеркальных и правильных – 45,8%.

При узнавании букв, наложенных друг на друга, по типу фигур Попельрейтера, следует отметить, что дети определяли буквы, но не все. Они затруднялись в определении всех трех букв на рисунке (*н, д, м*), могли определить 2 буквы, но ни один ученик не увидел всех трех букв. Это еще раз доказывает, что зрительное восприятие детей не скоординировано, нет возможности выделить предмет из группы.

При узнавании сходных по начертанию букв, предъявленных в буквенном ряду (*б, р, в, ь, я, ы*) дети узнали большинство букв, при этом случались смешения.

Из данных этого задания можно сделать вывод о том, что дети путают оптически сходные буквы, расположение составных элементов в пространстве, что говорит о недостаточном развитии буквенного гнозиса.

Количественная характеристика оптических ошибок представлена на рисунке 1.

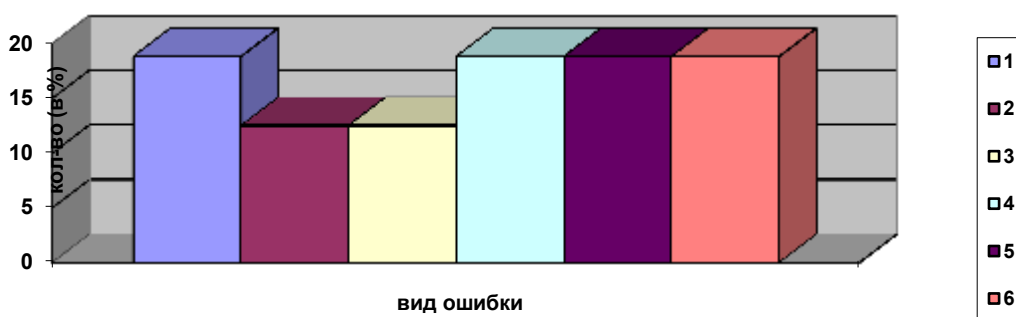


Рис. 1. Количественная характеристика оптических ошибок

- 1 – одинаковое количество элементов, но разное соединение
- 2 – разное количество элементов, но одинаковое соединение
- 3 – одинаковое написание первого элемента
- 4 – разное количество элементов
- 5 – зеркальное письмо
- 6 – другое

После углубленного изучения состояния оптико-пространственного восприятия, предметного и буквенного гнозиса, латерального профиля учащихся мы сделали вывод о наличии у детей проявлений оптической дисграфии легкой и средней степени.

Состояние высших зрительно-пространственных функций у детей сформировано в недостаточной степени: схема тела сформирована не полностью; встречаются ошибки в определении правой и левой частей тела; возникли затруднения в определении расположения предметов относительно себя; не смогли правильно выполнить все пробы Хэда; возникли затруднения в определении правых и левых частей тела напротив сидящего человека.

Оптико-кинестетическая организация движений недостаточно сформирована: наблюдались затруднения при выполнении некоторых проб на праксис позы.

Реконструирование выполняется детьми недостаточно четко, с затруднениями.

При исследовании речезрительных функций выявили, что дети узнают и правильно называют все рукописные и печатные буквы, относительно верно называют буквы среди графически сходных букв, заштрихованные дополнительными линиями, однако представления о структуре зрительного образа рукописных и печатных букв сформированы не до конца. Вызывают затруднения задания на узнавание букв среди зашумленных, недописанных, наложенных, зеркально изображенных и пр.

Таким образом, можно сделать вывод, что у детей данной группы

выявлена оптическая дисграфия, обусловленная недостаточной сформированностью оптико-пространственного и буквенного гнозиса, а также оптико-пространственного праксиса. У некоторых детей нарушения письма зеркального характера вызваны незаконченным процессом формирования латерального профиля, дискоординацией деятельности ведущей руки и ведущего глаза.

ГЛАВА III. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО УСТРАНЕНИЮ ОПТИЧЕСКИХ ОШИБОК У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

3.1. Организация и цель обучающего эксперимента

Целью обучающего эксперимента являлось разработка и апробирование системы упражнений по преодолению оптической дисграфии у детей.

В экспериментальную группу входило 4 ребенка, в контрольную группу – также 4 ребенка.

При устранении оптических нарушений чтения и письма проводится работа в следующих направлениях:

1 этап: подготовительный.

- а) развитие зрительного восприятия и гнозиса;
- б) уточнение и расширение объема зрительной памяти;
- в) формирование пространственного восприятия и представлений;
- г) развитие зрительного анализа и синтеза.

2 этап: основной.

- а) уточнение пространственного расположения различных фигур и букв.
- б) дифференциация смешиваемых букв изолированно, в слогах, словах, предложениях, текстах.

На основе данных направлений работы мы составили систему упражнений и заданий, с помощью которых в течение коррекционной работы попробовали достичь положительных сдвигов в письме детей с проявлениями оптической дисграфии (опирались на методические рекомендации Л.В. Вороновой, Л.Н. Ефименковой, О.В. Елифановой, Р.И. Лалаевой, И.Н. Садовниковой) [6, 9, 10, 11, 18, 33 и др.].

Обучающий эксперимент проводился нами во 2 классе в течение октября 2021 – января 2022 года.

3.2. Система коррекционной работы

Работу проводили поэтапно.

1 этап: подготовительный.

Развитие зрительного восприятия и гнозиса.

В начале нашей работы, на подготовительном этапе, мы проводили с детьми занятия, позволяющие устранить недоразвитие зрительного восприятия и предметного гнозиса.

Работа по развитию зрительно-пространственного восприятия была направлена на совершенствование у детей точности, объема, зрительной памяти, формирование умения выделять части предмета, сравнивать два предмета, последовательно переводить взгляд при назывании предметов слева направо, располагать предметы в определенном направлении.

В процессе занятий дети работали с орнаментом, составленным из палочек, геометрических фигур, изображений овощей, фруктов. Для того чтобы приблизить орнаментальное рисование к графическому изображению букв, учащимся предлагалось сравнить два орнамента, составленных, например, из цветных палочек в виде букв *т* и *г*, *п* и *н* и др. При этом развивали память, логическое мышление, внимание. Так, после упражнений на воспроизведение фигур по образцу учащиеся выкладывали фигуры по памяти, по словесной инструкции, что способствует развитию точности зрительных ориентировок, увеличению объема зрительной памяти, формированию предметно-пространственного воображения.

С целью развития зрительного гнозиса нами предлагались следующие задания:

1. Назвать предметы по их контурам.
2. Назвать недорисованные предметы.
3. Назвать перечеркнутые изображения.
4. Выделить предметные изображения, наложенные друг на друга.
5. Определить, что неправильно нарисовал художник.

6. Распределить предметы по величине (учитывая реальные размеры).

7. Распределить изображения предметов по их реальной величине (предлагались одинаковые по величине изображения предметов, реально различающихся по величине).

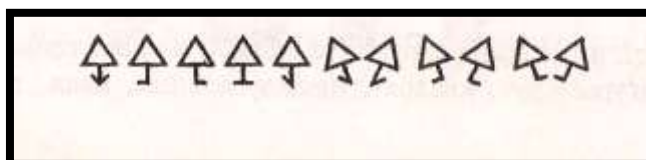
8. Подбор картинок к определенному цветовому фону. Детям предлагались фоны («лужайки») разного цвета: красного, зеленого, желтого, синего, а также картинки с изображением предметов разного цвета: арбуза, огурца, листа; цыпленка, репы, дыни; мака, помидора, клубники; сливы, василька, синей ленты.

Давалось задание положить картинку на свою «лужайку».

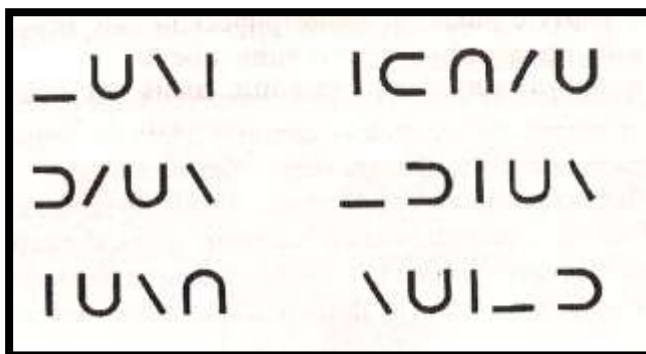
9. Игра «Геометрическое лото».

У детей большие карты. На каждой из карт геометрическая фигура: круг, квадрат, прямоугольник, овал, треугольник. Кроме того, имеются картинки с изображением различных предметов. Мы показывали нарисованный предмет. Дети определяли, на что похож этот предмет (на круг, овал, треугольник, квадрат). Изображение предмета кладется на карту с похожей геометрической фигурой.

10. Нахождение фигуры среди ряда других, похожих на образец.



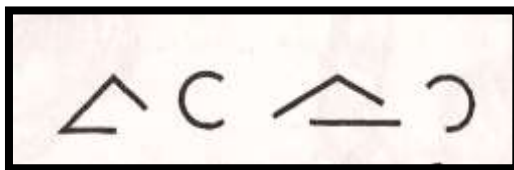
11. Срисовывание серии полукругов и линий (по С. Борель-Мезони).



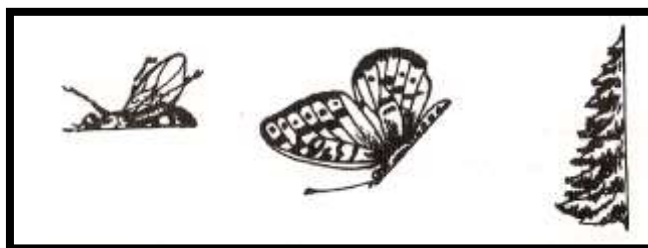
12. Найти заданную фигуру среди двух изображений, одно из которых

тождественно предъявленному, второе представляет собой его зеркальное отражение.

13. Дорисовывание незаконченных контуров кругов, треугольников.



14. Дорисовывание симметричных изображений.



15. Составление разрезанных на части картинок (на 2, 3, 4, 5, 6).

16. Выполнение тестов Равена. Детям предлагались матрицы Равена с вырезанными частями и несколько вставок (детский вариант). Детям предлагалось найти нужную вставку.

17. Конструирование фигур из спичек, палочек.

Дети, выполняя эти задания, развивали зрительное восприятие, учились внимательно рассматривать предметы и изображения, выделять главное, запоминать детали.

После работы над развитием предметного гнозиса постепенно переходим к формированию *буквенного гнозиса*.

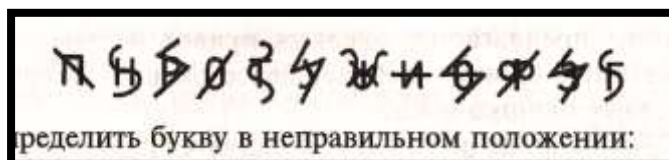
В процессе работы по развитию буквенного гнозиса мы предлагали следующие задания:

1. Найти букву среди ряда других букв (после длительного и кратковременного предъявления). Сначала детям подробно объясняли, что от них требуется. Разбирали, из каких элементов состоит необходимая нам буква, буквы с какими элементами изображены на карточках, детям давалось время не торопясь, внимательно рассмотреть их, после чего дети находили нужную букву. Постепенно время предъявления карточек сокращалось, детей

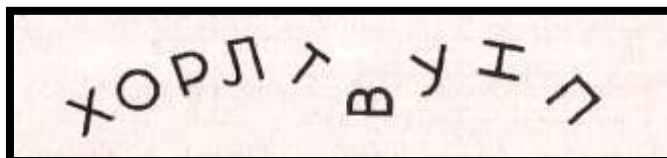
приучали анализ букв делать мысленно.

2. Сравнить одни и те же буквы, но написанные разным шрифтом (печатным и рукописным). Для этого логопед предлагает детям карточки с различными буквами: а, б, в, г, д.

3. Назвать или написать буквы, перечеркнутые дополнительными линиями. Сначала предъявляются буквы, хорошо знакомые ребенку.

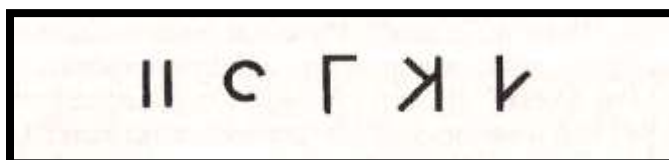


4. Определить букву в неправильном положении и написать ее правильно.

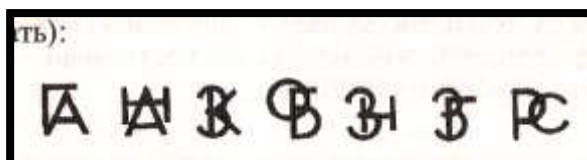


5. Обвести контурные изображения букв.

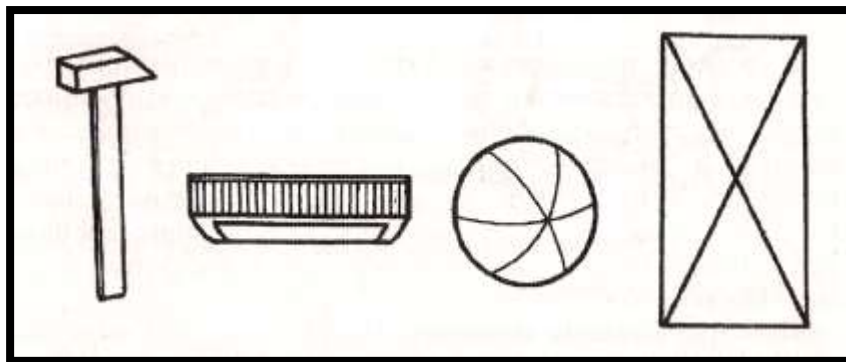
6. Дописать букву.



7. Выделить буквы, наложенные друг на друга (написать или назвать).



8. На фоне контурных изображений предметов найти «спрятавшиеся» буквы.



9. Конструирование печатных и рукописных букв из элементов.

10. Реконструирование букв:

В результате работы на данном этапе дети научились четко понимать, что буквы состоят из определенных элементов, что один элемент, стоящий в разных местах, может поменять смысл буквы и, в итоге, всего слова. Учащиеся стали узнавать буквы не только в прямом предъявлении, но и зачеркнутые, спрятавшиеся, наложенные друг на друга.

Одновременно нами предлагалась *работа по развитию зрительной памяти*. Для этого предлагались следующие задания:

1. Запомнить 4-5 картинок, а затем найти их среди других 8-10.
2. Запомнить буквы, цифры или фигуры (3-5), а затем выбрать их среди других (8-10).
3. Разложить буквы, цифры, фигуры в первоначальной последовательности.
4. Игра «Чего не стало?» На столе раскладываются 5-6 игрушек. Дети должны запомнить их. Затем логопед убирает одну, а дети должны отгадать, какой игрушки не стало.
5. Игра «Что изменилось?» Логопед раскладывает 4-5 картинок и предлагает детям запомнить их последовательность. Затем логопед незаметно меняет их расположение. Дети должны определить, что изменилось, и восстановить первоначальное расположение картинок.

Данные задания выполняли наряду со специальной и общеразвивающей задачей развитие зрительной, слуховой памяти, формирование произвольного внимания, его распределения и устойчивости.

Важное место в системе работы по коррекции оптической дисграфии занимала *работа по формированию пространственного восприятия, пространственных представлений, зрительно-пространственного анализа и синтеза.*

В процессе логопедической работы по развитию пространственных представлений учитывали особенности и последовательность формирования пространственного восприятия и пространственных представлений в онтогенезе, психологическую структуру зрительно-пространственного гнозиса и праксиса, состояние пространственного восприятия и пространственных представлений у школьников.

Пространственная ориентировка включала два вида ориентировок, тесно связанных между собой:

- 1) ориентировку в собственном теле, дифференциацию правых и левых его частей;
- 2) ориентировку в окружающем пространстве.

Дети учились различать правую и левую руку раньше, чем ориентироваться в окружающем пространстве. Развитие пространственных представлений опирается на дифференциацию правых и левых частей тела, в первую очередь на выделение ведущей руки.

На определенной стадии онтогенеза в результате неоднократных действий правой рукой в коре головного мозга вырабатываются условные зрительно-двигательные связи, которые способствуют выделению правой руки как ведущей. Дальнейшая дифференциация правой и левой сторон тела формируется на основе умения выделять правую руку. Различение левой руки у ребенка в этот период осуществляется только через правую. Используя длительные ощущения движений своих рук, ребенок начинает различать правые и левые части тела.

Некоторые дети младшего школьного возраста еще полностью не владеют речевой дифференциацией «правое»-«левое». Развитие речевых пространственных дифференцировок у них происходит позднее.

Ориентировка детей в окружающем пространстве формируется также в определенной последовательности. Первоначально положение предметов (справа или слева) ребенок определяет лишь в том случае, когда они расположены сбоку, т.е. ближе к правой или левой руке. При этом дифференциация направлений сопровождается двигательными реакциями рук и глаз вправо или влево. В дальнейшем, когда закрепляются соответствующие речевые обозначения, эти движения затормаживаются.

Различение правой и левой сторон предмета, находящегося непосредственно перед ребенком, появляется позже.

Особенно трудно для ребенка определение правых и левых частей тела у человека, сидящего напротив, так как в этом случае ему нужно мысленно представить себя в другом пространственном положении.

Таким образом, при устранении оптических дисграфий учитывали указанные закономерности формирования пространственных функций в онтогенезе и в связи с этим проводили логопедическую работу по следующему плану:

- 1) дифференциация правых и левых частей тела;
- 2) ориентировка в окружающем пространстве;
- 3) уточнение понимания и употребления предложных конструкций, обозначающих пространственные отношения.

Дифференциацию правых и левых частей тела мы начинали с выделения ведущей правой руки (напомню, что все дети у нас по определению праворукие, писали правой рукой). Рекомендуются следующие виды заданий:

1. Показать, какой рукой надо кушать, писать, рисовать, здороваться. Затем предлагается сказать, как называется эта рука. В случае затруднений логопед сам дает ответ, а дети повторяют несколько раз. Далее дается задание поднять правую руку и назвать ее.

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

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

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

В заключение детям предлагались более трудные задания: показать левой рукой правый глаз, правое ухо, левую ногу; правой рукой показать левый глаз, левое ухо, правую ногу (так называемые пробы Хэда). Во время обследования большинство детей с этим заданием не справились. Рекомендовалось выполнять задания пошагово, уча детей разбивать инструкцию на составные части.

На следующем этапе просили разложить инструкцию по шагам самих детей. Делалось это вслух, чтобы ребенок, проговаривая еще раз задание, мог контролировать и слышать себя.

И наконец, на заключительных этапах дети действовали в мысленном плане, показывая только результат.

Формирование ориентировки в окружающем пространстве основывалось на имеющихся у детей представлениях о правой или левой стороне тела, а также речевых обозначениях правой и левой руки. Эта работа проводилась нами в следующей последовательности:

1. Определение пространственного расположения предметов по отношению к ребенку, т.е. к самому себе.

Вначале мы давали задание определить пространственное положение предметов, находящихся сбоку от ребенка: «Покажи, какой предмет находится справа от тебя, слева» и т.д.; предлагается выполнить действие, например, положить книгу справа или слева от себя.

Если при выполнении этих заданий у ребенка возникают затруднения, то необходимо уточнить, что справа – это значит ближе к правой руке, а слева – ближе к левой руке. Далее пространственные отношения закрепляются в речи. При работе мы постоянно соотносили действия с

речевым сопровождением, предлагали ответить на такой, например, вопрос: «Где находится шкаф (окно, дверь)?» При этом ребенок должен стоять так, чтобы эти предметы были справа или слева.

2. Определение пространственных соотношений между 2-3 предметами и их изображениями.

Сначала мы уточняли расположение двух предметов. Затем предлагали взять правой рукой тетрадь и положить ее около правой руки, взять левой рукой книгу и положить ее около левой руки. Далее задается вопрос: «Где находится книга, справа или слева от тетради?»

В дальнейшем детям предлагались следующие задания: положить карандаш слева от книги; сказать, где находится ручка по отношению к книге – справа или слева, где находится карандаш по отношению к тетради – справа или слева.

Затем аналогичная работа проводилась по определению пространственного расположения трех предметов. Логопед предлагал детям выполнить, например, следующие задания: «Положи книгу перед собой, слева от нее положи карандаш, справа – ручку» и т.д. Для более успешного ориентирования в пространстве во время занятий мы широко применяли различные дидактические упражнения, игры и игровые приемы.

Следующий, второй этап при устранении оптической дислексии и дисграфии – *основной*. Он включает в себя:

а) уточнение пространственного расположения различных фигур и букв.

Детям предлагались карточки, на которых нарисованы круг, прямоугольник, крестик, кружок, точка.

Примерные задания:

1. Написать определенные буквы справа или слева от вертикальной линии.

2. Положить кружок, справа от него – крестик, слева от крестика поставить точку.

3. Нарисовать точку, ниже точки – крестик, справа от точки – круг. Аналогичные задания: нарисовать кружок, справа от него – крестик, сверху крестика поставить точку; нарисовать треугольник, слева от треугольника – кружок, выше треугольника поставить точку и т.д.

4. Определение пространственных соотношений элементов графических изображений и букв. Одновременно проводится работа по развитию зрительного расчленения графических изображений и букв на составляющие их элементы, по определению сходства и различия между графическими изображениями и буквами. Рекомендуются следующие задания:

а) Найти фигуру, букву в ряду сходных. Предлагаются ряды сходных букв: *ла лм ад лд вр вз*

ьы гт вб гб ге кж

жх ху гц ин пн ип

иц ишц цшц ою со ор

б) Срисовать фигуру или букву по предложенному образцу и после кратковременной экспозиции.

в) Сложить из палочек фигуры (сначала по образцу, затем по памяти).

г) Сконструировать буквы из предъявленных элементов.

д) Реконструировать букву, добавляя, убавляя, заменяя элементы.

Например, предлагается сделать из буквы *В* букву *Р*, из *П* – *Н*, из *Б* – *В* и т.д.

е) Определить различие сходных фигур.

В дополнение проводилась работа по уточнению зрительных образов букв. Буква соотносилась с каким-либо сходным по форме предметом: *О* – с обручем, *З* – со змеей, *Ж* – с жуком, *П* – с перекладиной, *У* – с ушами и т.д.

Для лучшего усвоения буквы использовали ощупывание и узнавание рельефных букв, срисовывание, вырезывание буквы, лепка ее из пластилина, обведение контуров, письмо букв в воздухе, определение сходства и различия смешиваемых букв.

б) Дифференциация оптически сходных букв.

Среди букв, смешиваемых при письме по оптическому сходству, можно назвать следующие: В – Д, У – Ч, м – л, б – д, и – ш, ц – щ, т – п, п – р, х – ж, н – ю и некоторые другие.

Эту работу удобно проводить в таком порядке:

- 1) Рассмотреть образцы начертания смешиваемых букв.
- 2) Объяснить различие.
- 3) Дать облегчающий запоминание мнемонический прием.
- 4) Тренировать в чередующейся записи смешиваемых букв цветными карандашами с проговариванием звуков.

5) Упражнять в списывании слов и текстов, где пропущены смешиваемые буквы, и в записи таких текстов под диктовку.

Работу над графическим изображением букв проводили по следующей системе:

- 1) Обводка буквы на заготовленных карточках;
- 2) Самостоятельное изображение буквы детьми без границ ее ширины и высоты по элементам на четвертинках листа;
- 3) повторяем и изображаем буквы;
- 4) украшение фигуры листа буквой л, бабочки буквой б, грибочка буквой г;
- 5) работа в тетрадах через обведение карандашного показа с соблюдением ширины и высоты буквы;
- 6) реконструкция буквы нужными элементами.

Подобная работа очень эффективна и результативна: у ребенка появляется достаточная мотивация к письменной деятельности, улучшается зрительное внимание, формируется кинетический контроль за ходом двигательного акта письма.

Обращаем внимание, что наряду с логопедическими задачами, посвященными исправлению дисграфических проявлений при письме, нами ставились задачи по развитию словаря детей, уточнению фонематических представлений, развитию фонематического анализа и синтеза.

Таким образом, значительная часть трудностей письма связана с недостатками зрительно-пространственного восприятия, которые очень осложняют и замедляют процесс буквенного гнозиса, а значит, осложняют и замедляют процесс формирования навыка письма. Эти нарушения не имеют ярко выраженных специфических проявлений на начальном этапе (особенно в первые полгода в первом классе). В то же время отсутствие своевременной помощи приводит к стойким трудностям освоения навыка письма и появляющимся в письме специфическим оптическим ошибкам.

3.3. Результаты контрольного эксперимента

Для выявления эффективности разработанной нами системы упражнений и заданий для коррекции ошибок оптического характера был проведен контрольный эксперимент.

В процессе контрольного эксперимента было проведено углубленное исследование письма и зрительно-пространственных функций школьников экспериментальной и контрольной групп (ЭГ и КГ).

Детям были предложены тексты специфического характера, направленные на выявление оптических ошибок, аналогичные предъявленным в констатирующем исследовании.

Был проведен слуховой диктант и получены следующие результаты (таблица 4).

Таблица 4

Результаты слухового диктанта (контрольное исследование)

	ФИО	оптические по принципу соедин.	Оптические по кол-ву элементов	оптические по написанию первого элем.	Ошибки на добав. элемент	зеркальное письмо	нестандартное напис-е	похожие буквы	Всего
ЭГ	М. А.	1							1
	С. Б.			1					1
	Г. Г.					1			1
	Д. З.								
	всего	1		1		1			3
	В %	33,3		33,3		33,3			
КГ	М. М.	1				1			2
	Д. Т.		1						1
	С. В.				1				1
	Д. Г.						1		1
	всего	1	1		1	1	1		5
	В %	20	20		20	20	20		

Количество ошибок по сравнению с констатирующим экспериментом сократилось, в ЭГ количество ошибок снизилось с 9 до 3 (в 3 раза), в КГ – с 7 до 5 (в 1,4 раза). Налицо значительный прогресс в обучении в ЭГ.

Затем было проведено углубленное изучение состояния зрительно-пространственных функций у детей двух групп.

1. Выполнение проб Хэда.

При определении своего положения относительно предметов был отмечен прогресс в двух группах, в ЭГ качество задания составило 91,7%, в КГ – 83,3%.

Качество выполнения задания в ЭГ – 87,5 % проб, в КГ – 62,5%. На наш взгляд, положительная динамика выполнения проб Хэда в ЭГ свидетельствует о формировании зрительно-пространственной ориентации у детей.

2. Исследование оптико-кинестетической организации движений (соединить 1 и 2 палец в виде кольца, сжать пальцы в кулак, а затем вытянуть 2 и 3 пальцы, затем 2 и 5 пальцы).

При исследовании оптико-кинестетической организации движений все дети в двух группах правильно соединили 1 и 2 палец в виде кольца, при следующем задании возникли трудности с показом пальцев по счету (2 и 3 пальцы, затем 2 и 5 пальцы) у детей КГ. 2 и 3 пальцы показали правильно 3 человека (75%), 2 и 5 палец показали 2 человека (50%). Это говорит о недостаточной сформированной функции организации тонких движений мелкой моторики и их зрительной координации. Дети ЭГ выполнили все задания без ошибок.

3. Исследование оптико-пространственного праксиса.

- Задание на составление картинки из 4 частей.

Данное задание выполнили все дети. Затруднений не возникло.

- Задание на составление из счетных палочек букв печатного шрифта (*б, т, м, н*).

Все учащиеся правильно составили буквы печатного шрифта из счетных палочек. Ошибок отмечено не было.

- Переделать буквы *л* в *х*, *н* – в *и*, *а* – в *п*.

Было выполнено 100% проб детьми ЭГ и 75% проб школьниками КГ. Случаев, когда дети складывали буквы заново, предварительно сломав прежние, отмечено не было. Это говорит нам о формировании зрительно-пространственной функции при воспроизведении необходимых графем, формировании оптико-пространственного праксиса.

4. Исследование буквенного гнозиса.

При узнавании букв в усложненных условиях: «зашумленных» букв, изображенных пунктиром, недописанных, стилизованных, правильно и неправильно (зеркально) написанных, были получены следующие результаты.

В контрольном исследовании также отмечены улучшения в выполнении заданий.

В ЭГ наибольшее количество ошибок также было выявлено при определении правильных букв среди зеркально написанных и недописанных,

не было ошибок при узнавании зашумленных букв.

В ЭГ при определении зашумленных букв правильно выполнено 100 % проб, пунктирных букв – 83,3%, недописанных букв – 75%, стилизованных букв – 83,3%, зеркальных и правильных – 75%.

В КГ наибольшее количество ошибок также было выявлено при определении правильных букв среди зеркально написанных и стилизованных, наименьшее количество ошибок при узнавании зашумленных и пунктирных букв.

В КГ при определении зашумленных букв правильно выполнено 83,3% проб, пунктирных букв – 83,3%, недописанных букв – 75%, стилизованных букв – 58,3%, зеркальных и правильных – 58,3%.

Таким образом, видно, что в ЭГ почти по всем параметрам результаты выполнения задания выше, чем в КГ и в констатирующем исследовании.

При узнавании букв, наложенных друг на друга, по типу фигур Попельрейтера, следует отметить, что почти все дети определили буквы. В ЭГ увидели все три буквы 3 человека (75%), в КГ – 2 человека (50%). Остальные увидели по 2 буквы.

При узнавании сходных по начертанию букв, предъявленных в буквенном ряду (*б, р, в, ь, я, ы*) дети узнали большинство букв, при этом случались смешения.

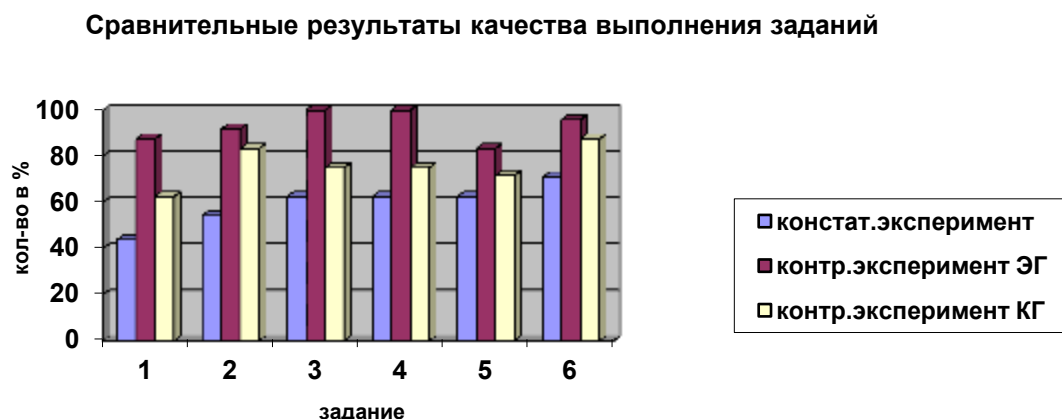
Из данных этого задания можно сделать вывод о том, что различение оптически сходных букв детьми существенно улучшилось, дети различают расположение составных элементов в пространстве, что говорит о развитии буквенного гнозиса.

Качество выполнения задания детьми ЭГ – 95,8%, детьми КГ – 87,5%.

По итогам проведенного исследования характера оптических ошибок в письме детей и состояния зрительно-пространственных функций можно отметить, что в группах учащихся 2 классов ошибки оптического характера выявлены в меньшем количестве.

Проанализировав качество выполнения заданий на исследование

зрительно-пространственных функций, получили следующие результаты (рисунок 2).



1 – пробы Хэда

2 – пробы на определение верного направления

3 – оптико-кинестетическая организация движений

4 – реконструкция букв

5 – буквенный гнозис

6 – узнавание оптически сходных букв

После углубленного изучения состояния оптико-пространственного восприятия, предметного и буквенного гнозиса, латерального профиля учащихся мы сделали вывод о наличии у детей двух групп улучшения качества письма и уменьшения количества ошибок, а также развития высших зрительно-пространственных функций. Следует заметить, что в ЭГ динамика более явная, что свидетельствует о положительном эффекте разработанных заданий по преодолению оптических ошибок у младших школьников.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Оптическая дисграфия и дислексия обусловлены неустойчивостью зрительных впечатлений и представлений. Отдельные буквы не узнаются, не соотносятся с определенными звуками. Вследствие неточности зрительного восприятия они смешиваются на письме и чтении.

Оптическая дисграфия и дислексия связаны с недоразвитием зрительного гнозиса, анализа и синтеза, пространственных представлений и проявляется в виде замен графически сходных букв, зеркального написания букв, пропусков элементов букв и их неправильного расположения.

Изучением проблемы оптической дисграфии и дислексии у школьников занимались А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Л.Н. Ефименкова, Е.В. Мазанова, И.Н. Садовникова, Е.А. Логинова и другие исследователи. Ими были разработаны методики диагностики и преодоления данных нарушений у детей.

Во второй главе исследования представлены результаты констатирующего эксперимента по выявлению специфических ошибок в письме у учащихся начальной школы, которые подтвердили, что встречается большой процент оптических ошибок.

При обследовании состояния зрительно-пространственных представлений у детей, мы пришли к выводу, что сложные зрительно-пространственные функции у младших школьников сформированы недостаточно, что приводит к возникновению затруднений в определении расположения предметов относительно себя; при выполнении проб Хэда; в определении правых и левых частей тела напротив сидящего человека и т.д.

Также были выявлены специфические особенности речезрительных функций: их недоразвитие, несформированность представлений о структуре зрительного образа рукописных и печатных букв. Вызывали затруднения задания на узнавание букв среди зашумленных, недописанных, наложенных, зеркально изображенных и пр.

Поэтому был сделан вывод о том, что у детей данной группы наблюдаются оптические ошибки.

Для формирования правильного, без специфических оптических ошибок письма и чтения учащихся необходим комплекс упражнений, направленных на развитие оптико-пространственного и буквенного гнозиса, а также оптико-пространственного праксиса.

Нами была разработана система коррекционно-развивающих заданий и упражнений, которая проводилась поэтапно.

1 этап: подготовительный.

- а) развитие зрительного восприятия и гнозиса;
- б) уточнение и расширение объема зрительной памяти;
- в) формирование пространственного восприятия и представлений;
- г) развитие зрительного анализа и синтеза.

2 этап: основной.

а) уточнение пространственного расположения различных фигур и букв.

б) дифференциация смешиваемых букв изолированно, в слогах, словах, предложениях, текстах.

По результатам апробирования разработанной системы заданий и упражнений был проведен контрольный эксперимент, подтвердивший эффективность данных приемов в работе.

Таким образом, система коррекционных заданий и упражнений, направленная на развитие ориентировки в пространстве, в собственном теле, формирование зрительного восприятия и гнозиса, оптико-пространственного праксиса и т.п., оказывает положительное влияние на состояние письма детей и развивает их психические функции.

Значит, можно заявить о подтверждении выдвинутой в начале исследования гипотезы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ахутина, Т.В. Дети с трудностями обучения // Начальная школа: плюс, минус. – 2000. – № 12. – С. 20-25.
2. Ахутина, Т.В. Дисграфия: нейропсихологический и психолого-педагогический анализ / Т.В. Ахутина, О.А. Величенкова, О.Б. Иншакова. – СПб.: Изд-во ун-та, 2004. – с. 82-97.
3. Ахутина, Т.В. Об одном варианте дисграфии: нейропсихологический анализ и методы коррекции / Т.В. Ахутина, Э.В. Золотарева // Школа здоровья. – 1997. – № 3. – С. 6-9.
4. Ахутина, Т.В. Диагностика развития зрительно-вербальных функций / Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева – М.: Академия, 2003. – 104 с.
5. Безруких, М.М. Организация помощи детям с трудностями освоения навыка письма / М.М. Безруких // Воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии. – 2004. – № 2. – С. 21-24.
6. Воронова, Л.В. Преодоление и предупреждение ошибок при чтении и письме в классах коррекции // Начальная школа. – 2004. – № 12. – С. 83-86.
7. Глаголева, Е.А. Преодоление трудностей при обучении младших школьников чтению и письму // Воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии. – 2003. – № 4. – С. 35-39.
8. Голод, В.И. Особенности переработки зрительной информации у детей младшего школьного возраста // Дефектология. – 2004. – № 5. – С.16-19.
9. Елифанова, О.В. Предупреждение нарушений в формировании письменной речи учащихся // Начальная школа. – 2001. – № 1. – С. 31-35.
10. Ефименкова, Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов: пособие для логопеда / Л.Н. Ефименкова. – М.: ВЛАДОС, 2006. – 335 с.
11. Ефименкова, Л.Н. Организация и методы коррекционной работы логопеда на школьном логопункте / Л.Н. Ефименкова, Г.Г. Мисаренко. – М.: Педагогика, 1989. – 156 с.

12. Ефименкова, Л.Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей / Л.Н. Ефименкова, И.Н. Садовникова. – М.Академия, 1972. – 201 с.
13. Иншакова, О.Б. Леворукий ребенок // Воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии. – 2004. – № 1. – С. 57-60.
14. Иншакова, О.Б. Характеристика латерального профиля учащихся с зеркальным письмом // Вопросы психологии. – 1999. – № 3. – С. 62-65.
15. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. [Электронный ресурс]. – https://www.studmed.ru/view/kornev-an-narusheniya-chteniya-i-pisma-u-detey_84ddab3ab41.html
16. Кукушин, В. С. Логопедия в школе [Электронный ресурс]. – https://vk.com/wall-18983665_377
17. Лалаева, Р.И. Дисграфия. Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты): Учебное пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учебных заведений: В 2 тт. Т. 2/ Р.И. Лалаева // Под ред. Л.С. Волковой и В.И. Селиверстова. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 656 с.
18. Лалаева, Р.И. Нарушение чтения и письма у младших школьников / Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. – СПб.: Союз, 2004. – 296 с.
19. Логинова, Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: Учебное пособие / Под ред. Л. С. Волковой. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004.
20. Логопедия: Учеб. для студ. дефектол. пед. высш. учеб. заведений / Под ред. Л.С. Шаховской. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 562 с.
21. Лурия, А.Р. Основные проблемы нейролингвистики. [Электронный ресурс]. – https://www.studmed.ru/luriya-ar-osnovnye-problemy-neyrolingvistiki_eb6dd7c2e54.html
22. Львов, М.Р. Речь младших школьников и пути ее развития. – М.: Просвещение, 1975.
23. Мазанова, Е.В. Логопедия. Оптическая дисграфия: Комплект тетрадей по коррекционной логопедической работе с детьми, имеющими отклонения в развитии. Тетрадь № 5. – М.: ООО «АКВАРИУМ БУК», 2004.

24. Мазанова, Е.В. Логопедия. Преодоление нарушений чтения и письма. М.: Гном и Д, 2006. – 292 с.
25. Мамайчук, И.И. Нейропсихологическая диагностика задержки психического развития у детей младшего школьного возраста // Дефектология. – 1998. – № 2. – С. 65-68.
26. Морозова, Л.В. Зрительное восприятие и школьные трудности // Начальная школа. – 1994. – № 8. – С. 45-49.
27. Павлова, Н.П. Графические ошибки дошкольников. // Дошкольное воспитание. – 2000. – № 6. – С. 81-83.
28. Парамонова, Л.Г. Дисграфия. Диагностика, профилактика, коррекция: – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2006. – 187 с.
29. Поваляева, М.А. Профилактика и коррекция нарушение письменной речи: качество образования: учебное пособие / М.А. Поваляева. – Ростов н/Д: Феникс: 2006. – 304 с.
30. Рахмакова, Г.Н. Некоторые особенности письменной речи младших школьников с ЗПР. // Дефектология. – 1991. – № 2. – 80-82.
31. Русецкая, М.Н. Взаимосвязь дислексии с нарушениями устной речи и зрительных функций у младших школьников. // Дефектология. – 2004. – № 5. – С. 67-71.
32. Садовникова, И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. / И.Н. Садовникова. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 256 с.
33. Спирова, Л.Ф., Учителю о детях с нарушениями речи. / Л.Ф. Спирова, А.В. Ястребова. – М.: Просвещение, 1976. – 110 с.
34. Справочник школьного логопеда / М. М. Аманатова, Н. Г. Андреева, О.М. Тосуниди. – Изд. 2-е. – Ростов н/Д: Феникс, 2010.
35. Филичева, Т.Б. Основы логопедии. / Т.Б. Филичева – М.: Просвещение, 1989. – 295 с.
36. Фотекова, Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов / Т.В. Фотекова, Т.А. Ахутина – М.: Айрис-пресс, 2002. – 162 с.

37. Шиляева, Т.П. Наглядный материал для лучшего запоминания букв // Начальная школа. – 1994. – № 12. – С. 123-126.
38. Ястребова, А.В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы. / А.В. Ястребова – М.: Просвещение, 1984. – 238 с.

ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
Пензенский педагогический институт им. В. Г. Белинского

Факультет педагогики, психологии
и социальных наук

Кафедра «Дошкольное и
дефектологическое образование»

Направление подготовки:
Специальное «дефектологическое»
образование
Профиль подготовки: «Логопедия»

Утверждаю: зав. кафедрой
«06» июля 2021 г., протокол № 14
Корчагина Л.Н.



Задание

По выпускной квалификационной работе Торопыгиной Татьяны
Викторовны

1. Тема работы «Устранение ошибок оптического характера»

Утверждена приказом по Университету «16» июля 2021 г. № 626/о

2. Срок сдачи студентом законченной работы «25» _____ 01 _____ 2022 г.

3. Исходные данные к работе:

Цель – изучение проявлений оптических ошибок и разработка системы заданий и упражнений, направленных на их устранение у детей младшего школьного возраста.

Объект исследования – особенности письма детей младшего школьного возраста, проявляющиеся в ошибках и смещениях по оптическому признаку.

Предмет – система заданий и упражнений, направленная на преодоление оптических ошибок у младших школьников.

4. Перечень подлежащих разработке вопросов:

1. Рассмотреть теоретические вопросы указанной проблемы в логопедии и смежных науках.

2. Провести экспериментальное изучение оптических ошибок дисграфии в письме младших школьников и сделать соответствующие выводы.

3. Разработать коррекционную программу и провести обучающий эксперимент по устранению оптических ошибок у младших школьников.

4. Провести контрольный эксперимент для выявления степени эффективности обучающего эксперимента.

5. Календарный план

№ п/п	Наименование этапов квалификационной работы	Сроки выполнения этапов	Примечания
1	Изучение и анализ литературы по теме квалификационной работы	Июль-август 2021 г.	
2	Проведение и анализ экспериментального исследования	Сентябрь 2021 г.	
3	Проведение обучающего эксперимента по устранению нарушений письменной речи младших школьников.	Сентябрь – ноябрь 2021 г.	
4	Проведение контрольного эксперимента и оформление работы	Декабрь 2021 г.	

6. Дата выдачи задания « 1 » июля 2021 г.

Руководитель _____
(подпись)

Задание принял к исполнению _____
(подпись)

ОТЗЫВ

научного руководителя о выпускной квалификационной работе студентки факультета педагогики, психологии и социальных наук
Торопыгиной Татьяны Викторовны на тему «Устранение ошибок оптического характера»

Тема выпускной квалификационной работы Татьяны Викторовны Торопыгиной посвящена проблеме изучения и развития на логопедических занятиях письменной речи младших школьников. Студентка проявила заинтересованность при выборе темы выпускной квалификационной работы.

В работе рассмотрены теоретические аспекты исследования нарушений письменной речи детей и возможности логопедической работы по устранению ошибок оптического характера у детей данной категории.

Студентка подготовила и провела исследование особенностей письменной речи младших школьников, изучила ошибки, выявленные в работах учащихся, и проанализировала полученные данные.

При подборе экспериментального материала студенткой были учтены типологические, возрастные, речевые, психологические особенности детей, принимавших участие в исследовании, проведены констатирующий и обучающий эксперименты.

При написании работы Т. В. Торопыгина проявила старательность, смогла применить полученные знания в практической работе.

Работа соответствует всем требованиям, предъявляемым к выпускным квалификационным работам, заслуживает положительной оценки и достойна представления к защите.

Научный руководитель:
кандидат психологических наук
доцент кафедры «Дошкольное
и дефектологическое образование»



Н.Л. Морозова

СПРАВКА

Пензенский государственный университет

о результатах проверки текстового документа
на наличие заимствований

ПРОВЕРКА ВЫПОЛНЕНА В СИСТЕМЕ АНТИПЛАГИАТ.ВУЗ

Автор работы: Торопыгина Татьяна Викторовна
Самоцитирование
рассчитано для: Торопыгина Татьяна Викторовна
Название работы: Торопыгина Т.В. Устранение ошибок оптического характера у младших школьников на логопедических занятиях
Тип работы: Выпускная квалификационная работа
Подразделение: Кафедра "Дошкольное и дефектологическое образование"

РЕЗУЛЬТАТЫ

ЗАЙМСТВОВАНИЯ	34.72%
ОРИГИНАЛЬНОСТЬ	65.28%
ЦИТИРОВАНИЯ	0%
САМОЦИТИРОВАНИЯ	0%

ДАТА ПОСЛЕДНЕЙ ПРОВЕРКИ: 23.01.2022



Модули поиска: ИПС Адилет; Сводная коллекция РГБ; Переводные заимствования (RuEn); СПС ГАРАНТ; Диссертации НББ; Патенты СССР, РФ, СНГ; Модуль поиска "ПГУ"; СМИ России и СНГ; Переводные заимствования

Работу проверил: Морозова Наталья Львовна

ФИО проверяющего

Дата подписи:

23.01.2022



Подпись проверяющего



Чтобы убедиться
в подлинности справки, используйте QR-код,
который содержит ссылку на отчет.

Ответ на вопрос, является ли обнаруженное заимствование
корректным, система оставляет на усмотрение проверяющего.
Предоставленная информация не подлежит использованию
в коммерческих целях.