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

КОРРЕКЦИЯ ОПТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Студент _____ 10.06.26. Лагашина Юлия Сергеевна
(подпись, дата)

Научный руководитель _____ 10.06.26. ассистент Кочкина М.В.
(подпись, дата)

Нормоконтролер _____ Е.А. Карпушкина
(подпись, дата) 10.06.26

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от 10.06.2026 № 13)

Заведующий кафедрой _____ Л.Н. Корчагина
(подпись)

Работа защищена с отметкой 4 (хор.) (протокол заседания ГЭК от 11.06.26 № 34)

Секретарь ГЭК _____ Н.А. Мали
(подпись)

Пенза, 2026

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ 3

ГЛАВА I. ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

1.1. Психофизиологические и психологические механизмы письма **6**

1.2. Анализ изученности проблемы оптической дисграфии научно-педагогической литературе **16**

ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ КАК ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ БАЗЫ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

2.1. Организация исследования и характеристика участников **22**

2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента **30**

ГЛАВА III. КОРРЕЦИОННАЯ РАБОТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ОПТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

3.1. Игры и упражнения для преодоления оптических ошибок у младших школьников **43**

3.2. Анализ результатов контрольного эксперимента **51**

ЗАКЛЮЧЕНИЕ **56**

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ **59**

ПРИЛОЖЕНИЕ **63**

ВВЕДЕНИЕ

Письмо является сложной формой речевой деятельности, многоуровневым процессом. Письменная речь протекает на основе взаимодействия со всеми психическими процессами.

Овладение письмом в норме осуществляется на основе достаточно высокого уровня сформированности речевых и неречевых функций: слуховой, функцией дифференцировать звуки, языкового анализа и синтеза, правильного произношения звуков, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений, сформированности лексико-грамматического строя речи.

Нарушения или несформированность одной из указанных функций может привести к нарушению процесса письма – дисграфии. Данное нарушение значительно осложняет процесс овладения школьными предметами. Примерно 45% учащихся первых классов имеют предпосылки к появлению дисграфии, следовательно, эти дети будут иметь трудности в усвоении русского языка и возможно попадут в группу риска неуспевающих по данному предмету. В последние годы примерно 70-80 % детей нуждаются в применении специфических форм и методов обучения. Поэтому школьная проблема правильного формирования у детей способности к овладению письменной речью, предупреждение и коррекция дисграфии в младшем школьном возрасте является актуальной.

Изучением нарушений письменной речи занимались дефектологи Р.Е. Левина, Р.И. Лалаева, А.Н. Корнев, О.А. Токарева, И.Н. Садовникова, Л.С.Цветкова, М.М. Безруких и другие.

Среди многообразия нарушений письма не редко встречающейся является оптическая дисграфия. В основе этого вида дисграфии лежит недостаточная сформированность зрительно-пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза. В настоящее время отмечается стойкая тенденция к сокращению логопедов в образовательных учреждениях, поэтому у детей, страдающих оптической и другими видами дисграфии

возможность получить должную коррекционную помощь значительно снижается. В результате происходящего возникает потребность в оказании методической помощи учителям начальных классов и родителям по предупреждению дисграфии. Для этого необходимо составить комплекс коррекционно-развивающих упражнений с учетом механизмов и симптоматики нарушений письма.

Цель исследования – изучение уровня сформированности зрительного восприятия как функциональной базы письма у младших школьников с недостатками речи для подбора наиболее эффективных методов работы по профилактике оптической дисграфии.

Объект исследования – процесс коррекционной работы по преодолению нарушений зрительного восприятия у младших школьников с недостатками речи и профилактики оптической дисграфии.

Предмет исследования – особенность зрительного восприятия младших школьников с недостатками речи.

Задачи:

1) Проанализировать теоретические подходы авторов в изучении проблемы исследования. Раскрыть содержание базовых понятий: этиология, механизмы и симптоматика нарушения письма, классификации дисграфии.

2) Изучить особенности зрительного восприятия как функциональной базы письма у младших школьников с недостатками речи, проанализировать и интерпретировать полученные результаты.

3) Разработать комплекс коррекционно-развивающих упражнений, направленный на устранение нарушений зрительного восприятия и предупреждение оптической дисграфии у младших школьников и провести формирующий эксперимент.

4) Определить эффективность разработанного комплекса коррекционно-развивающих упражнений в процессе контрольного эксперимента.

Методы исследования:

Теоретические методы: анализ психолого-педагогической литературы по изучаемому вопросу;

Эмпирические методы: констатирующий, формирующий и контрольный эксперимент, тестирование. Использовалась специально сконструированная диагностическая программа.

Методы обработки данных: количественный и качественный анализ полученных результатов.

Гипотеза: Мы предполагаем, что повышение эффективности коррекционной работы по преодолению оптической дисграфии у младших школьников может быть достигнуто при следующих педагогических условиях:

- ✓ учёта механизма возникновения оптической дисграфии;
- ✓ целенаправленного развития зрительного восприятия как функциональной базы письма в системе логопедического воздействия.

Структура работы:

Работа состоит из введения, 3-х глав, заключения, списка литературы и приложения.

ГЛАВА I. ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

1.1. Психофизиологические и психологические механизмы письма

Письменная речь – одна из форм проявления языка, которая тесно связана с устной речью. Это вторичная, более поздняя по времени возникновения форма существования языка [36].

Определенные связи второй сигнальной системы представляют собой письменную форму речи. Письменная речь, отличается от устной тем, что формируется только в условиях целенаправленного обучения, то есть ее основные механизмы складываются в период обучения грамоте и совершенствуются в ходе дальнейшего обучения. В основу процесса овладения письменной речью входит установление новых связей между слышимым и произносимым словом. Это объясняется тем, что процесс письма выполняется с помощью взаимной работы четырех анализаторов: речеслухового, речедвигательного, зрительного и двигательного, отмечает Л.Г. Парамонова [25].

Определенное количество когнитивных и речевых функций составляют предпосылки письма. Достигая необходимого уровня зрелости, они создают наиболее благоприятные возможности для осуществления операций звукобуквенной символизации, графического моделирования звуковой структуры слова, реализации графо-моторной программы [11].

Каждый участок мозговой коры имеет свою структуру и отвечает за определенную функцию. Центральным аппаратом зрения является затылочная область головного мозга, как показали клинические и анатомические исследования; В одних участках этой области заканчиваются волокна, которые несут зрительные раздражения, они являются как бы центральной приемной зрения, другие участки перерабатывают зрительные впечатления и являются, по И.П. Павлову, аппаратом зрительного анализа и синтеза. За

слуховые ощущения и слуховой анализ отвечает височная область (центральный аппарат) левого полушария. Теменная область анализирует ощущения, идущие от поверхности кожи и мышц, имеет большое значение для обеспечения тонких и четких движений, которые находятся под контролем поступающих с периферии сигналов о положении органов тела в пространстве [8].

Каждая область головного мозга имеет свое особое строение и отвечает за работу органов, которые выполняют специальные функции. Об этом говорит современная наука, которая изучает мозг и его деятельность. Эта наука доказала, что левое полушарие головного мозга у человека является ведущим. Аппараты, которые заложены в нем связаны в первую очередь с правой рукой, они обеспечивают нормальное протекание речи и мыслительных процессов. Правое полушарие носит вспомогательный характер и не имеет прямого отношения к регуляции и воспроизведению речи. У людей пишущих левой рукой все наоборот, правое полушарие носит ведущий характер, а левое является подчиненным [30].

Согласно анатомическому строению, передние разделы коры головного мозга связаны с выработкой и сохранением двигательных навыков, с организацией сложных целенаправленных действий и с организацией протекания движений во времени. Вследствие приведенных выше фактов, можно сделать вывод, о том, что для нормального осуществления каждого психологического процесса в отдельности, в том числе речи, письма и чтения необходима слаженная совместная работа всех этих областей коры головного мозга.

Так как речь не врожденная способность человека, для нормального развития речи необходимо, чтобы кора головного мозга достигла определенной зрелости, а органы чувств ребенка – обоняние, осязание, вкус слух, зрение, тоже были достаточно сформированы.

Фонематический слух является важным звеном для грамотной устной и письменной речи, для усвоения и овладения звуковой системой языка. Ребенка

с рождения стараются приучают реагировать на интонацию, ритм и звучание слов. Со временем ребенок начинает отличать одни речевые звуки от других, пытается произносить их правильно.

А.Н. Корнев говорит, что немаловажную роль играет и зрение, так как на первых этапах овладения речью ребенок внимательно наблюдает за движениями губ, языка, повторяет их, стараясь подражать артикуляционным движениям. В процессе развития между анализаторами возникает определенная система связей, которая постепенно развивается и укрепляется повторными связями [14].

Мелкая моторика ребенка имеет ведущее значение для успешного овладения письмом, а также играет важную роль в процесс развития речевой моторики, из-за связи в головном мозге движений мышц языка и пальцев рук.

Содержание готовности ребенка к усвоению грамоты раскрыто в работах: Р.Е. Левиной [18], Л.Ф. Спировой [30], Г.В. Чиркиной [37] и других. Усвоение грамоты складывается в процессе формирования устной речи задолго до систематического обучения чтению и письму. При нормальном формирования устной речи у ребенка накапливается определенный опыт познавательной работы в сфере звуковых обобщений. В результате чего, на ранних этапах развития устной речи возникают предпосылки усвоения письма.

В понятие «письменная речь» равноправными составляющими являются процесс чтения и процесс письма. По утверждению А.Р. Лурия, письмо – это знаковая система фиксации речи, позволяющая с помощью графических элементов передавать информацию на расстоянии и закреплять ее во времени. Любая система письма характеризуется постоянным составом знаков [22].

В процессе письма выделяют два уровня организации:

1. Сенсомоторный уровень, отвечающий за технику письма.

2. Письмо, как речевая деятельность.

Письмо начинается с задачи, которая либо возникает у пишущего, либо же предъявляется ему. Первый вариант, если учащийся должен написать

диктуемое ему слово или фразу, замысел сводится к тому, чтобы, заслушав слово или фразу, написать его со всей точностью и правильностью. Если же ученик должен написать свободное изложение или письмо, замысел вначале вырабатывает определенную мысль, которая позже образует фразу, а из фразы уже выделяются те слова, которые будут написаны первыми, а какие последующими.

На начальном этапе навыка письма замысел сводится к написанию простого слова или короткой фразы, и только позже смутно вырисовывается более общий замысел – запись целой фразы и мысли более трудной по структуре. На более позднейших этапах развития навыка сводится к письменному изложению содержания, к формулировке и передачи целой мысли. Промежуточные операции в этот момент протекают неосознанно [22].

Формулировке мысли или фразы не должны воздействовать или мешать посторонние факторы. Учащийся, который пишет должен суметь сохранить нужный порядок слов в написании фразы, быть всегда сосредоточен и ориентирован, знать на каком месте он находится, что уже написал, а что ему еще нужно будет написать. Без данной системы любая остановка в письме разрушала бы нужную последовательность, и приводила к нарушению замысла. Тогда в замысел вторгались бы посторонние элементы, которые брали вершину над вниманием пишущего, учащийся внезапно начинал бы записывать элементы, которые не нужно. Перемещался из конца фразы, повторяя по нескольку раз уже написанное им ранее, будь то слог, слово или буква. Такое бывает в состоянии стресса или рассеянности, когда способность четко формулировать мысль и следовать за нужной последовательностью слов из фразы исчезает, что приводит к искажению написанной фразы [11].

Из выше сказанного, можно понять, что замысел, который подлежит превращению в развернутую фразу, необходимо удерживать, а также с помощью внутренней речи далее превращать в развернутую структуру фразы, части которой сохраняют определенный порядок. Сохранение задуманной схемы должно тормозить все посторонние тенденции [16].

Первая специальная операция процесса письма – это анализ звукового состава слова, которое будет написано. Из звукового потока, должна быть выделена серия звучаний в определенной последовательности – сначала звуки, с которых начинается слово, а потом и последующих. В словах состоящих из ряда открытых слогов, которые произносятся достаточно раздельно, например: *Ма-ши-на* или *со-ба-ка*, достаточно просто протекает последовательное выделение звуков. В словах, которые включают закрытые слоги, а так же входят стечение согласных и ряд безударных гласных, выделение нужной последовательности звуков становится более сложной задачей для ребенка, утверждает О.А. Токарева [33].

Когда ребенок пытается повторить нужное слово несколько раз подряд, не разделившего на отдельные слоги, но уловив его целым, такая задача становится еще более трудной. В этом случае, безударные гласные могут выпадать, так как сильно звучащий слог перемещается в начало слова и слабо звучащие слоги вообще пропускаться [38].

Слоги в некоторых случаях, переставляются на письме ребенка естественно и вследствие этого возникают дефекты, которые проявляются в устной речи на начальных этапах ее развития и которые в психологии имеют названия элизий (пропусков, упущений), например: «*кока*» вместо *кошка,* «*саки*» вместо *санки;* антиципаций (предвосхищений), например: «*одна*» или «*дода*» вместо *дома;* персевераций (застревание, повторение отдельных звуков); контаминаций (слияние двух сложных слогов в один, который включает в свой состав элементы каждого из этих слов) и перестановок.

Для расчленения речевого потока выделение последовательности звуков, составляющих слово, является первым условием для превращения его в серию членораздельных понятных звуков [33].

Вторым условием является уточнение звуков. Оно представляет собой превращение слышимых в данный момент звуковых сигналов в четкие, обобщенные речевые звуки, которые называются фонемой. Только в тех случаях, когда слово состоит из отчетливо и недвусмысленно звучащих

элементов (например: «*Па-ша, ва-та»),* установление звуков происходит без затруднений. Сложными являются те случаи, когда согласный звук входит в мягкий, твердый слог или, когда в абсолютно различно звучащих вариантах согласного (*са, со, се, си),* нужно воспринять одну и ту же фонему с.

Близкие к этому трудности возникают тогда, когда изменение всего одного признака (например, глухости) превращает один звук в другой, например: парные по глухости звонкости: *в, ф, т, д,* в этих случаях ребенок должен различить нужную фонему от близкой по звучанию. Всем этим ребенок овладевает легко. Остаточные трудности, которые встречаются в этой задаче, это такие ошибки, как «*типлята*» вместо *цыплята* [4].

Значительные трудности связаны с задачей различать отдельные элементы, которые входят в сложные звуковые комплексы, и дифференцировать стечения согласных. Эта задача требует особой работы. Учащийся, выполняющий задания на дифференциацию стечения согласных, чаще всего, с трудом выделяет отдельные звуки из таких сочетаний, как *лнц* из *солнца, вст* из *здравствуй*, *спр* из *спрашивать* и т.п.

Вторым условием процесса письма будет работа по звуковому анализу и уточнению звуков. Потому что предметом записи являются только фонемы, которые отделены от случайных звучаний, выделены из общего потока звуков [2].

Звуковой анализ слова, выделение отдельных звучаний и превращение звуковых вариантов в фонемы являются первым необходимым звеном для осуществления сложного процесса письма.

Эти процессы, на начальных этапах развития навыка письма, происходят осознанно, а в дальнейшем осуществляются автоматически [15].

За звуковым анализом, всегда следует второй этап: выделенные из отдельных звучаний фонемы или их комплексы переводятся в зрительную графическую схему. Каждая фонема подразумевает определенный графический символ, который имеет название – буква, она и будет написана.

Перешифровка звуков речи в буквы (другими словами фонем в графемы) не вызывает трудностей, в том случае если предварительный звуковой анализ был проведен достаточно правильно и четко. Навык в обучении письму усваивается легко, лишь иногда учителю приходится применять специальную работу, как показывает практика. Удержание в памяти нужной графемы не всегда является простой задачей для ребёнка. Часто встречаются ошибки смешивания схожих элементов начертания, редко встречающихся букв и еще один дефект, под названием – «зеркальное письмо». Такие ошибки указывают, на то, что психология всегда должна учитывать возможные затруднения, как в запоминании буквы, так и в ее графическом начертании [7].

Как показывает анализ письменных работ, учащиеся первых классов смешивают графическое начертание букв *т* и *ш* или *и* и *п, Е с 3, б с д,* затрудняются в различении этих букв, так как они схожи по форме, а отличаются только различным пространственным расположением элементов. Иногда, у некоторых детей, чаще всего у левшей, такие затруднения принимают более резкие формы. Ребенок не сразу выделяет ту сторону, с которой нужно начинать писать, путает письмо слева направо с записью в обратном направлении, а иногда записывает зеркально целые слоги. Эти затруднения легко исправляются и не составляют сильных препятствий при обучении грамоте. За счет трудности сохранения звуковой последовательности элементов слов, которые подлежат записи, у детей возникают затруднения в сохранении нужного порядка букв и пропуски букв, отмечают Т.В. Ахутина, О.А. Величенкова, О.Б. Иншакова [2].

Превращение оптических знаков (букв) в необходимые графические начертания, является третьим составляющим звеном в процессе письма. Вошедший в состав процесса письма данный последний этап, ясно показывает то строение, которое характеризует письмо на различных стадиях овладения языком.

Если на первых этапах навыка письма движение является предметом осознанного действия, нужное для написания каждой буквы (а до этого

момента, каждого элемента нужной буквы), то, в дальнейшем, происходит объединение этих отдельных элементов. Человек начинает на автоматическом уровне записывать одним знаком целые комплексы узнаваемых звучаний. Процесс развитого письма приобретает сложный автоматизированный характер. Написание целых звуковых комплексов становится постепенно автоматизированной операцией. Все это показывает плавность, которая характеризует любое развитое письмо и за которой легко проследить объединение отдельных привычных звуковых сочетаний.

Для полного изучения всех сторон психических функций одного данного пути, прослеживания результатов недостаточно. Выделение отдельных сторон психических процессов, в условиях педагогического эксперимента, не всегда оказывается возможным.

Психическую структуру письма можно представить в виде трех основных операций:

1. Процесс символизации фонем.

2. Процесс моделирования звуковой структуры слова.

3. Графо-моторные операции.

Предпосылки формирования этих операций:

✓ развитие фонематического восприятия;

✓ овладение фонематическим анализом, который необходим для моделирования звуковой структуры слов с помощью букв;

✓ графо-моторные навыки, развитие которых тесно связано с состоянием зрительно-моторной координации;

✓ навык символизации (в ИЗО-деятельности, формируется в символьных играх с замещением предмета).

Предпосылками письма являются:

✓ Сенсомоторное развитие (слуховое, зрительное, психомоторное, пространственное, тактильное).

✓ Сукцессивные процессы, т.е. анализ и синтез временных последовательностей сигналов и стимулов.

✓ Межанализаторные взаимодействия, необходимые для перекодировки информации из одной модальности в другую.

✓ Развитие психических процессов (память, внимание и т.д.), составляющих основу интеллектуальной деятельности.

✓ Полноценное развитие речи ребенка. Физиологическая, эмоциональная готовность.

Формирование предпосылок письма среднестатистически завершается к 6 летнему возрасту. При этом вышеназванные психические функции и процессы у ребенка не рассматриваются как совершенные, но находятся на достаточно высоком уровне, который позволяет начать обучение, где в дальнейшем все структурные звенья письма продолжают свое закономерное развитие. Психологическая система письма со временем будет изменяться и совершенствоваться в сторону постепенного перехода от овладения техникой записи, к формированию письменной речи, умению выражать свою мысль на письме [24].

Одной из важных составляющих функциональной базы письма, является зрительное восприятие. Восприятие определяется как целостное отражение предметов, явлений, ситуаций и событий в доступных временных и пространственных связях и отношениях, отмечают Т.В. Ахутина, О.А. Величенкова, О.Б. Иншакова [1].

А.Н. Гвоздев пишет, что восприятие возникает при непосредственном воздействии физических раздражителей на рецепторы, поверхность органов чувств, происходит процесс ощущения, который обеспечивает непосредственно – чувственную ориентировку во внешнем мире. Восприятие всегда развивается только при взаимной связи с другими высшими психическими процессами, такими как мышление, память и т.д. В отличии от ощущения, которое отражает предмет лишь частично, в образе восприятия находится весь предмет [6].

В зависимости от биологической значимости в воспринимаемом предмете ведущим может оказаться одно, либо другое качество, это зависит,

от того, каким анализатором информация будет восприниматься. По модальности, позволяющей предметно отразить мир, выделяется восприятия зрительное, слуховое и осязательное [1].

Специальными по объему являются восприятия пространства, времени, изображений, восприятие человека человеком. Они выделяются в зависимости от содержания самой предметной деятельности. Ощущения двигательные или кинестетические, которые регулируют по принципу обратной связи реальные взаимоотношения субъекта с предметом, играют особенно важную роль во всех видах восприятия [20].

В зрительном восприятии вместе с собственно зрительными ощущениями объединяются в ощущения кинестетические, сопровождающие движения глаз (конвергенция и дивергенция, слежение, аккомодация). Так же, в процессе слухового восприятия активную роль играют движения артикуляционного аппарата, с помощью которого воспроизводится речь [13].

Для человека характерно явление, что образы его восприятия интегрируют в себе использование речи. Возможность абстрагирования и обобщения свойств предметов, возникает за счет словесного обозначения.

Основными свойствами восприятия являются: *предметность, целостность, константность, категориальность, апперцепция – соотношение фигуры и фона.*

Изучение восприятия активно ведется представителями психологии, физиологии, кибернетики, логопедии и других научных дисциплин.

Лучшему пониманию явлений способствует специально организованное восприятие. У младших школьников на усвоение навыка письма влияет тесная взаимосвязь различных видов восприятие, в том числе и зрительного и когнитивных процессов.

Таким образом, совместное функционирование психических познавательных процессов является основой целостного процесса письма, овладение и полноценная реализация этого процесса обеспечивается

множеством структурных звеньев, занимающих разные уровни в иерархии психологической деятельности.

1.2. Анализ изученности проблемы оптической дисграфии в научно-педагогической литературе

В последнее время, в коррекционной педагогики получено много новых данных, заставляющих учёных начать пересматривать сложившиеся ранее представления о существующих механизмах нарушений письма, единственным механизмом возникновения которых, длительное время считалась несформированная речь.

Среди причин, вызывающих дисграфию, выделяются:

- ✓ обусловленная вредными воздействиями или наследственной предрасположенностью;
- ✓ задержка в формировании важных для письма функциональных систем;
- ✓ нарушения устной речи органического генеза;
- ✓ трудности становления у ребенка функциональной асимметрии полушарий (латерализации);
- ✓ задержка в осознании ребенком схемы тела.

Дисграфия может быть следствием нарушения восприятия пространства и времени, а также – анализа и воспроизведения пространственной и временной последовательности, как отмечается в ряде исследований, посвященных проблемам обучения и развития. Л.И. Айдарова, Л.А. Венгер, А.Н. Корнев, А.А. Круглова, И.Я. Лернер, Н.П. Локалова, А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова, И.Н. Садовникова, Н.Я. Семаго, А.В. Семенович.

В результате работы по коррекции дисграфии, предполагается проводить коррекцию нарушений и развитие психических функций и операций, являющихся базовыми для письма: *зрительно-пространственного*

восприятия и наглядно-образного мышления, сукцессивных способностей и изобразительно-графических (А.Н. Корнев), *пространственно-временных представлений* (И.Н. Садовникова), *функций контроля и самоконтроля* (В.Я. Салахова).

В последнее время появляется все больше методической литературы, посвященной организации коррекционной работы с учащимися начальных классов страдающих оптической дисграфией.

Оптическая дисграфия не зависит от развития и состояния устной речи и может иметь место у детей даже с самым высоким уровнем ее развития, она стоит как бы особняком среди всех других ее видов.

Данный вид дисграфии охарактеризован в работах Л.С. Волковой [21], А.Н. Корнева [14], Р.И. Лалаевой [17], Л.Г. Парамоновой [25], О.А. Токаревой [33] и других.

В основе этого вида дисграфии лежит *недостаточная сформированность зрительно-пространственных представлений* (другими словами несформированность представлений о форме и величине предметов и об их расположении в пространстве по отношению к себе и друг к другу), а также зрительного анализа и синтеза. Именно эту несформированность, следует рассматривать как явную предпосылку оптической дисграфии по мнению Л.Г. Парамоновой [25].

Выделенные особенности Т.В. Ахутиной [1], соотносятся с одним механизмом – трудностями оперирования пространственной информацией и попытками их компенсации.

Р.И. Лалаева [17] дает такое определение оптической дисграфии – этот вид дисграфии обусловлен несформированностью зрительно-пространственных функций: зрительного гнозиса, зрительного мнезиса, зрительного анализа и пространственных представлений.

При поступлении ребенка в школу, он должен владеть следующими умениями: называть, а также сравнивать предметы по форме (квадратный, треугольный, овальный, круглый) по величине (длинный, короткий,

маленький, большой, широкий, узкий, толстый, тонкий), ориентироваться в пространственном расположении предметов по отношению к себе и друг к другу (слева – справа, спереди – сзади, выше – ниже, дальше – ближе). Если у ребенка не сформированы данные умения, то это приведет к значительным трудностям усвоения тонких различий в начертании оптически сходных букв [32].

В печатном, а также и в рукописном шрифте, все буквы русского алфавита, состоят из небольшого набора одинаковых элементов («палочки», «крючочки», «овалы и полуовалы» и несколько специфических элементов, характерных для определенных букв) [23].

Все вышеперечисленные одинаковые элементы, по-разному комбинируясь между собой как по пространственному расположению, так и по количеству, образуют разные буквенные знаки. Схожесть составляющих буквы элементов, приводит к наличию в алфавите нескольких групп оптически сходных букв; например, такие буквы как: (*г, п, т, р; и, ш, щ, ц; д, в, у, б, з)*

Схожие элементы указанных букв создают большие трудности для их анализа, выделения и различения. Чаще всего, у детей с ЗПР, частоту смешения графически сходных букв и обусловливает недоразвитие зрительного анализа и синтеза, как отмечает Р.И. Лалаева [17].

Приведенные здесь сходные по начертанию элементы букв отличаются друг от друга в основном по таким признакам:

- ✓ по количеству совершенно одинаковых элементов (*и-ш, л-м, п-т*);
- ✓ по величине отдельных элементов (*п-р*);
- ✓ по наличию дополнительных элементов (*и-ц, ш-щ, и-й*);
- ✓ по различному расположению элементов в пространстве по принципу: вверх-вниз, слева-справа (*в-д, т-ш*).

В случае неумения ребенком улавливать все эти тонкие различия букв, это сразу же приводит к трудностям усвоения начертания букв и в дальнейшем, к неправильному изображению их на письме.

Неточность изображения букв на письме может выражаться в следующем:

✓ В недописании элементов букв, например: (*и* вместо *ш*, *ш* вместо *щ*, *л* вместо *м*, *х* вместо *ж*, *и* вместо *у*).

✓ В добавлении лишних элементов: *ш* вместо *и*,четыре палочки у *ш* или *щ* т.д.

✓ В неправильном расположении элементов букв в пространстве по отношению друг к другу, а так же возможным видоизменением самих элементов (*в* вместо *д*, *б* вместо *д*), включая сюда и зеркальное отображение букв (*с,э*).

✓ В написании вместо нужного элемента буквы сходного с ним. Например: буква *н* может быть заменена на *к*, *ч* на *г*; буква *э* на *у*, *р* на *п* и т.д.

Выше приведенные примеры неточности в изображении букв в некоторых случаях приводят к полным буквенным заменам на письме, ребенок вместо одной буквы пишет другую, схожую с ней, в других случаях, к неправильному написанию букв, к искажению их начертаний.

Одним из довольно частых проявлений оптической дисграфии является зеркальное письмо. Проявляется в зеркальном написании букв, письмо слева направо, которое может наблюдаться у левшей, а также при органических повреждениях мозга [13].

По мнению М.Е. Хватцева [35], в основе *оптической дисграфии* лежит нарушение или недоразвитие оптических речевых систем в головном мозге. Нарушается формирование зрительного образа буквы, а затем и слова.

Анализируя трудности письма у детей с данным видом дисграфии, можно выделить характеризующие их особенности:

✓ сложность в ориентировке на тетрадном листе, в нахождении начала строки, трудности в удержании строки;

✓ пропуски и замены гласных;

✓ постоянные колебания наклона и высоты букв, несоответствие элементов букв по размеру, раздельное написание букв в слове;

✓ задержки актуализации графического и двигательного образов нужной буквы, замены зрительно похожих и близких по написанию букв (например, *К – Н),* замены рукописных букв печатными, необычный способ написания букв, особенно прописных;

✓ нарушение порядка букв в слове;

✓ тенденция к «фонетическому» письму (*радостно – «радено»*);

✓ устойчивая зеркальность при написании букв *З, Е, э, с;* замены зрительного букв другой *У-Ч, д-б, д-е;*

✓ невозможность формирования навыка письма букв («Клоссная робота», «кено» вместо кино);

✓ трудности выделения целостного образа слова.

О.А.Токарева [33] считает, что оптическая дисграфия, в основе своей обусловлена неустойчивостью зрительных впечатлений и представлений.

Отдельные буквы не соотносятся с пропуски определенными звуками и не узнаются. Из-за неточности и неправильной сформированности зрительного восприятия буквы смешиваются на письме, это приводит к искажению слова на письме, которое хотел написать ребенок.

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 также справа налево [35].

Л.С. Волкова [21] отметила что, в таким большинстве случаев при оптической дисграфии заменяются графически сходные рукописные буквы: состоящие из одинаковых элементов, но по разному расположенных в пространстве (*в – д, т – ш, э – с*); включающих одинаковые элементы и различающиеся содержанием дополнительных элементов (*и – ш, п – т, х – ж, л – м*); пропуски элементов, чаще всего при соединении букв, зеркальное написание букв, включающих одинаковый элемент; добавление лишних элементов (*ш – «ши»)* и неправильное расположение элементов *(х – «сс»), (т – «пп»).*

Е.А. Логинова [20] отмечает, что для оптической дисграфии характерны ошибки, в виде замен графически сходных букв, зеркального написания букв, пропусков элементов букв и их неправильного расположения.

При каждом типе дисграфии наблюдаются свои специфические ошибки, при оптической дисграфии наблюдаются ошибки в виде искажений, замен графически сходных букв, зеркального написания букв, пропусков элементов букв и их неправильного расположения и связано это с недоразвитием зрительного гнозиса, анализа и синтеза, пространственных представлений.

ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ КАК ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ БАЗЫ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

2.1. Организация исследования и характеристика участников

С целью изучения уровня сформированности зрительного восприятия у младших школьников с недостатками речи нами было проведено экспериментальное изучение.

Экспериментальное исследование проводилось в период с сентября по ноябрь 2025 года в МБОУ СОШ.

В эксперименте всего принимали участие 14 детей, обучающихся в 3 классе массовой общеобразовательной школы, в возрасте от 9 до 10 лет. 7 учащихся вошли в экспериментальную группу (ЭГ). Данные дети получали логопедическую помощь на школьном логопункте. У 5 учащихся ЭГ в медицинской документации отмечалась задержка психического развития.

Экспериментальное исследование проходило в кабинете учителя-логопеда в индивидуальной форме.

Эксперимент в II этапа:

I этап – изучение медицинской и психолого-педагогической документации.

Результаты экспериментального изучения фиксировались в протоколе соответствующего образца.

II этап – обследование уровня развития зрительного восприятия как функциональной базы письма.

Для анализа анамнестических данных была изучена медицинская и психолого-педагогическая документация учащихся (медицинские карты, речевые карты и педагогические характеристики).

Анализ речевых карт показал наличие недостатков речевого развития разного характера и генеза у детей.

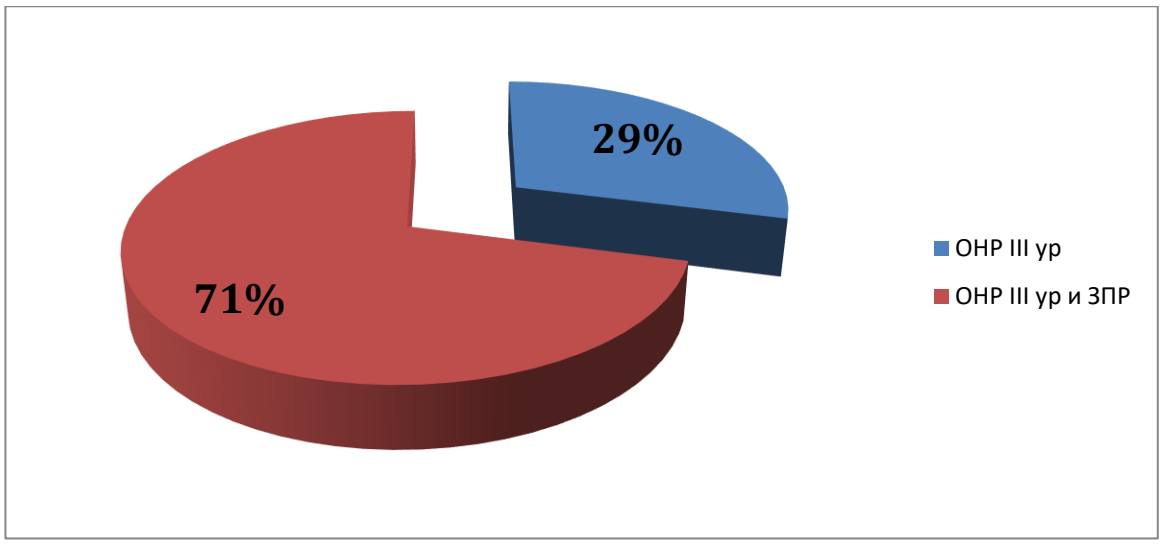


Рис. 1. Наличие недостатков речевого развития учащихся

Логопедическое заключение, а также диагноз ЗПР были выставлены детям на ПМПК до поступления в школу. Дети с ОНР получали специальную помощь в дошкольных группах компенсирующей направленности.

Анализ педагогических характеристик учащихся выявил наличие трудностей при овладении письмом и стойких специфических ошибок.

Для реализации задач исследования нами была сконструирована диагностическая программа, которая состояла из 4 блоков заданий.

I блок – Предметный и буквенный гнозис

1. «Проба В. Поппельрейтера»

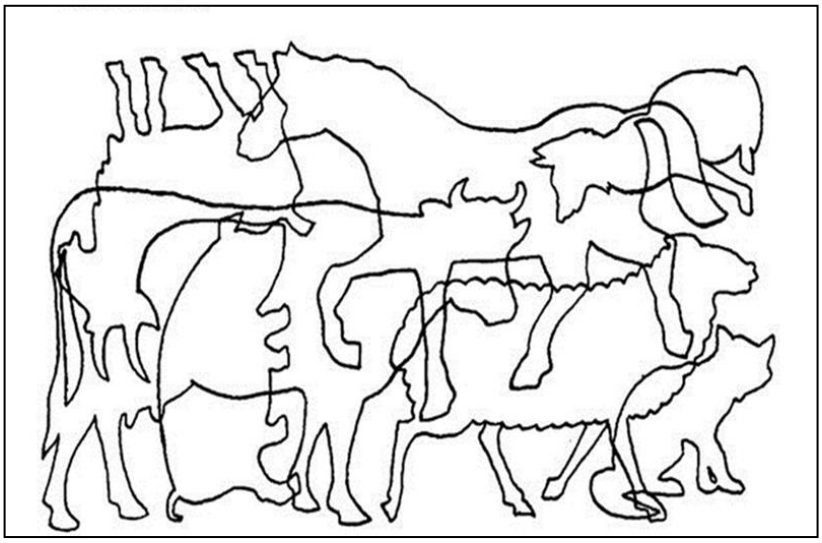
Цель: исследование уровня развития целостного восприятия, узнавания и различение предметов.

Описание методики: Ребенку объясняют, что ему будут показаны несколько контурных рисунков, в которых «спрятаны» известные ему животные. Далее ребенку предъявляют для опознания рисунок и предлагают назвать изображения всех «спрятанных» животных. Время выполнения задания ограничивается двумя минутами. Если за это время ребенок не сумел полностью выполнить задание, то его прерывают. Если ребенок справился с заданием меньше чем за 2 минуты, то фиксируют время, затраченное на выполнение задания. При ошибках ребенку сначала оказывается стимулирующая помощь.

Примечание: Общее число всех животных «спрятанных» на рисунке, составляет 9.

Инструкция: «Сейчас тебе будет показан рисунок, в нем спрятаны известные тебе животные. Назови этих животных».

Стимульный материал: рисунок наложенных контурных изображений животных.



Критерии оценки:

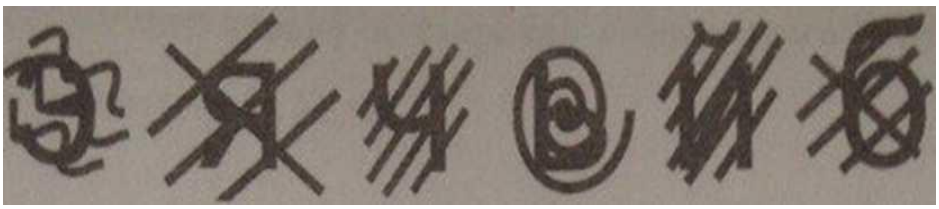
Баллы	**Критерии оценки**	**Уровень успешности**
3 балла	Все задание выполнил самостоятельно без ошибок и помощи экспериментатора.	Достаточный
2 балла	Задание выполняется с 1-2 ошибками и учащийся нуждается в помощи экспериментатора.	Средний
1 балл	После организующей помощи экспериментатора задания выполняются с большим количеством ошибок.	Низкий

2. Буквенный гнозис

Задание 1. Назвать буквы

Й Х Ц З У Щ

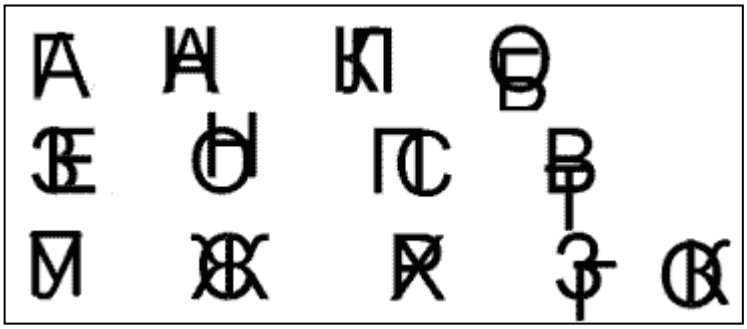
Задание 2. Указывание «зашумленных» букв



Задание 3. Опознавание букв, в правильном и неправильном положении

Определить букву в неправильном положении (назвать).

Задание 4. Узнавание наложенных букв. Назвать буквы, наложенные друг на друга.



Критерии оценки:

Баллы	**Критерии оценки**	**Уровень успешности**
3 балла	Все задание выполнил самостоятельно без ошибок и помощи экспериментатора.	Достаточный
2 балла	Задание выполняется с 1-2 ошибками и учащийся нуждается в помощи экспериментатора.	Средний
1 балл	После организующей помощи экспериментатора задания выполняются с большим количеством ошибок.	Низкий

II блок – Оптико-пространственные представления

1. «Различение правой, левой стороны на картинке» (С.Д. Забрамная)

Цель: выявить умение определять правую и левую сторон на картинке; с поворотом на 180 градусов.

Описание методики: перед тем, как показать ребёнку рисунок, его просят поочерёдно поднять левую, правую руку, показать правую, левую ногу.

Затем, поставив ребёнка напротив себя, спрашивают: «Где у меня правая рука?» – Если ребёнок показывает неверно, объясняют, после чего опять спрашивают: «Где у меня левая рука?» и т.д.

Инструкция: «Посмотри: нарисованы дети, а в руках у них разные предметы. В какой руке девочка держит цветок?»; «В какой руке у мальчика флажок?» и т.д. По ходу выполнения задания оказывается помощь.

Стимульный материал: Рисунок с изображением трех детей в разной позиции (вид спереди и сзади). В нижней части рисунка у одной девочки в правой руке цветок, у мальчика в правой руке флажок, у другой девочки в левой руке пирамида.

Критерии оценки:

Баллы	**Критерии оценки**	**Уровень успешности**
3 балла	Все задание выполнил самостоятельно без ошибок и помощи экспериментатора.	Достаточный
2 балла	Задание выполняется с 1-2 ошибками и учащийся нуждается в помощи экспериментатора.	Средний
1 балл	После организующей помощи экспериментатора задания выполняются с большим количеством ошибок.	Низкий

2. «Дифференцировка пространственных понятий»

Цель: выявить сформированность ориентировки на плоскости листа.

Стимульный материал: Ребенку предъявляется изображение 6 предметов (вверху – слева направо – шуба и зонт, в центре – велосипед, санки, внизу – платье, лыжи). (Приложение 1)

Инструкция: «Покажи, что находится в правом верхнем углу? Что в левом нижнем углу? Что между шубой и платьем? Что над лыжами? Что в правом нижнем углу? Что в левом верхнем углу? Что слева от зонта?».

Критерии оценки:

Баллы	Критерии оценки	Уровень успешности
3 балла	Все задание выполнил самостоятельно без ошибок и помощи экспериментатора.	Достаточный
2 балла	Задание выполняется с 1-2 ошибками и учащийся нуждается в помощи экспериментатора.	Средний
1 балл	После организующей помощи экспериментатора задания выполняются с большим количеством ошибок.	Низкий

Ш блок – Аналитико-синтетические возможности

1. Складывание картинки из частей

Цель: выявить целенаправленность деятельности; комбинаторные способности ребенка (умение оперировать образами, соотносить части и целое, осуществлять анализ и синтез воспринимаемых объектов).

Описание методики: сначала картинку предъявляют в сложенном виде, потом ребенка просят закрыть глаза и разъединяют картинку, затем ребенок должен вновь ее составить.

Инструкция: «Посмотри внимательно на картинку. Закрой глаза. Собери такую же из частей, которые перед тобой. Что у тебя получилось?»

Стимульный материал: Целая картинка (образец). Картинка «Зайка», разрезанная на 9 частей. (Приложение1)

Критерии оценки:

Баллы	Критерии оценки	Уровень успешности
3 балла	Все задание выполнил самостоятельно без ошибок и помощи экспериментатора.	Достаточный
2 балла	Задание выполняется с 1-2 ошибками и учащийся нуждается в помощи экспериментатора.	Средний
1 балл	После организующей помощи экспериментатора задания выполняются с большим количеством ошибок.	Низкий

IV блок – Исследование графических навыков

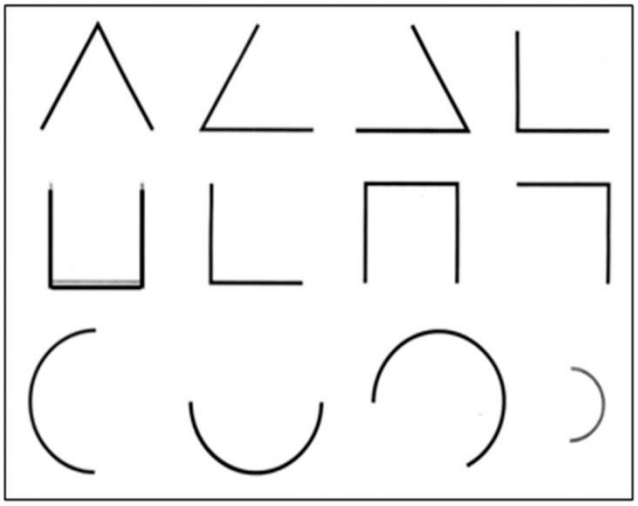
1. Методика Т.Н. Головиной

Цель: выявить уровень представлений о симметричности предметов, умения достраивать фигуры с незаконченным контуром до целостного образа, наглядно-образные представления детей, способность к целостному восприятию формы предметов и соотнесению частей геометрических фигур и предметных изображений; зрительно-двигательную координацию; графические навыки.

Описание методики: экспериментатор дает таблицы детям и задание дорисовать эти предметы. Подчеркивается, что все шесть треугольников одинаковой величины. Ребенку дают для работы копии таблиц, предварительно выполненные на листах бумаги и простой карандаш. Экспериментатор наблюдает за действиями ребенка во время всей работы с таблицами.

Инструкция: экспериментатор дает ребенку таблицу с неполными контурами треугольников и задание: «Дорисуй треугольники». После того как ребенок дорисовал, ему дается следующая таблица с изображением кругов: «Дорисуй круги». Затем дается последняя таблица с неполными контурами клоунов и жуков, инструкция: «Дорисуй клоунов и жуков».

Стимульный материал: Таблицы, на которых изображены геометрические фигуры (треугольники, круги с неполными контурами) и незаконченные контуры двух предметных изображений.



Критерии оценки:

Баллы	**Критерии оценки**	**Уровень успешности**
3 балла	Все графические задания выполнены без ассиметрий.	Достаточный
2 балла	Были допущены небольшие ассиметрии в некоторых фигурах, требовалась помощь экспериментатора.	Средний
1 балл	После организующей помощи экспериментатора задания выполняются с большим количеством ассиметрий.	Низкий

Оценка каждого показателя производилась по бальной шкале. В дальнейшем подсчитывалась сумма баллов по всем параметрам обследования.

В соответствии с суммарными показателями данных об уровнях сформированности зрительного восприятия участники исследования распределялись на группы по уровням успешности: *низкий уровень* (1-6 баллов), *средний уровень* (7-12 баллов), *достаточный уровень* (13-18 баллов). Таким образом, максимальный результат, характеризующий успешность участников исследования был 18 баллов.

Дети с низким уровнем характеризуются недостаточно сформированным развитием зрительного восприятия, большими трудностями определения предметов и букв в условиях зашумления и изменения правильного положения, недостаточно развитыми оптико-

пространственными представлениями, аналитико-синтетическими возможностями зрительного восприятия и графическими навыками. Такие дети выполняют все задания с большим количеством ошибок и активной помощью со стороны экспериментатора.

Дети со средним уровнем характеризуются недостаточно сформированным развитием зрительного восприятия, небольшими трудностями определения предметов и букв в условиях зашумления, недостаточно развитыми оптико-пространственными представлениями, аналитико-синтетическими возможностями зрительного восприятия и графическими навыками. Такие дети выполняют все задания с небольшими ошибками и организующей помощью экспериментатора.

Дети с достаточным уровнем характеризуются нормативным развитием зрительного восприятия, безошибочным зрительным определением предметов и букв в условиях зашумления, хорошо развитыми оптико-пространственными представлениями, аналитико-синтетическими возможностями зрительного восприятия и графическими навыками. Такие дети успешно выполняют все задания.

2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента

I блок – Предметный и буквенный гнозис

При изучении предметного и буквенного гнозиса в задании № 1«Проба Поппельрейтера» первичную инструкцию к заданию поняли не все дети. 1 ребенок не понял, что необходимо делать и не справился с заданием, 2 детям потребовалось многократное объяснение как выполнить задание, остальные 4 детей, поняли инструкцию с первого раза.

Наибольшие трудности возникли при нахождении спрятанных животных в картинке, 3 детей не назвали большую часть спрятанных

животных, 2 детей назвали половину спрятанных животных, 1 ребенок за 2 минуты назвал всех животных верно.

Правильные ответы и средние баллы показали 2 человека, 4 остальных ребенка с трудом выполнили задание и помощью взрослого.

Темп выполнения задания был медленным, только 1 ребенок справился с заданием в среднем темпе.

Выполняли задание с организующей помощью, прибегали к вспомогательным приемам, обводили контуры пальцем 6 учащихся, 2 детей путали сходные изображения (утка – гусь), 1 ребенок допустил ошибку в названии насекомых (оса – жук).

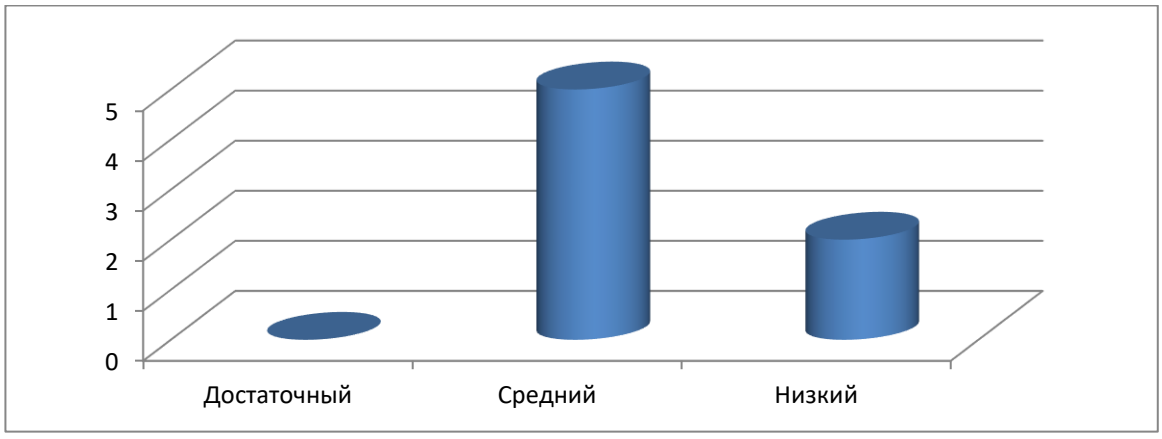


Рис. 2. Результаты выполнения задания №1 «Проба Поппельрейтера»

Полученные результаты позволяют сделать вывод, что у детей затруднено узнавание и различение предметов в условиях наложения.

2. «Буквенный гнозис»

Первичную инструкцию к заданию поняли все дети с первого раза. В задании предъявлялись только буквы печатного шрифта. Тест состоял из 4-х заданий.

При изучении задания «Назови буквы» назвали все буквы, но с ошибками, которые исправляли самостоятельно 4 учащихся (ошибки в назывании букв: Ц, З, Й, Щ) 2 учащихся выполнили задание с большим трудом (путали названия букв (Ц с буквой Щ, Х с буквой У), забывали название букв (З, Х, Й, У) , 1 ребенок не справился с заданием, так как путал названия всех

букв (Й с буквой Ц, Щ с буквой Ц, У с буквой Ю) , букву «З» назвал цифрой 3.

В задании наиболее часто встретилась ошибка – неправильное название буквы Ц, которую путали с буквой Щ.

Темп выполнения задания – средний у 4 учащихся, медленный у 2 учащихся и крайне медленный у 1 учащегося.

При изучении задания 2 «Узнавание зашумленных букв» – первичную инструкцию выслушали и поняли все участники.

Наиболее часто встречающиеся ошибками при выполнении задания были следующие:

- ✓ путали названия буквы Э, с названием буквы О – 2 учащихся;
- ✓ путали зашумленную букву Э с цифрой 0 – 1 учащийся;
- ✓ не смогли распознать зашумленную букву Й, В, Э – 3 учащихся;
- ✓ не смогли распознать зашумленную букву Я, Б, Ч – 2 учащихся;
- ✓ совершили ошибки, которые исправили самостоятельно в распознании зашумленных букв Э, Й – 2 учащихся;
- ✓ обведение контура букв пальцем – 5 учащихся.

Темп выполнения задания – средний у 1 участника, медленный у 5 детей, 1 ребенок не справился с заданием.

Задание 3. «Определить букву в неправильном положении»

Инструкцию по выполнению задания выслушали и поняли 5 участников, 2 учащимся потребовалось повторное объяснение.

При изучении данного задания показала следующие результаты:

Все буквы назвали 2 детей (М, У, Я, З, Г, Ш) ; 4 буквы назвали верно 2 детей (М, Я, З, Г) , 3 буквы назвал 1 ребенок (Я, Г, Щ), 2 буквы назвал 1 ребенок (У, З), 1 учащийся не справился с заданием, так как не смог определить какие буквы находятся в неправильном положении.

При выполнении задания у всех учащихся отмечался медленный темп деятельности, дети нуждались в стимулирующей помощи взрослого, 2 детей пытались перевернуть тестовые карточки.

При изучении задания 4. «Узнавание наложенных букв»

Первичную инструкцию к заданию поняли не все дети, потребовалось дополнительное разъяснение, что значит наложение одной буквы на другую.

Участники показали следующие результаты:

Все буквы узнал 1 учащийся (Ч, А, И) (К, С, О, Ь), (Ы, Д, Я), но допускал ошибки при опознании букв (Ч, А, Д) по 6 букв узнали 4 учащихся (А, К, С, Я, Д, И), узнали 3 буквы 2 учащихся (А, Д, К).

Наиболее часто встречающейся ошибкой было – схожесть Ь знака с буквой Ы, 3 учащихся сказали, что в 2 картинках спрятана два раза буква Ь.

При выполнении задания 5 учащихся обводили контур букв пальцем, только потом говорили название букв.

Темп выполнения задания медленный у всех участников.

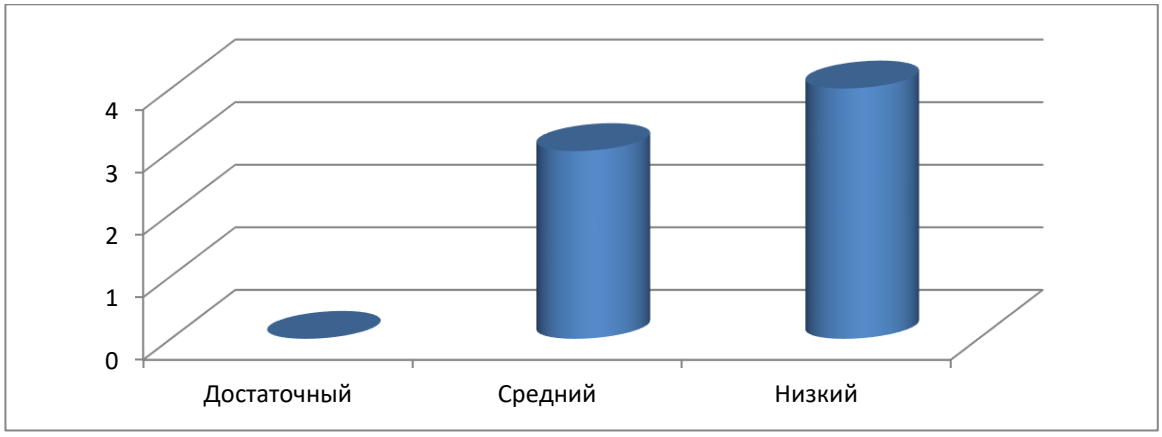


Рис. 3. Результаты выполнения задания № 2 «Буквенный гнозис»

Полученные результаты показывают, что у детей значительно затруднено узнавание зашумленных букв, наложенных друг на друга букв, наблюдаются трудности в назывании букв данных в беспорядке.

II блок – Оптико-пространственные представления

Изучая *результаты задания 1. «Различение правой, левой стороны на картинке»* первичную инструкцию к заданию поняли с первого раза 3 учащихся, 4 детям потребовалось дополнительное объяснение как выполнять данное задание.

При выполнении задания наиболее часто встречались следующие ошибки:

✓ назвать как стоят дети на картинке по отношению к тебе (в верхней части картинки спиной, в нижней лицом) – трудности возникли у 5 учащихся, 2 детей справились с определением легко;

✓ назвать часть тела, в которых дети на картинке держали предметы (в руке) – 2 детей путали название части тела (1 ребенок назвал вместо руки, ладонь, другой (забыл название – рука);

✓ назвать предметы, которые держат ребята в руках, особенную трудность вызвало название «пирамида», которую держит последняя девочка справа – ошибки допустили 4 учащихся, варианты, какой предмет был у девочки (домик, игрушка, радуга, труба);

✓ определить в какой руке держит предмет мальчик или девочка вызвало затруднение у 4 учащихся – (они путали правую руку с левой, как в верхней части картинки, так и в нижней).

С заданием справилась вся группа, но в медленном темпе и помощью экспериментатора.

Наименьшие трудности вызвало определить и назвать кто изображен на картинке в верхней части и нижней части (девочка, мальчик, девочка), справились все участники.

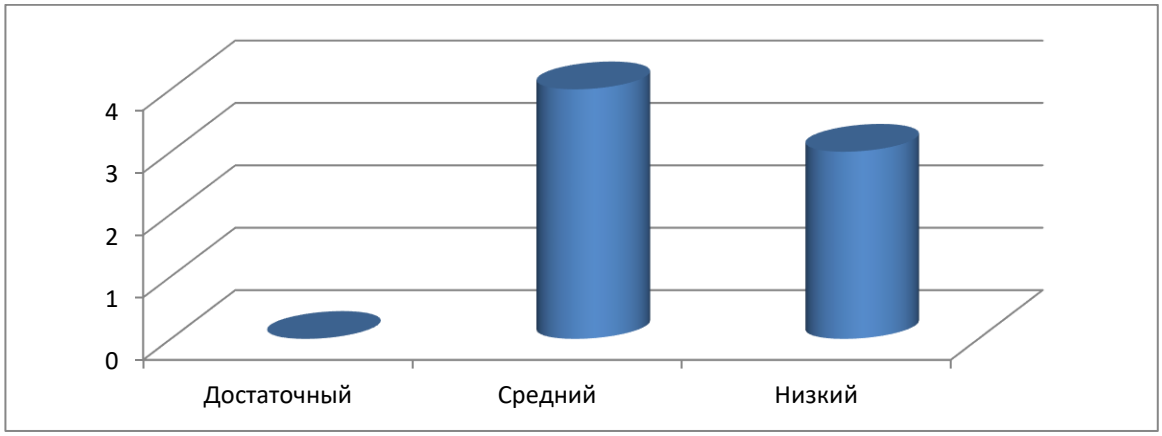


Рис. 4. Результаты выполнения задания № 1 «Различение правой, левой стороны на картинке»

Во время изучения задания 2 «Дифференцировка пространственных понятий» при объяснении задания, первичную инструкцию поняли 3

учащихся, 4 детям потребовалось дополнительное объяснение как выполнять задание.

При выполнении задания у детей встречались следующие ошибки:

✓ назвать все предметы (шуба, зонт, велосипед, сани, платье, лыжи) удалось 3 детям, остальные допускали ошибки (шубу назвали курткой – 2 учащихся;

✓ название лыжи – забыл 1 учащийся, остальные 6 назвали верно;

✓ назвать предмет, который изображен в правом верхнем углу (зонт) смогли 4 учащихся, остальные 3 детей не поняли, где находится правый верхний угол;

✓ назвать предмет, который между шубой и платьем (велосипед) смогли 5 учащихся, 2 сделали ошибки, назвали не велосипед, а сани;

✓ назвать какой предмет находится в левом нижнем углу (платье) смогли 3 учащихся, остальные допустили ошибки (лыжи – назвали 2 учащихся, не смогли определить нижний левый угол – 2 ребенка);

✓ назвать что слева от саней (велосипед) смогли – 2 учащихся, остальные 5 учащихся допустили ошибки в определении левой стороны от предмета.

✓ затруднения вызывали предлоги «над, под, справа от, слева от» – у 4 учащихся особенно прослеживались затруднения.

Меньшие трудности вызвали определение предметов, находящихся в верхней части картинки (шуба и зонт), все участники дали правильные ответы.

Темп выполнения задания у всех учащихся медленный, активная стимулирующая помощь требовалась 4 детям.

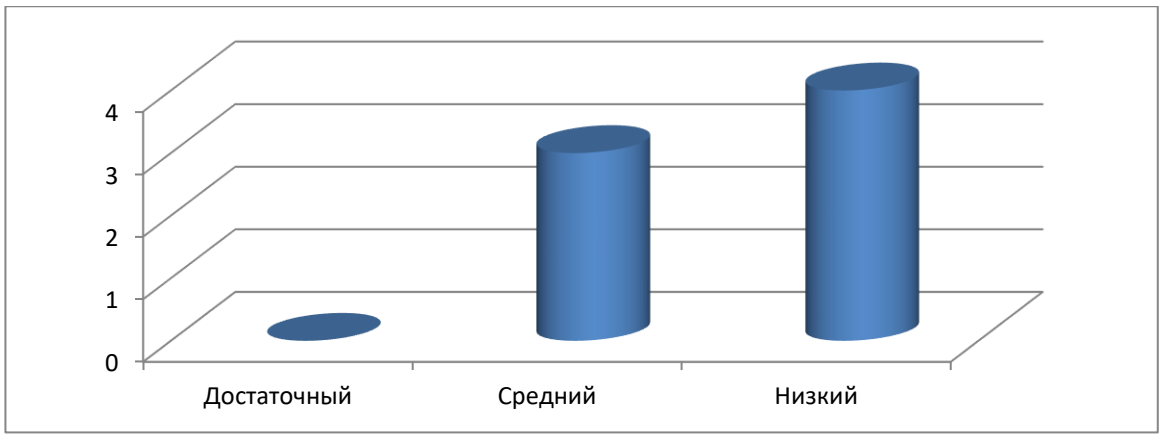


Рис. 5. Результаты выполнения задания № 2 «Дифференцировка пространственных понятий»

III блок – Аналитико-синтетические возможности

1. «Складывание картинки из частей»

Инструкция и принцип выполнения задания была понятна всем детям с первого раза, дополнительных объяснений никому не потребовалось.

Анализируя, выполнение данного задания у детей наблюдались следующие трудности и ошибки:

✓ умение составлять целую картинку, после увиденного образца, путем соотнесения отдельных частей – 2 учащихся смогли соотнести и составить картинку без наглядного образца (сложенного зайчика) у 5 учащихся возникли значительные трудности – дети не могли правильно соотнести геометрические фигуры, так чтобы получилось целая правильная картинка, но при стимулирующей помощи ошибки сумели исправить 4 детей, 1 ребенок с большим трудом составил картинку из частей, с помощью взрослого;

✓ назвать из каких геометрических фигур будет составляться картинка (из треугольников) смогли 5 учащихся, 2 детей допустили ошибки, один сказал, что из прямоугольников, другой из квадратов;

✓ умение составить картинку из частей без наглядного образца – выполнили задание 2 учащихся, остальные 5 выполнили задание с использованием образца (перед детьми лежали части разрезанной картинки и целая картинка «зайца»).

Стимулирующая помощь взрослого потребовалась 5 детям. Темп выполнения у 2 детей средний, у 5 учащихся медленный.

Несмотря на допускаемые ошибки, задание детям нравилось, выполнялось с удовольствием.

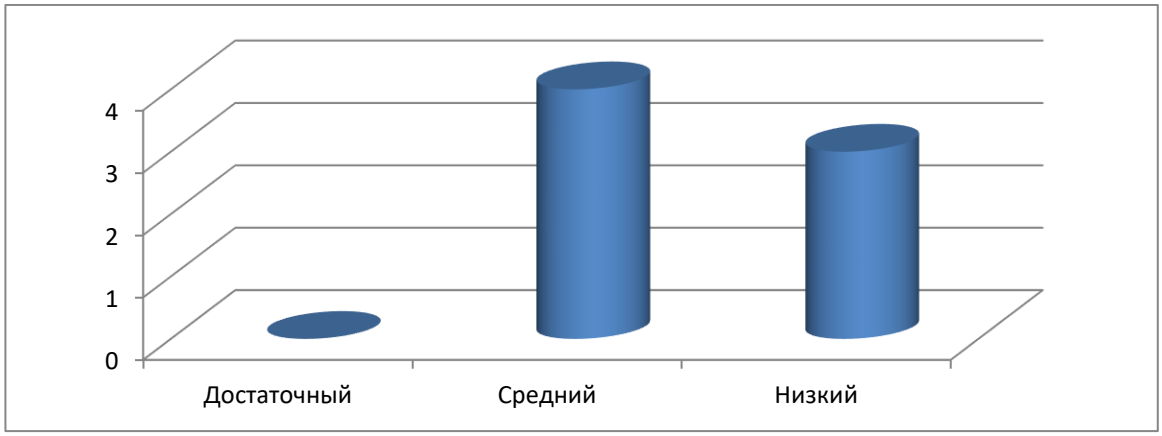


Рис. 6. Результаты выполнения задания № 1«Складывание картинки из частей»

Результаты обследования показали, что у учащихся недостаточно развито умение соотносить части и целое, осуществлять анализ воспринимаемых объектов.

IV блок – Исследование графических навыков

При выполнении задания «Методика Т.Н. Головиной»

Первичную инструкцию к выполнению задания поняли не сразу 4 учащихся, только 3 детей поняли инструкцию и принцип работы с заданием сразу.

Наибольшие трудности вызвали следующие задания:

✓ дорисовать жука и бабочку – задание без затруднений, но с небольшими асимметриями выполнили 2 учащихся, у 5 детей наблюдаются значительные асимметрии в рисунках, сильно нажимали на карандаш, при выполнении задания.

✓ искажение формы предмета – данную ошибку допустили все учащиеся ЭГ, 1 ученик выполнил задание с минимальным количеством искажений, 3сделали небольшие искажения в своих работах, 3 учащихся резко увеличивали или уменьшали формы рисуемого предмета.

Для учащихся наименьшие трудности вызвали дорисовывание геометрической фигуры (треугольника) – все ребята справились с заданием в среднем темпе. Дорисовать круг детям так же оказалось легче, чем дорисовать жука и бабочку.

В целом задание всем детям понравилось, выполняли с удовольствием, темп выполнения у большинства детей был медленным, 5 учащихся, всего у 2 детей темп был средним.

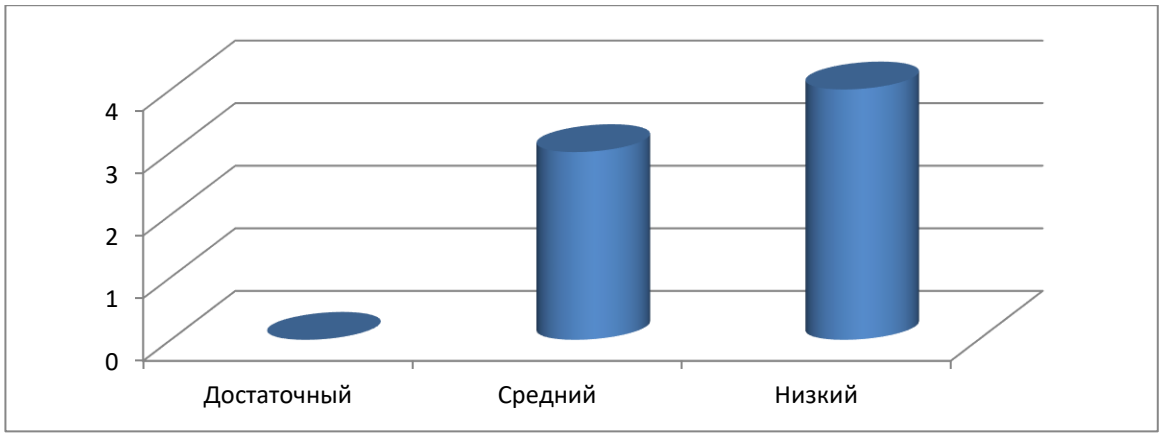


Рис. 7. Результаты выполнения задания «Методика Т.Н. Головиной»

Из результатов, представленных на рисунке видно, что у детей недостаточно сформирована способность к целостному восприятию формы предметов и соотнесение частей предметных изображений и геометрических фигур, представления о симметричности предметов, умение достраивать фигуры с незаконченным контуром до целостного образа.

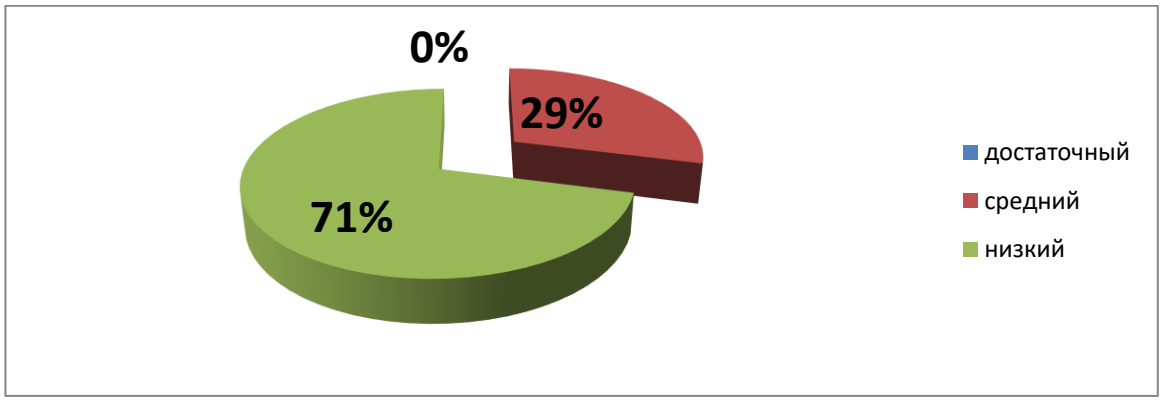


Рис. 8. Итоговые результаты изучения зрительного восприятия как функциональной базы письма у младших школьников (констатирующий эксперимент)

Из рисунка видно, что нет детей с достаточным уровнем развития зрительного восприятия, со средним уровнем 2 человека, с низким уровнем 5 человек.

Итак, при изучении зрительного восприятия младшие школьники продемонстрировали разный уровень показателей при выполнении диагностических задач.

С **достаточным** уровнем сформированности зрительного восприятия, который оценивался в 3 балла, детей не было.

Со **средним** уровнем сформированности зрительного восприятия, который оценивался в 2 балла – 2 учащихся.

Характеристика особенностей данного уровня представлена на примере учащейся – В.Г.

Девочка на протяжении всей диагностики показывала средний уровень успешности, то есть задания выполнялись на 2 балла, допускала при выполнении небольшие ошибки, которые была способна исправить самостоятельно, без организующей помощи экспериментатора.

С заданиями I блока – «Предметный и буквенный гнозис» девочка справлялась без затруднений, задание № 1 выполнила на 2 балла, допустив небольшие ошибки, перепутала название животного (утка – гусь), обводила контур некоторых изображений пальцем.

В задании «Буквенный гнозис» показала результат в 2 балла, так как справилась с заданием только после организующей помощи экспериментатора, делала ошибки при опознании недостаточно знакомых букв, путала название буквы «Ц» с буквой «Щ», буквы «Й» с буквой «У».

В указании зашумленных букв не смогла определить буквы: «Э, В, Й», при определении букв в неправильном положении назвала только несколько букв верно: «Г, М, Я», остальные распознать не смогла самостоятельно, только после вспомогательной помощи с моей стороны. Назвать верно буквы, наложенные друг на друга так же вызвало значительные затруднения,

определила самостоятельно буквы: «И, О, Д», допустила ошибки: букву «Ы» назвала «Ь», букву «Д» назвала буквой «Т».

С заданиями II блока Оптико-пространственные представления, девочка справлялась так же без особых затруднений, показала средний уровень успешности, при выполнении были допущены следующие ошибки:

- ✓ не смогла определить в какой руке флажок у мальчика, когда он находится спиной к ней (на картинке);
- ✓ ошиблась в определении где на картинке вверх рисунка и что там изображено (шуба и зонт), а она назвала предметы, которые расположены внизу (платье и лыжи);
- ✓ путала где находятся предметы, при вопросе: «Что между шубой и платьем?», «Что находится над лыжами?»

С заданиями III блока – Аналитико-синтетические возможности с заданиями справлялась в медленном темпе, при складывании картинки из 6 частей допускала ошибки, но самостоятельно складывала треугольники, так чтобы получилась цельная картинка (зайчик), верно назвала, что картинку нужно будет составить из треугольников.

С заданиями IV блока – Исследование графических навыков при дорисовывании фигур допускала асимметрию, сильно давила на карандаш при выполнении задания, выполняла в медленном темпе, неуверенно.

С **низким** уровнем сформированности зрительного восприятия, который оценивался 1 балл – 5 учащихся.

Характеристика особенностей данного уровня представлена на примере учащегося – С.Х.

Мальчик на протяжении всей диагностики показывал низкий уровень успешности, то есть задания выполнялись на 1 балл, допускал при выполнении ошибки, которые не мог исправить самостоятельно.

С заданиями I блока – «Предметный и буквенный гнозис» справлялся с затруднениями. Допускал следующие ошибки:

✓ обводил контуры всех предметов пальцем в «Пробе П. Поппельрейтера»;

✓ затруднялся при опознании недостаточно знакомых животных (черепаха, оса, птица);

✓ в задании «Буквенный гнозис» справился с заданием только после организующей помощи экспериментатора, делал ошибки при опознании недостаточно знакомых букв, путал название буквы «Ц» с буквой «Щ», буквы «Й» с буквой «У», называл буквы только после повторения алфавита.

✓ в указании зашумленных букв не смог определить буквы: «Э, Я, В, Й», остальные распознать смог самостоятельно «Ч и Б», после вспомогательной помощи;

✓ назвать верно буквы наложенные друг на друга так же вызвало значительные затруднения, определил самостоятельно буквы: «К, А», остальные буквы определить не смог.

С заданиями II блока Оптико-пространственные представления, Саша справился с затруднениями, показал низкий уровень успешности, при выполнении были допущены следующие ошибки:

✓ не смог определить в какой руке находится цветок у девочки и когда она стоит передом к нему и когда спиной, так же и флажок, и мальчика, потребовалось поставить Сашу в такое положение как на картинке, только после этого он понял, как выполнять задание.

✓ ошибки с предлогами «над, между, слева, справа», с заданием справился с активной помощью экспериментатора.

С заданиями III блока – Аналитико-синтетические возможности с заданиями справлялся в медленном темпе, при складывании картинки из 6 частей допускал ошибки, требовался наглядный образец, так чтобы получилась цельная картинка (зайчик).

С заданиями IV блока – Исследование графических навыков задания выполнялись медленно, неуверенно, карандаш при выполнении заданий

отрывал, изображения геометрических фигур и животных выполнены с асимметриями.

Таким образом, проанализировав полученные данные констатирующего эксперимента, можно судить о том, что у младших школьников с речевой патологией зрительное восприятие сформировано недостаточно.

Значительное место при выполнении заданий занимали ошибки, связанные с формированием оптико-пространственного гнозиса, пространственных представлений.

У всех детей отмечен низкий уровень развития буквенного гнозиса: они не узнают буквы наложенные друг на друга, у детей наблюдаются трудности в назывании букв данных в беспорядке.

В большинстве случаев отмечался медленный темп деятельности, неточное, непоследовательное выполнение заданий, необходимость в повторении инструкции и организующей помощи, что свидетельствует о недостаточном уровне сформированности произвольного внимания.

Дети не умеют выделять основные структурные элементы предмета, их пространственное соотношение, мелкие детали, то есть затруднен процесс анализирующего восприятия.

Недостаточно сформированы графо-моторные навыки.

В связи с этим необходимо осуществлять направленную коррекционную работу по преодолению оптической дисграфии.

ГЛАВА III. КОРРЕЦИОННАЯ РАБОТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ОПТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

3.1. Игры и упражнения для преодоления оптических ошибок у младших школьников

На основе полученных в ходе констатирующего эксперимента результатов, нами были разработаны игры и упражнения по преодолению оптических ошибок у младших школьников с речевой патологией.

Упражнения оформлены нами в виде программы, в которой мы выделили *два аспекта:*

- ✓ организационный;
- ✓ содержательный.

1. Организационный аспект работы:

Для проведения занятий мы создавали определенные условия.

В связи с этим при устранении нарушений письма проводилась работа в следующих направлениях:

1) развитие зрительного восприятия и узнавания (зрительного гнозиса), в том числе и буквенного;

2) уточнение и расширение объема зрительной памяти;

3) формирование пространственного восприятия и представлений;

4) развитие зрительного анализа и синтеза;

5) формирование речевых обозначений зрительно-пространственных отношений;

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

Работа осуществлялась на специальных занятиях и в повседневной жизни детей (играх).

Данные направления мы включали в занятия по таким разделам общеобразовательной программы как: изобразительная деятельность, конструирование, технология, литературное чтение.

В процессе работы по усвоению ребенком понятий о форме и величине предметов нельзя ограничиваться только приведенными здесь упражнениями. Нужно сравнивать по этим признакам самые разнообразные предметы окружающей действительности. Очень важно, чтобы ребенок научился узнавать эти формы в окружающих его предметах.

В процессе работы в упражнениях необходимо учитывать поэтапность, с последующим усложнением заданий.

Необходимо учесть ряд требований, предъявляемых к работе младших школьников с недостатками речи в процессе развития зрительного восприятия:

✓ упражнения следует продолжать до тех пор, пока ребенок не усвоит все понятия и названия;

✓ необходимо проводить тщательный отбор упражнений, которые используются для развития зрительно-пространственных представлений и зрительного анализа и синтеза;

✓ не переходить к следующим заданиям, не добившись четкого выполнения предыдущих;

✓ обратить внимание на задания и инструкции, даваемые перед выполнением упражнений.

2. Содержательный аспект работы:

Развитие представлений о форме и величине предметов

Упражнение 1.

Цель: развитие цветового и предметного гнозиса.

Оборудование: предметные картинки.

Инструкция: «Я буду показывать тебе картинку, а ты будешь называть, что на ней нарисовано».

Экспериментатор показывает картинки, ребенок называет предметы. В процессе ребенку задаются вопросы: «Какого цвета предмет? Какой формы, на что похож?»

Упражнение 2.

Цель: развитие зрительного восприятия и произвольного внимания, закрепление знаний о форме и цвете предметов.

Оборудование: карточки с изображением геометрических фигур (круг, квадрат, овал, треугольник, прямоугольник), предметные картинки.

Инструкция: «Я буду показывать тебе картинку, а ты будешь называть, что на ней нарисовано, на что похоже. Положи картинку на карточку, на похожую фигуру».

Ребенку дается карта с изображением геометрических фигур. Экспериментатор показывает предметную картинку, ребенок определяет, на что похож этот предмет (на круг, треугольник, овал, прямоугольник). Изображение предмета кладется на карту с похожей геометрической фигурой. Когда все фигуры на карте будут закрыты – игра окончена.

Упражнение 3.

Цель: развитие представлений о форме и величине предметов, оптического анализа, внимания, словарного запаса.

Оборудование: различный материал (пуговицы, игрушки, кубики и т.д.)

Рассыпаем на стол различный материал. Ребенку надо найти самый большой (маленький) материал.

Инструкция: «Найди самую большую (маленькую) машину. Покажи, назови, что ты нашел. Большая машина, а маленькая – машинка».

Упражнение 4.

Цель: развитие представлений о величине предметов, оптического анализа, внимания, словарного запаса.

Оборудование: предметная картинка с изображением четырех луковиц и бочек разного размера. (Приложение 2)

Инструкция: «Рассмотри предметы. Расставь цифры от 1 до 4 в пустые квадратики справа от предметов в порядке увеличения их размера».

Затем, показывая поочередно на каждую луковицу, попросите назвать их величину. То же самое и с бочками.

Упражнение 5.

Цель: развитие представлений о высоте предметов, анализа, внимания, словарного запаса.

Оборудование: серия предметных картинок с изображением предметов разной высоты. (Приложение 2)

Инструкция: «Сравни пары предметов по высоте. Дай ответ с помощью слов выше или ниже».

Упражнение 6.

Цель: развитие представлений о длине предметов, оптического анализа, внимания, словарного запаса.

Оборудование: предметные картинки предметов, разных по длине. (Приложение 2)

Инструкция: «Сравни пары предметов по длине. Дай ответы с помощью слов длиннее короче».

После выполнения задания ребенком, предъявляется следующая картинка.

Упражнение 7.

Цель: развитие представлений о величине предметов, оптического анализа, внимания, словарного запаса.

Оборудование: предметные картинки с изображением предметов разной толщины. (Приложение 2)

Инструкция: «Покажи толстое (тонкое) ….».

Ребенок показывает.

«А теперь я тебе покажу, а ты скажи, какой это предмет? (тонкий или толстый)».

Логопед показывает на картинки, ребенок называет.

Упражнение 8.

Цель: развитие представлений о величине предметов, оптического анализа, внимания, словарного запаса.

Оборудование: предметные картинки с изображением предметов разной ширины. (Приложение 2)

Инструкция: «Покажи широкое (узкое)….»

Ребенок показывает.

«А теперь я тебе покажу, а ты скажи, какая это лента? (широкая или узкая)». Логопед показывает на картинки, ребенок называет.

Работа над пространственными предлогами

Прежде мы очень четко и в предельно доступной форме (на реальных предметах и на картинках) объясняли ребенку смысловое значение основных предметов. Например, НА – на поверхности предмета, В – внутри предмета, как бы в самом предмете; ПОД – внизу, ниже предмета, под предметом; ОКОЛО – рядом с предметом, недалеко от него; НАД – выше предмета, как бы в «воздухе» над ним и т.д.

Упражнение 1.

Цель: отработка пространственного предлога НА.

Оборудование: книга.

Инструкция: «Положи книгу – НА стол, НА окно, НА стул, НА коробку и т.д.» «Скажи, куда ты кладешь книгу?»

Следует обратить внимание ребенка на то, что он каждый раз клал книгу на поверхность предмета, а не под предмет, не около предмета и т.д.

Упражнение 2.

Так же самое следует проделать с предлогами «В», «ПОД», «НАД», «У», «ЗА», «ОКОЛО».

Нужно постараться, чтобы ребенок не только понял значение этих предлогов, но и научился правильно их употреблять при назывании совершаемых им действий.

Упражнение 3.

Цель: отработка пространственных предлогов.

Оборудование: коробка для карандашей и несколько карандашей.

(Один карандаш стоит В коробке, другой лежит НА коробке, третий – ПОД коробкой, четвертый – ЗА коробкой).

Инструкция: «Возьми карандаш ИЗ коробки, С коробки, ИЗ-ПОД коробки, ИЗ-ЗА коробки».

Каждый взятый карандаш затем кладется на прежнее место, чтобы ребенок постоянно оставался в ситуации «выбора».

Упражнение 4.

Следует попросить ребенка совершить те же самые действия с карандашами, что в задании 3, но при этом каждый раз нужно говорить, откуда он берет карандаш (ИЗ коробки, ИЗ-ЗА коробки и т.д.).

Обязательно следует добиться того, чтобы ребенок научился правильно употреблять предлоги в своей речи и в процессе называния выполняемых им действий с предметами.

Упражнение 5.

Цель: закрепление умения правильно употреблять предлоги.

Оборудование: предметные картинки клетки и попугая.

Инструкция: «Скажи, где находится попугай».

Упражнение 6.

Цель: отработка пространственных понятий право-лево (верх-низ, правый-левый верхний (нижний) угол, середина (центр), а также пространственные предлоги.

Оборудование: сюжетная картинка. (Приложение 2)

Инструкция: «Посмотри внимательно и скажи, что находится в центре рисунка?» «Где на рисунке рыбка?» «Что ты видишь перед лошадкой?» и т.д.

Логопед задает вопросы по рисунку, а ребенок отвечает на них.

Развитие аналитико-синтетических возможностей

Упражнение 1.

Цель: развитие оптического анализа, ориентировки на плоскости листа, зрительно-моторной координации, внимания.

Оборудование: рисунок, состоящий из недорисованных предметов, простой карандаш. (Приложение 2)

Инструкция: «Посмотри на рисунки, скажи какой половинки не хватает? Дорисуй. Назови, что получилось».

Упражнение 2.

Цель: развитие оптического анализа, ориентировки на плоскости листа, зрительно-моторной координации, внимания.

Оборудование: рисунок, с незаконченными орнаментами, простой карандаш. (Приложение 2)

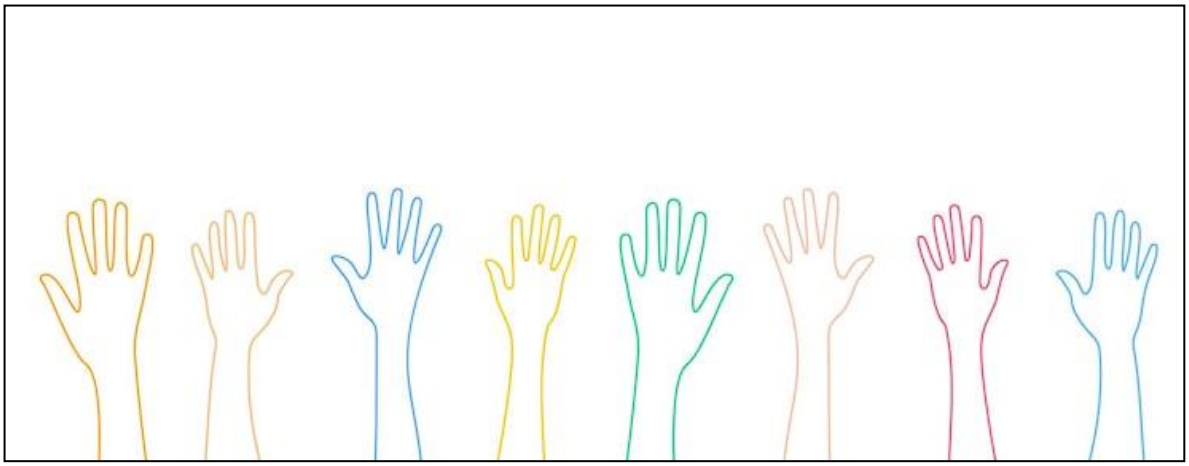
Инструкция: «Дорисуй узор».

Упражнения по формированию пространственного восприятия, пространственных представлений, зрительно-пространственного анализа и синтеза

Упражнение 1.

Цель: дифференциация правых и левых частей тела.

Оборудование: контурные рисунки ладоней, ступней, изображение клоуна (спереди и сзади).



Инструкция: «Перед тобой рисунок рук. Закрась на всех правую руку». «Ты видишь, на рисунке изображены чьи-то следы. Заштрихуй левую ступню (левый след). «Художник нарисовал клоуна, но забыл его раскрасить. Помоги художнику. Закрась правую ногу, левую руку у клоуна».

Ориентировка в окружающем пространстве

Упражнение 1.

Инструкция: «Поднять вверх правую руку». При правильном выполнении этой просьбы следует попросить его показать правой рукой левый глаз, левой рукой правое ухо, левой рукой левую ногу и т.п.

В случае затруднений при выполнении этих заданий, необходимо добиться четкой ориентировки ребенка в правой и левой сторонах своего тела, прежде чем переходить к следующим заданиям.

Упражнение 2.

Следует поработать над тем, чтобы ребенок научился ориентироваться в левой и правой сторонах окружающего пространства по отношению к нему самому (умение определить, слева или справа от него находятся расположенные в комнате различные предметы).

В случае правильного выполнения заданий надо повернуть ребенка на 180 градусов и вновь попросить сказать, какие предметы находятся справа или слева от него. (Иногда дети пытаются запомнить, с какой стороны от них находится тот или иной предмет, не понимая того, что левая и правая «стороны» меняются в зависимости от положения самого ребенка в пространстве). Нужно добиться того, чтобы ребенок научился легко справляться с подобными заданиями.

Упражнение 3.

При успешном выполнении предшествующего упражнения следует ребенка определить, справа или слева от него расположен в пространстве один предмет по отношению к другому.

Например: «Стол справа или слева от окна? Ручка справа или слева от тетради? Часы справа или слева от лампы?» Необходимо упражнять ребенка в ответах на подобные вопросы до тех пор, пока они не перестанут вызывать у него затруднений.

Упражнение 4.

Надо встать напротив ребенка и попросить его показать сначала ЕГО правую руку, а затем – ВАШУ. После этого попросить его показать правую и левую руку (ногу, глаз) у девочки, изображенной на картинке.

Успешное выполнение упражнений №1-4 дает ребенку возможность избежать «зеркальности» в изображении букв и цифр.

Очень полезно складывание печатных букв и элементов, которые можно вырезать из бумаги или картона.

Формирование буквенного гнозиса

- ✓ Обвести контурные изображения букв.
- ✓ Назвать буквы, сходные по начертанию.
- ✓ Выписать или перечислить сколько букв в этом ряду расположено правее буквы Р? Й Ц И У К Е Н Г Ш Р Щ Т З Х Ъ.
- ✓ Выписать или перечислить все буквы, которые расположены левее буквы Ь.
- ✓ Назвать заштрихованные буквы.
- ✓ Назвать буквы, изображенные пунктиром.
- ✓ Назвать буквы, наложенные друг на друга.
- ✓ Определить, какие из букв написаны правильно.

Для лучшего усвоения буквы мы предлагали также ощупывание букв, срисовывание, вырезание буквы, лепка ее из пластилина**,** обведение контуров, письмо букв в воздухе.

Эти и другие упражнения способствовали развитию зрительного восприятия как функциональной базы письма у младших школьников с недостатками речи.

3.2. Анализ результатов контрольного эксперимента

По окончанию нашей работы был проведен контрольный эксперимент. Рассмотрим его результаты.

I блок – Предметный и буквенный гнозис

При изучении предметного и буквенного гнозиса в задании № 1«Проба Поппельрейтера»

Учащиеся задание выполнили все, 3 детей без ошибок и помощи взрослого, показали достаточный уровень успешности, 4 остальных с небольшими недочетами, которые исправляли самостоятельно, средний уровень успешности.

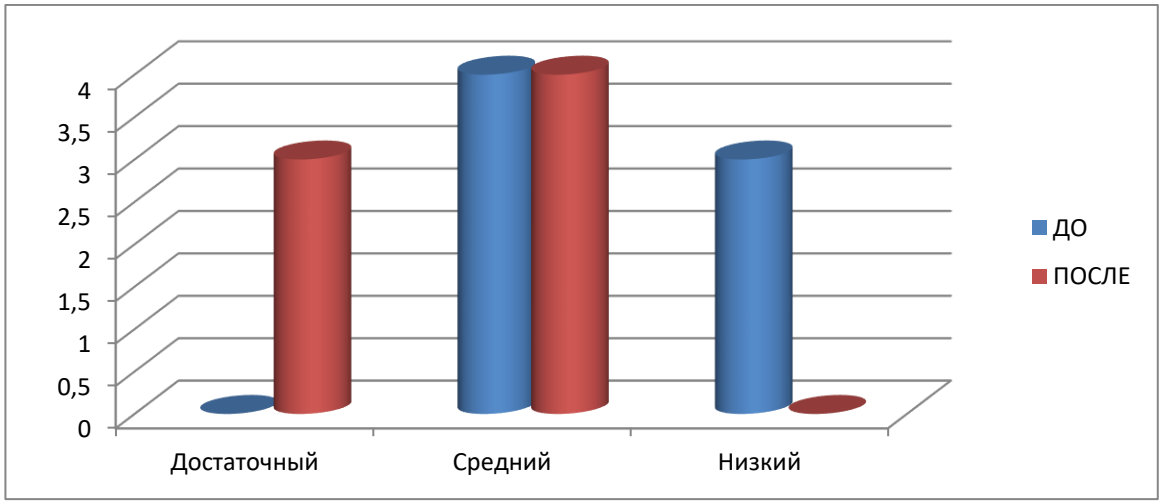


Рис. 9. Сопоставительные результаты выполнения задания № 1 «Проба Поппельрейтера»

При изучении задания «Назови буквы»

Учащиеся все выполнили задание с небольшими ошибками, которые исправляли самостоятельно.

При изучении задания 2 «Узнавание зашумленных букв» – первичную инструкцию выслушали и поняли все участники. Все учащиеся выполнили задание, 2 детей справились без ошибок, остальные 5 с ошибками, которые исправляли самостоятельно.

Задание 3. «Определить букву в неправильном положении»

Все учащиеся выполнили задание, 3 детей справились без ошибок, остальные 4 с ошибками, которые исправляли самостоятельно.

При изучении задания 4. «Узнавание наложенных букв»

Все 7 учащихся выполнили задание, 2 детей с небольшими ошибками, которые исправляли самостоятельно.

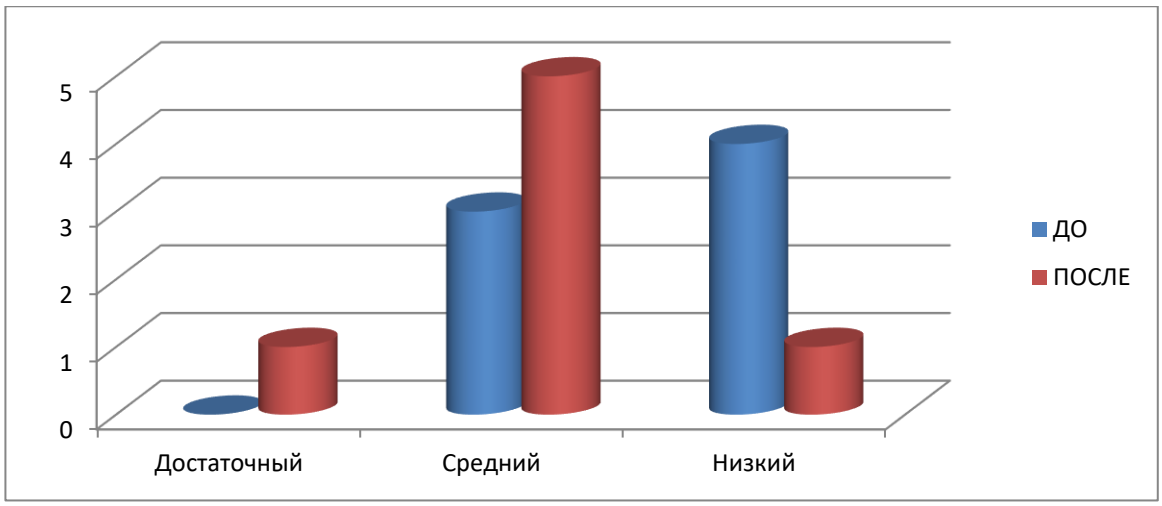


Рис. 10. Сопоставительные результаты выполнения задания № 2 «Буквенный гнозис»

II блок – Оптико-пространственные представления

Изучая *результаты задания 1. «Различение правой, левой стороны на картинке»* мы выяснили, что все учащиеся выполнили задания без особых трудностей, 5 человек в процессе выполнения допускали небольшие ошибки, которые могли исправить самостоятельно.

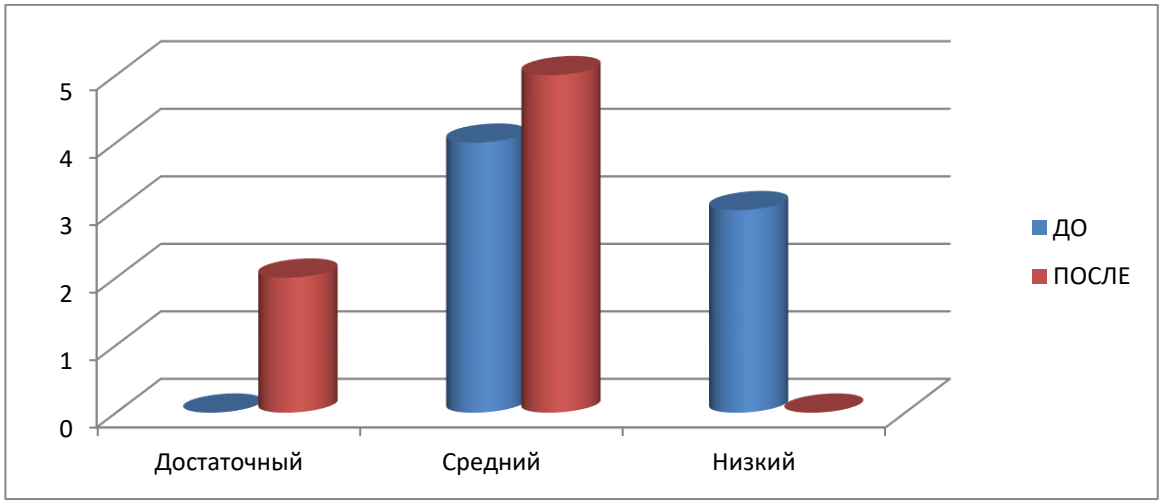


Рис. 11. Сопоставительные результаты выполнения задания № 1 «Различение правой, левой стороны на картинке»

Во время изучения задания 2 «Дифференцировка пространственных понятий» учащиеся в полном составе справились с заданием, небольшие трудности возникли у 3 детей, свои ошибки они исправляли самостоятельно.

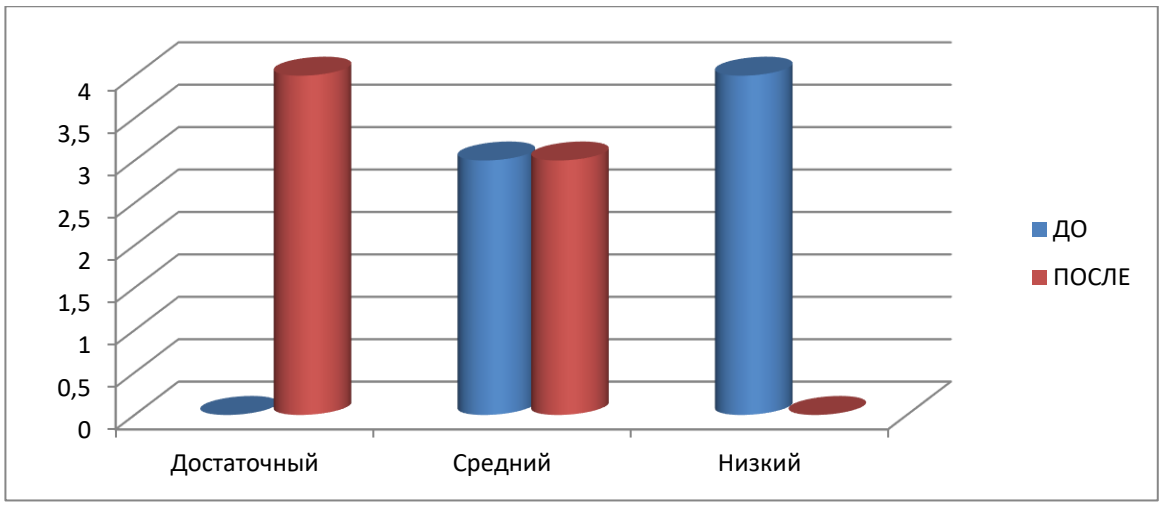


Рис. 12. Сопоставительные результаты выполнения задания № 2 «Дифференцировка пространственных понятий»

III блок – Аналитико-синтетические возможности

1. «Складывание картинки из частей»

Инструкция и принцип выполнения задания была понятна всем детям с первого раза, дополнительных объяснений никому не потребовалось.

Учащиеся в полном составе справились с заданием, небольшие трудности возникли у 2 детей, ошибки исправляли самостоятельно.

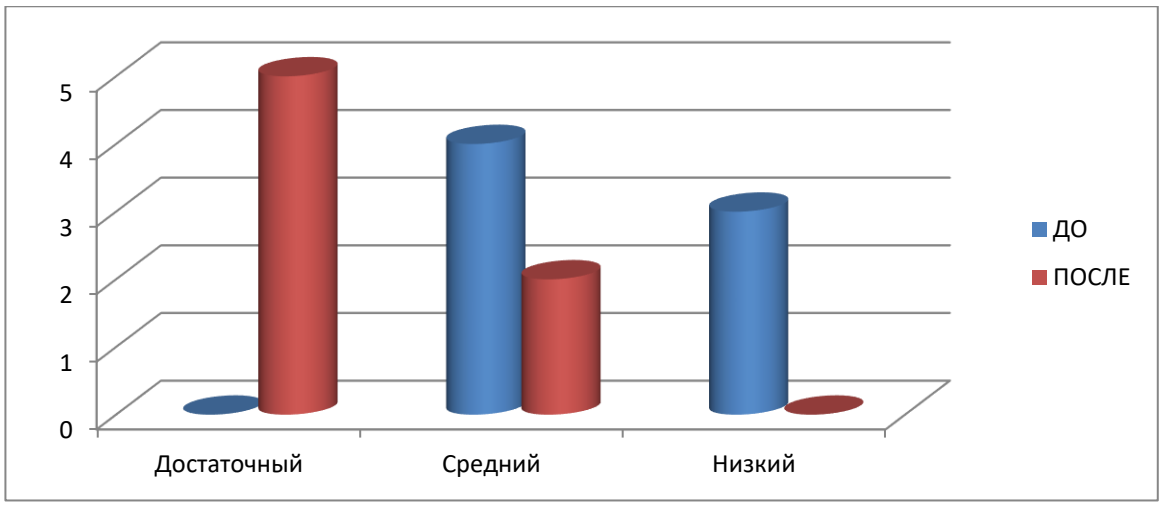


Рис. 13. Сопоставительные результаты выполнения задания № 1 «Складывание картинки из частей»

IV блок – Исследование графических навыков

При выполнении задания «Методика Т.Н. Головиной»

Задание выполнили все учащиеся, с небольшими асимметриями, в среднем темпе.

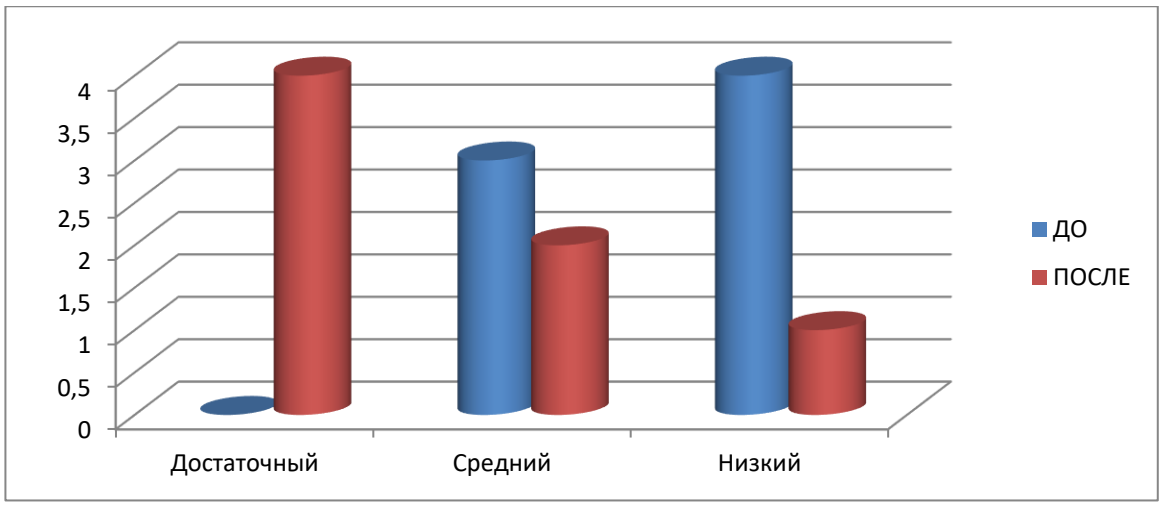


Рис. 14. Сопоставительные результаты выполнения задания «Методика Т.Н. Головиной»

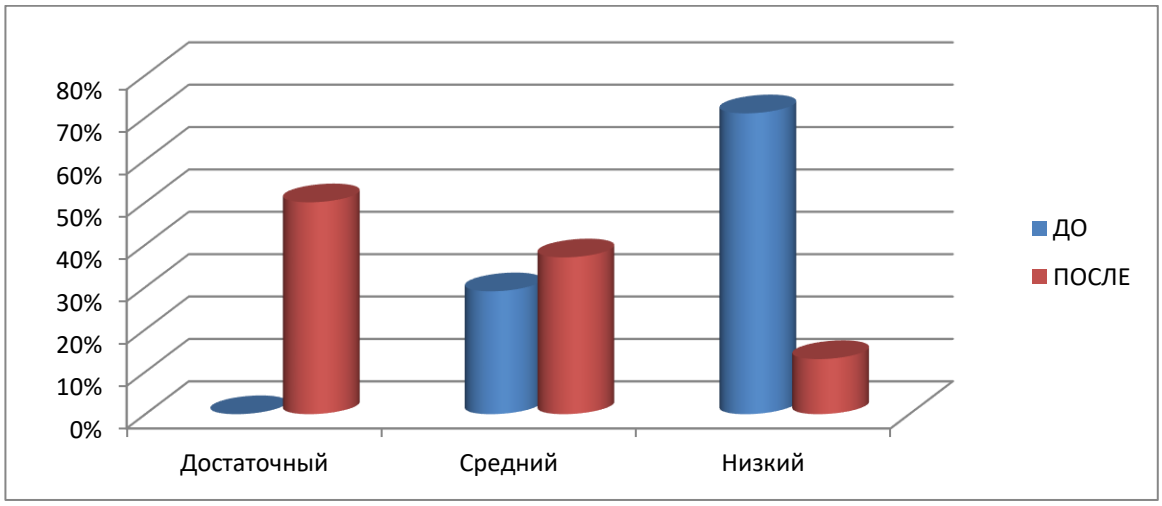


Рис. 15. Итоговые результаты изучения зрительного восприятия как функциональной базы письма у младших школьников (сравнение констатирующего и контрольного эксперимента)

Из рисунка видно, что детей с достаточным уровнем развития зрительного восприятия 4 человека, со средним 2 человека, что говорит о возросшей динамике и об эффективности проведенной работы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование позволило сделать ряд обобщений, которые имеют как теоретическое, так и практическое значение.

В результате анализа литературных источников было установлено, что письмо представляет собой сложную форму овладения речевой деятельностью, это многоступенчатый процесс. Письмо происходит лишь во взаимодействии с различными высшими психическими функциями и, прежде всего, восприятия разной направленности, памяти и предметных действий, а так же речи.

Исследователями обозначены психологические предпосылки формирования письма. Нарушение которых ведет к различным формам дисграфии. Среди них особое место при оптической дисграфии занимает нарушение зрительного восприятия.

Проводимое нами исследование показало, что зрительное восприятие у младших школьников с речевой патологией сформировано в недостаточной степени.

Простое зрительное узнавание реальных предметов и их изображений не отстает у этих детей от нормы, затруднения наблюдаются при усложнении задачи (узнавание предметов в условиях наложения, зашумления*)* увеличивается время принятия решения, отмечаются ошибки опознания. У детей отмечаются трудности вычленения отдельных элементов из объекта, трудности достраивания целого образа по какой-либо его части (целостность восприятия); дети не умеют выделить основные структурные элементы предмета, их пространственное соотношение, мелкие детали (затруднения анализирующего восприятия).

Оптико-пространственный гнозис у детей с речевой патологией находится на значительно более низком уровне, по сравнению с нормально развивающимися сверстниками.

Дети затрудняются в дифференциации понятий «справа» и «слева», обозначающих местонахождение объекта. Так же наблюдаются трудности ориентировки в собственном теле. Отмечается недостаточное понимание предложных конструкций, обозначающих пространственные отношения. У детей снижена скорость зрительного восприятия.

В нашей работе представлен анализ развития зрительного восприятия и уровня индивидуальных различий в развитии зрительного восприятия у детей с речевой патологией. На основании которой был получен основной вывод, что уровень зрительного восприятия младших школьников с речевой патологией ниже уровня зрительного восприятия их нормально развивающихся сверстников.

Чем более выраженными нарушенными характеристиками зрительного восприятия обладают младшие школьники с речевой патологией, тем менее активными они проявляют себя в познавательной деятельности, что наглядно показывают полученные результаты.

Следовательно, особое значение приобретает коррекционная работа, направленная на развитие зрительного восприятия.

Профилактика оптической дисграфии, заключающаяся в устранении выявленных ее предпосылок, должна быть направлена на преодоление отставания в развитии у ребенка зрительно-пространственных представлений и зрительного анализа и синтеза.

В каждом конкретном случае при этом нужно исходить из данных обследования, т.е. работать над тем, что у ребенка недостаточно сформировано. Успешность во многом зависит от применения специфических приемов, рекомендуемых в методиках. Необходимо учесть ряд требований, предъявляемых в работе младших школьников в процессе развития зрительного восприятия:

- ✓ упражнение следует продолжать до тех пор, пока ребенок не усвоит все понятия и названия;

✓ необходимо проводить тщательный отбор упражнений, которые используются для развития зрительно-пространственных представлений и зрительного анализа и синтеза.

Дифференцированное и комбинированное использование разнообразных методов и приемов, в зависимости от уровня сформированности зрительного восприятия младших школьников с речевой патологией будет способствовать лучшему усвоению навыка письма.

Таким образом, мы провели исследование и в плане диагностики и в плане коррекционной работы и в плане определения ее эффективности. Мы решили задачи, поставленные в начале работы и подтвердили выдвинутую гипотезу.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. 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.

2. Ахутина, Т.В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция / Под ред. О.Б. Иншаковой. – М.: МПСИ. 2001. – 264 с.

3. Безруких, М.М. Особенности развития познавательных функций у учащихся 9-10 лет, имеющих трудности письма // С.П. Ефимов, С.К. Хромов; Школа здоровья – 2001. – №4. – 51 с.

4. Величенкова, О.А. Анализ специфических ошибок письма младших школьников / О.А. Величенкова. // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция. – М.: МПСИ, 2001. – 51 с.

5. Выготский, Л.С. Избранные психологические сочинения [Электронный ресурс]. – https://bookap.info/book/vygotskiy_izbrannye_psihologicheskie_issledovaniya_myshlenie_i_rech_problemy_psihologicheskogo_razvitiya_rebenka/load/pdf.shtm

6. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. [Электронный ресурс]: – М., 1961. – Режим доступа: https://vk.com/wall204499715_55

7. Елецкая, О.В. Логопедическая помощь школьникам с нарушениями письменной речи: Формирование представлений о пространстве и времени: Методическое пособие. / О.В. Елецкая, Н.Ю. Горбачевская. – СПб.: Речь, 2006. – 120 с.

8. Ефименкова, Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов / Л.Н. Ефименкова. – М.: Национальный книжный центр, 2015. – 320 с.

9. Ионова, А.Н. Дидактические игры и коррекция устной и письменной речи младших школьников с общим недоразвитием речи // Логопед. – 2004. – №1. – 105 с.

10. Каморина, Е.А. Логопедическая работа с младшими школьниками при нарушении письма и чтения, обусловленных смешением букв по кинетическому сходству // Логопед. – 2007. – № 2. – С. 95-105.

11. Киселёва, Н.Ю. Формирование операций контроля при коррекции дисграфии // Логопед. – 2008. – № 7. – С. 65-70.

12. Клейменова, О.А. Особенности работы логопеда по преодолению нарушений письма у младших школьников // Логопед. – 2014. – №5. – С. 88-92.

13. Коваленко, О.М. Коррекция нарушений письменной речи у учащихся младших классов общеобразовательной школы / О.М. Коноваленко. – М.: АСТ, 2006. – 158 с.

14. Корнев, А.Н. Нарушение чтения и письма у детей / А.Н. Корнев. [Электронный ресурс]: – Спб., 1997. – Режим доступа: https://pedlib.ru/Books/1/0306/index.shtml

15. Корсакова, Н.К. Неуспевающие дети: Нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении младших школьников / Ю.В. Микадзе, Е.Ю. Балашова – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 160 с.

16. Лалаева, Р.И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция / Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. – Ростов н/Д: Феникс, 2004. – 205 с.

17. Лалаева, Р.И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников: Учебно-методическое пособие / Р.И. Лалаева Л.В. Бенедиктова. – СПБ.: СОЮЗ, 2005. – 224 с.

18. Левина, Р.Е. Нарушение речи и письма у детей: избранные труды / Р.Е. Левина. – М.: АРКТИ, 2005. – 221 с.

19. Леонова, С.В. Содержание и приемы работы при оптической дисграфии // Логопед. – 2005. – № 5. – С. 125-127.

20. Логинова, Е.А. Нарушение письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: Учебное пособие / Под ред. Л. С. Волковой. – СПб.: ДЕТСТВОПРЕСС, 2004. – 208 с.

21. 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.

22. Лурия, А.Р. Очерки психофизиологии письма [Электронный ресурс]. –https://docs.yandex.ru/docs

23. Мазанова, Е.В. Логопедия, оптическая дисграфия // Е.В. Мазанова. – М.: Гном-пресс, 2004. – 140 с.

24. Мазанова, Е.В. Коррекция оптической дисграфии. Конспекты занятий с младшими школьниками / Е.В. Мазанова. – М.: Гном и Д, 2006. – 69 с.

25. Парамонова, Л.Г. Предупреждение и устранение нарушений письма и чтения у детей: Метод.рекомендации для педагогов и родителей / Л.Г. Парамонова. – Психол.-пед. центр «Здоровье» Петрогр. РОНО. СПб, 1994. – 70 с.

26. Прищепова, И.В. О диагностике нарушения письма у младших школьников с ОНР / И.В. Прищепова. //Логопедия. – 2005. – № 1. – С. 61-65.

27. Садовникова, И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников / И.Н. Садовникова. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 343 с.

28. Садовникова, И.Н. Дисграфия, дислексия: технология преодоления: пособие для логопедов, учителей, психологов, студентов педагогических специальностей / И.Н. Садовникова. – М.: Парадигма, 2011. – 279 с.

29. Семенович, А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте / А.В. Семенович. – М.: Академия, 2002. – 232 с.

30. Спирова, Л.Ф. Коррекция нарушений письма и чтения у учащихся общеобразовательных школ // Дефектология. – 2001 – №2. – 23 с.

31. Спирова, Л.Ф. Дифференцированный подход к проявлениям нарушения письма и чтения у учащихся общеобразовательных школ / Л.Ф. Спирова, А.В. Ястребова // Дефектология. – 1988. – №5. – С. 37-42.

32. Танцев, Н.А. Приемы и методы предупреждения нарушения письменной речи // Логопед. – 2009. – №2. – С. 106-110.

33. Токарева, О.А. Расстройства чтения и письма (дислексия и дисграфия) / О.А. Токарева. // Расстройства речи у детей и подростков // Под ред. С.С. Ляпидевского. – М.: Изд-во МГПИ им. В.И. Ленина, – 196 с.

34. Филичева, Т.Б. Основы логопедии: Учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности «Педагогика и психология (дошкольников)» / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. – М.: Просвещение, 2017. – 223 с.

35. Хватцев, М.Е. Логопедия / М.Е. Хватцев. [Электронный ресурс]: – М., 1963. – Режим доступа: https://pedlib.ru/Books/2/0327/index.shtml

36. Цветкова, Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: Нарушение и восстановление / Л.С. Цветкова. – М.: Юристъ, – 1997. – 255 с.

37. Чиркина, Г.В. Основы логопедической работы с детьми: Учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ. / Под общ. ред. д.п.н., проф. Г.В. Чиркиной. – 2-е изд., испр. – М.: АРКТИ, 2009. – 240 с.

38. Яворская, О.Н. Игры, задания, конспекты занятий для развития письменной речи у школьников (7-10 лет): Практическое пособие для учащихся начальной школы, учителей, логопедов и родителей. / О.Н. Яворская. – СПб.: КАРО, 2007. – 106 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
«14» ноября 2025 года
Протокол №
_____ Л.Н. Корчагина

Задание

По выпускной квалификационной работе Лагашиной Юлии Сергеевны

1. Тема работы «Коррекция оптической дисграфии у младших школьников»

Утверждена приказом по Университету «11» ноября 2025 г. № 1289/о

2. Срок сдачи студентом законченной работы « 1 » июня 2026 г.

3. Исходные данные к работе:

Цель исследования: изучение уровня сформированности зрительного восприятия как функциональной базы письма у младших школьников с недостатками речи для подбора наиболее эффективных методов работы по профилактике оптической дисграфии.

Объект исследования: процесс коррекционной работы по преодолению нарушений зрительного восприятия у младших школьников с недостатками речи и профилактики оптической дисграфии.

Предмет исследования: особенность зрительного восприятия младших школьников с недостатками речи.

4. Перечень подлежащих разработке вопросов:

1. Проанализировать теоретические подходы авторов в изучении проблемы исследования. Раскрыть содержание базовых понятий: этиология, механизмы и симптоматика нарушения письма, классификации дисграфии.
2. Изучить особенности зрительного восприятия как функциональной

базы письма у младших школьников с недостатками речи, проанализировать и интерпретировать полученные результаты.

3. Разработать комплекс коррекционно-развивающих упражнений, направленный на устранение нарушений зрительного восприятия и предупреждение оптической дисграфии у младших школьников и провести формирующий эксперимент.

4. Определить эффективность разработанного комплекса коррекционно-развивающих упражнений в процессе контрольного эксперимента.

5. Календарный план

№ п/п	Наименование этапов ВКР	Сроки выполнения этапов	Примечания
1.	Провести анализ литературы по проблеме коррекции оптической дисграфии у младших школьников	сентябрь 2025	Выполнено
2.	Провести изучение явления оптической дисграфии у младших школьников в ходе констатирующего эксперимента.	Сентябрь 2025	Выполнено
3.	Апробировать составленную систему упражнений, направленных на коррекцию оптической дисграфии у младших школьников.	Октябрь 2025 – апрель 2026	Выполнено
4.	Провести контрольный эксперимент и проверить эффективность проведенной работы.	Апрель 2026	Выполнено

6. Дата выдачи задания «14» ноября 2025 г.

Руководитель _____
(подпись)

Задание принял к исполнению _____
(подпись)

ОТЗЫВ
на выпускную квалификационную работу
на тему: «Коррекция оптической дисграфии у младших школьников»
студентки 4 курса заочной формы обучения
факультета педагогики, психологии и социальных наук
Педагогического института им. В.Г. Белинского ПГУ
Направление подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Профиль «Логопедия»
Лагашиной Юлии Сергеевны

Выпускная квалификационная работа Лагашиной Юлии Сергеевны посвящена одной из актуальных проблем современной коррекционной педагогики – коррекции оптической дисграфии у младших школьников.

Юлия Сергеевна изучила современную психолого-педагогическую литературу, обобщила и систематизировала данные разных исследователей о явлении оптической дисграфии у младших школьников. Анализ литературных источников позволил Ю. С. Лагашиной подготовить речевой и наглядный материал для проведения экспериментального изучения.

Студенткой проведено изучение явления оптической дисграфии у младших школьников, что позволило ей сформулировать выводы об специфических лексических ошибках, обусловленных речевым недоразвитием.

Работа завершается методической частью: разработкой системы упражнений и заданий, направленных на коррекцию выявленных недостатков. Подобранный для проведения экспериментального изучения речевой и наглядный материал, подготовленные конспекты логопедических занятий говорят о качественной методической готовности Юлии Сергеевны к осуществлению профессиональной деятельности.

Работы была апробирована студенткой на базе образовательной организации, подтвердила свою эффективность и показала важность применения предложенных игр, упражнений и занятий в комплексной работе по оказанию логопедической помощи детям с оптической дисграфией.

Выпускная квалификационная работа Лагашиной Юлии Сергеевны выполнена в соответствии с требованиями ГЭК, может быть допущена к защите и заслуживает высокой оценки.

Руководитель ВКР:
ассистент кафедры
«Дошкольное и
дефектологическое образование» Кочкина М. В.

АНТИПЛАГИАТ
ОБНАРУЖЕНИЕ ЗАИМСТВОВАНИЙ

СПРАВКА

о результатах проверки текстового документа
на наличие заимствований

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Пензенский государственный университет"

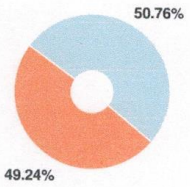
ПРОВЕРКА ВЫПОЛНЕНА В СИСТЕМЕ АНТИПЛАГИАТ.ВУЗ

Автор работы: Лагашина Юлия Сергеевна
Самоцитирование рассчитано для: Лагашина Юлия Сергеевна
Название работы: Лагашина Ю.С. Коррекция оптической дисграфии у младших школьников
Тип работы: Не указано
Подразделение: Кафедра "Дошкольное и дефектологическое образование"

РЕЗУЛЬТАТЫ

СОВПАДЕНИЯ	49.24%
ОРИГИНАЛЬНОСТЬ	50.76%
ЦИТИРОВАНИЯ	0%
САМОЦИТИРОВАНИЯ	0%
ИИ-КОНТЕНТ	0%

ДАТА ПОСЛЕДНЕЙ ПРОВЕРКИ: 29.05.2026



Структура документа: Проверенные разделы: основная часть с.6-51, содержание с.2, введение с.3-5, выводы с.52-54

Модули поиска: Переводные заимствования; Профессиональная лексика. Юриспруденция; Профессиональная лексика. Медицина; Профессиональная лексика. АПК и биотех; PubMed; Патенты СССР, РФ, СНГ; Рувики; IEEE; Перефразирования по коллекции IEEE; СМИ России и СНГ; Перефразирования по базе публикаций открытого доступа PubMed; Коллекция НБУ; Перефразирования по Коллекции открытых публикаций международных издательств; СПС ГАРАНТ: аналитика; Сводная коллекция научных работ Беларуси; Переводные заимствования IEEE; Коллекция открытых публикаций международных издательств; Медицина; Публикации РГБ; Переводные заимствования по коллекции Гарант: аналитика; Переводные заимствования по базе публикаций открытого доступа PubMed; Сводная коллекция ЭБС; Перефразированные заимствования по колле...

Работу проверил: Кочкина Марина Валерьевна

ФИО проверяющего

Дата подписи: 29.05.26

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.

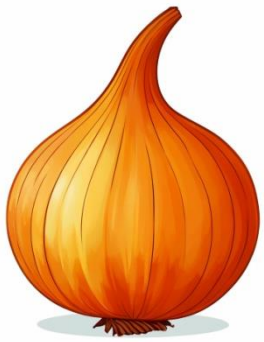
ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение 1

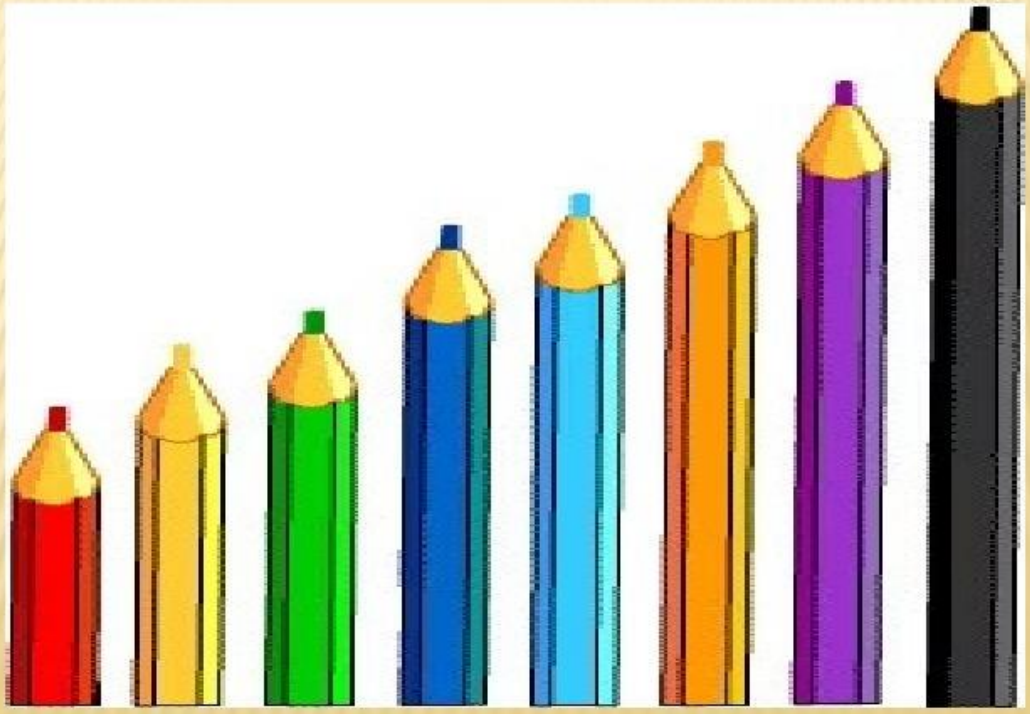
Наглядный материал к диагностике

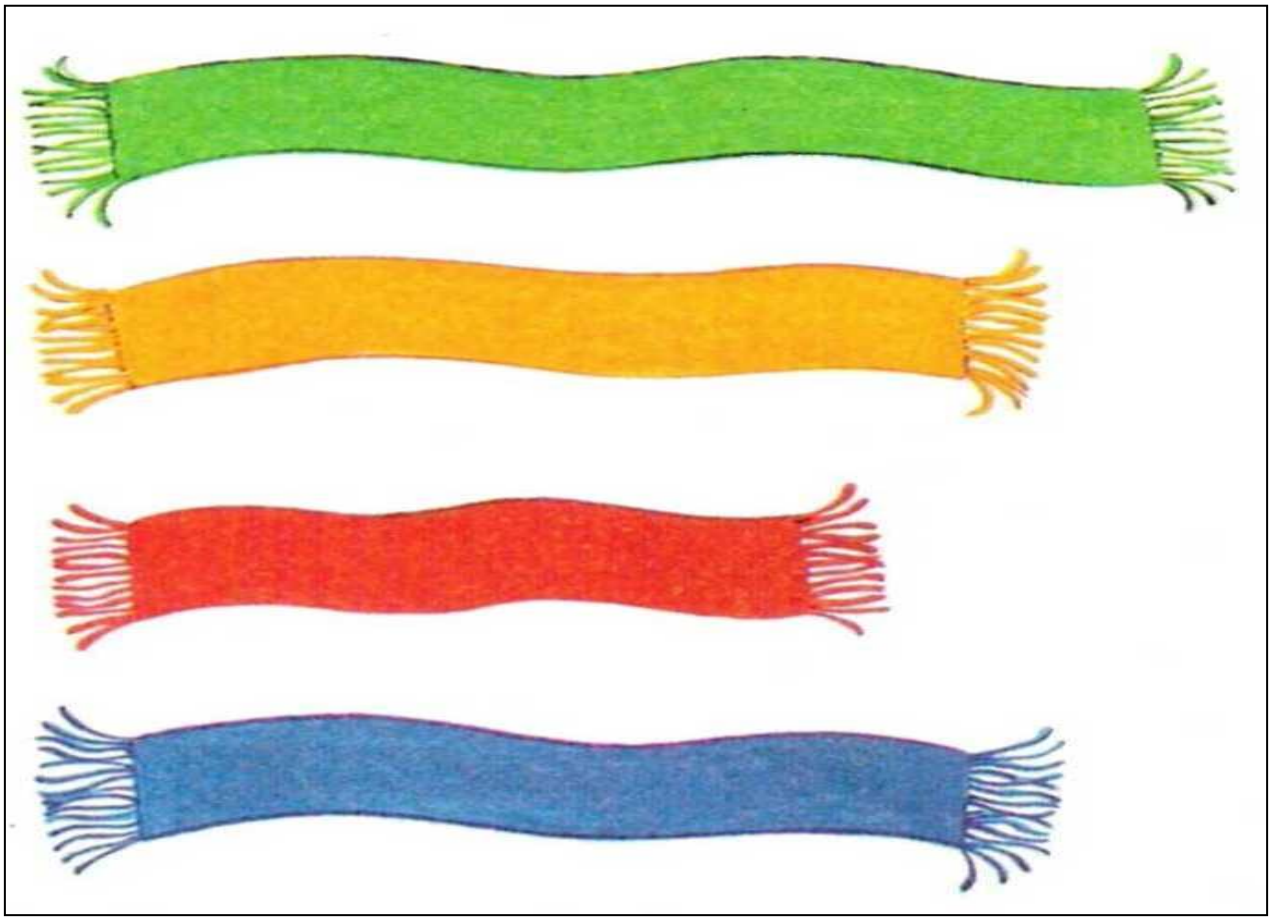
Приложение 2

Наглядный материал для коррекционной работы

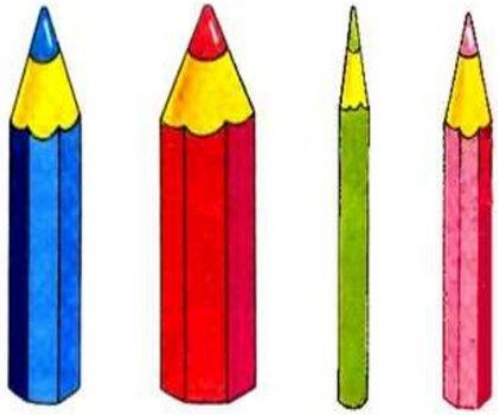
			
1	**2**	**3**	**4**

РЯД ПО ВОЗРАСТАНИЮ.

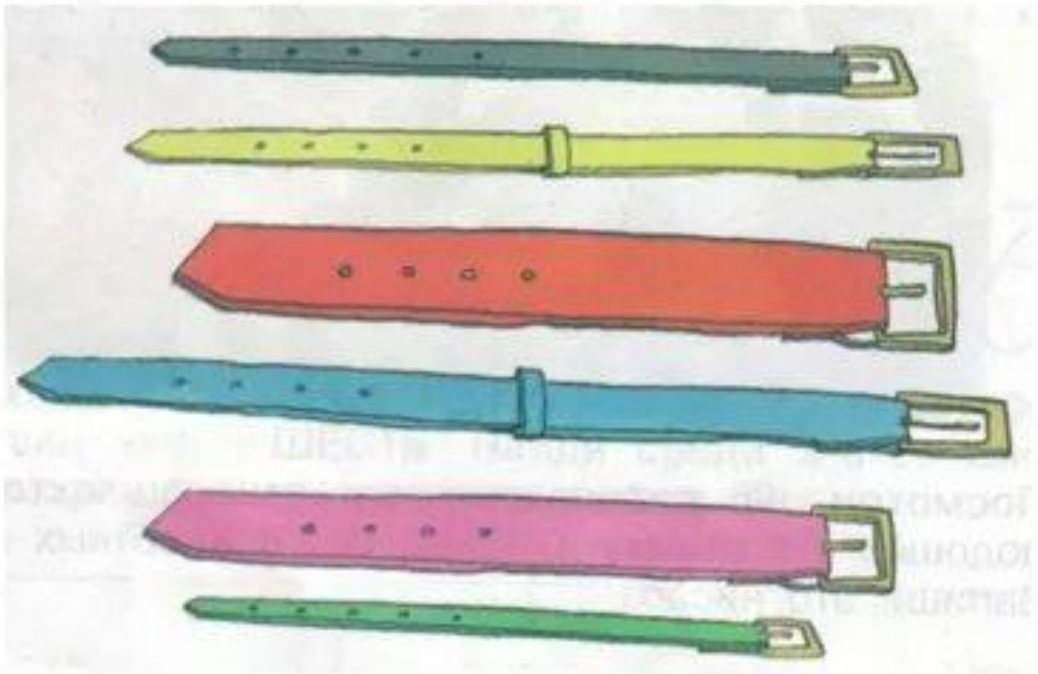




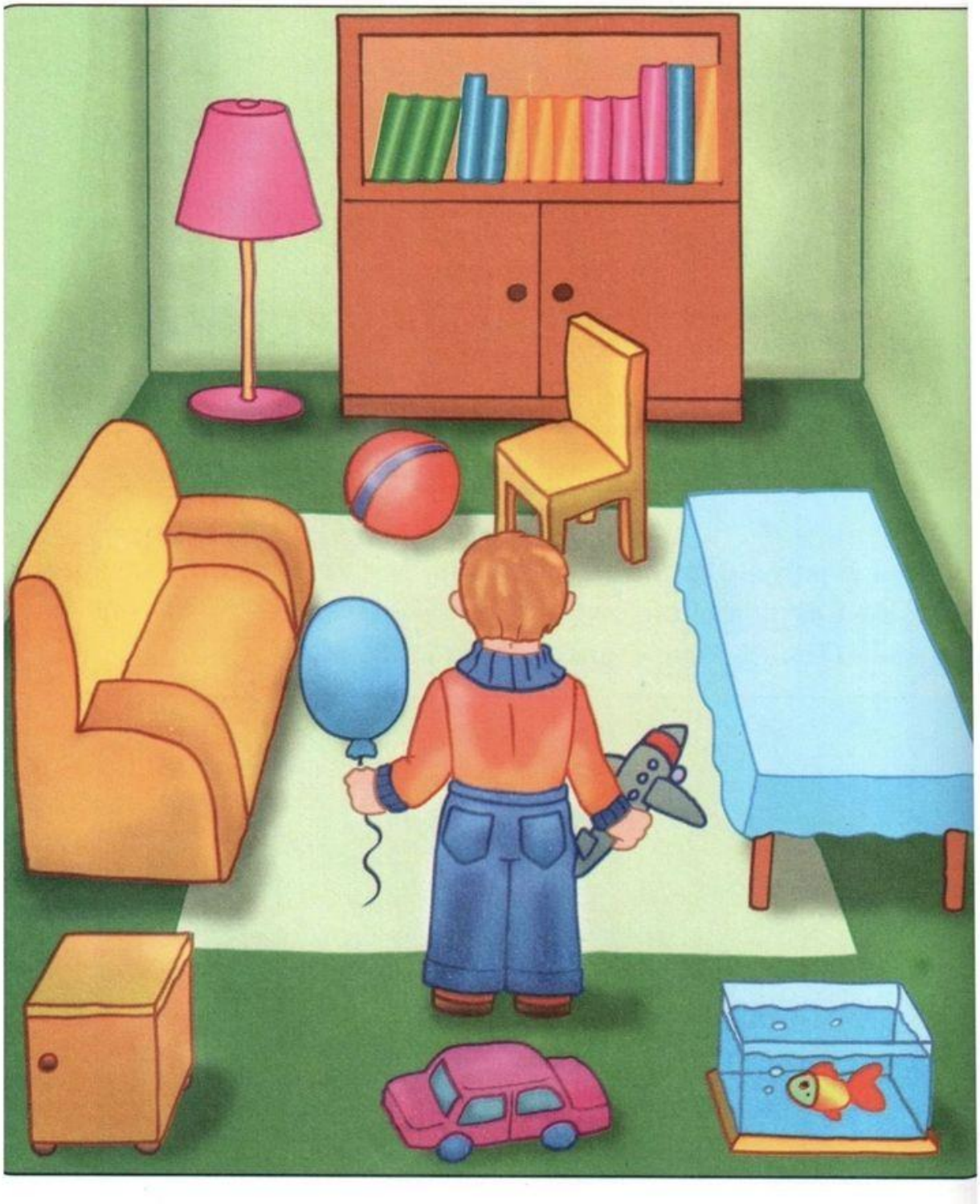
Покажи самый толстый карандаш и самый тонкий.

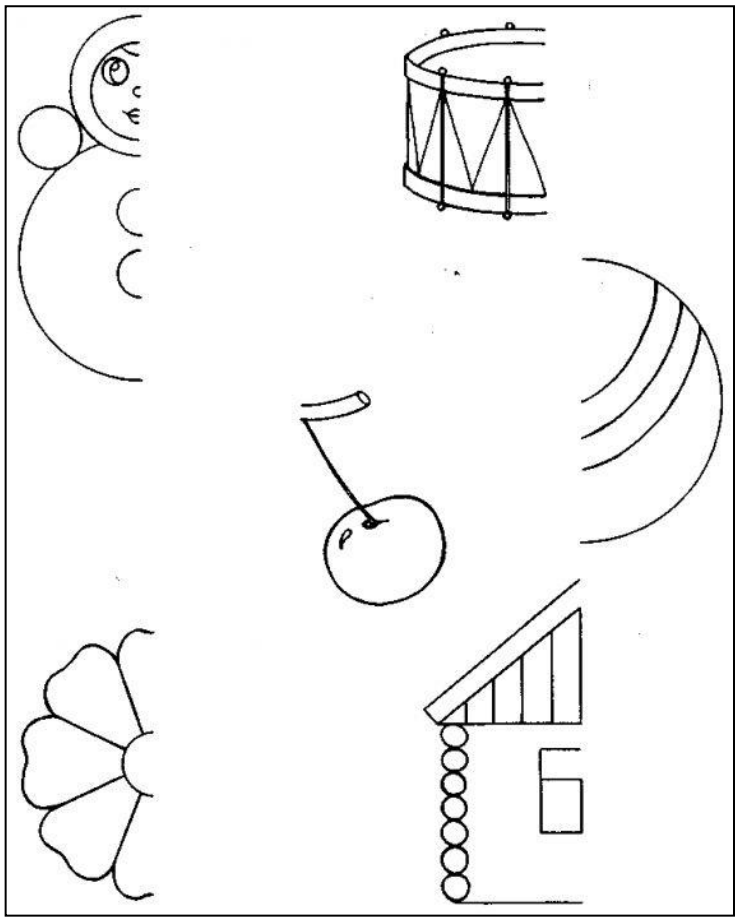


http://www.liveinternet.ru/users/maknika/



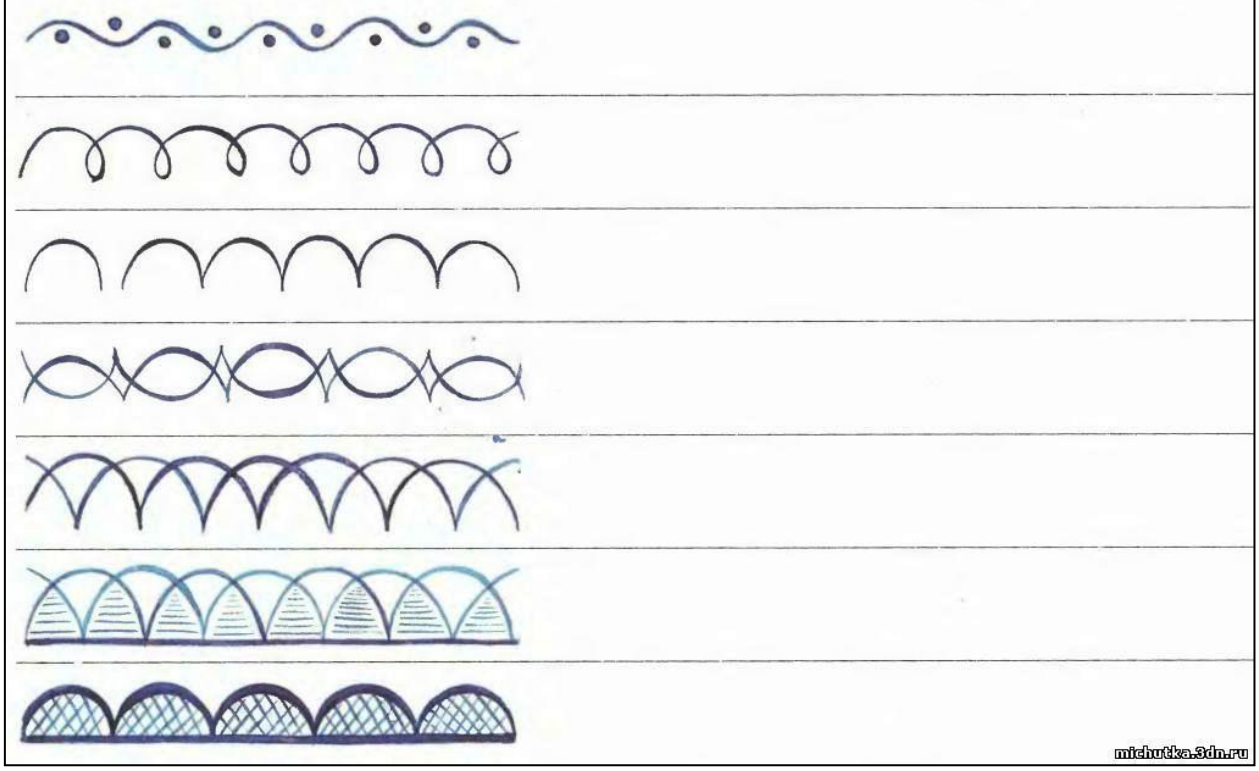
Что находится впереди мальчика, сзади, справа от него, слева? Что — ближе к мальчику? Что — дальше от него? Что держит мальчик в правой руке, что — в левой?





ЗАНЯТИЕ 3

Бордюры



michutka.3dn.ru