

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 ОШИБОК ОПТИЧЕСКОГО ХАРАКТЕРА
НА ПИСЬМЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Студент

Антонова 10.06.24
(подпись, дата)

Антонова Рузалия Аббасовна

Научный руководитель

Карпушкина 10.06.24
(подпись, дата)

к.п.н., доцент Карпушкина Е.А.

Нормоконтролер

Карпушкина 10.06.24
(подпись, дата)

Е.А. Карпушкина

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от 10.06.24 № 12)

Заведующий кафедрой

Л.Н. Корчагина
(подпись)

Л.Н. Корчагина

Работа защищена с отметкой 4/хор. (протокол заседания ГЭК от 10.06.24 № 1)

Секретарь ГЭК

Мали
(подпись)

Н.А. Мали

Пенза, 2024

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ОШИБОК ОПТИЧЕСКОГО ХАРАКТЕРА НА ПИСЬМЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	
1.1. Становление письменной речи в онтогенезе.....	7
1.2. Этиология, механизмы и симптоматика нарушений письменной речи.....	11
1.3. Роль своевременного формирования зрительно-пространственных представлений в становлении письменной речи	15
1.4. Понятие оптической дисграфии в современных исследованиях.....	19
ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОШИБОК ОПТИЧЕСКОГО ХАРАКТЕРА НА ПИСЬМЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	
2.1. Организация и содержание экспериментального изучения ошибок оптического характера на письме младших школьников.....	23
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента.....	29
ГЛАВА III. ПРЕОДОЛЕНИЕ ОПТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	
3.1. Методика логопедической работы при оптической дисграфии у младших школьников.....	37
3.2. Организация экспериментального обучения.....	38
3.3. Содержание коррекционной работы по преодолению оптической дисграфии у младших школьников.....	42
3.4. Анализ результатов контрольного эксперимента.....	53
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	56
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	58
ПРИЛОЖЕНИЕ	

ВВЕДЕНИЕ

Поступление в школу – это важный шаг в жизни ребёнка. С каждым годом требования к первоклассникам становятся всё выше, в том числе и к уровню их речевого развития.

К началу обучения в школе ребёнок должен уметь использовать письменную речь – особую форму общения, которая имеет свою структуру, нормы и правила.

В общеобразовательной школе педагоги все чаще сталкиваются с множественными ошибками у детей на письме. Анализируя данные обследованных учащихся вторых классов (в количестве 30 человек), Парамонова Л.Г. выявила, что более половины из них, а именно 53% имеют дисграфию [37].

Нарушения письменной речи были предметом изучения на протяжении долгого времени, но до сих пор они остаются актуальной проблемой. Эти нарушения могут негативно влиять на психическое развитие ребёнка и весь процесс его обучения, а также затруднять школьную адаптацию.

Учитывая, что нарушения письменной речи часто встречаются среди учеников начальной школы, изучение и коррекция дисграфии являются одной из приоритетных задач логопедии в настоящее время.

Нарушения письменной речи многообразны и имеют разные аспекты: психологический, психолингвистический, педагогический и логопедический. Значительный вклад в изучение дисграфии у младших школьников внесли следующие учёные и авторы: Корнев А.Н. [16], Лалаева Р.И. [19], Садовникова И.Н. [42], Токарева О.А. [48] и другие.

Например, Корнев А.Н. считал, что трудности в овладении письменной речью возникают у ребенка как результат сочетания трех групп явлений:

биологической недостаточности мозговых систем; окружения среды, незрелыми психическими функциями [16].

Трудности с освоением навыка письма связаны не только с проблемами в устной речи, но и с недоразвитием некоторых познавательных и двигательных функций. Именно эти сложности могут приводить к появлению оптических ошибок в письменной речи.

По мнению Иншаковой О.Б. у определённого количества младших школьников возникают трудности в зрительном различении букв и их расположения, что зачастую приводит к оптической дисграфии. Основой данной формы дисграфии выступает несформированность зрительного восприятия, зрительного мнестиса, зрительного анализа и синтеза, а также зрительно-пространственных представлений. Недостаточное развитие зрительно-пространственных представлений и функций может сказаться на успеваемости ребёнка в школе [14].

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что проблема оптических ошибок в письменных работах младших школьников требует особого внимания. Необходимо тщательно проверять и анализировать работы учеников, в которых преобладают ошибки такого рода, а также разрабатывать эффективные методы их профилактики и коррекции.

Объект исследования: ошибки, связанные с оптическим восприятием, которые допускают младшие школьники при письме.

Предмет исследования: особенности коррекции ошибок, связанных с оптическим восприятием, у младших школьников.

Цель исследования: обосновать на практике содержание коррекционной работы, направленной на устранение ошибок, связанных с оптическим восприятием, у детей младшего школьного возраста.

Задачи исследования:

1. Изучить научно-методическую литературу по проблеме коррекции ошибок оптического характера на письме младших школьников.

2. Провести экспериментальное изучение письменных работ и уровня сформированности зрительно-пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза у младших школьников, имеющих предпосылки оптической дисграфии.

3. Провести экспериментальное обучение по преодолению ошибок оптического характера на письме у младших школьников.

4. Провести контрольный эксперимент.

Гипотеза исследования: 1. Оптическая дисграфия у младших школьников может быть связана с нарушением зрительного восприятия и несформированностью зрительно-пространственных представлений;

2. Систематическая коррекционная работа, направленная на формирование зрительно-пространственных представлений с использованием специальных упражнений и игр, может быть эффективным методом устранения ошибок оптического характера у младших школьников.

Методы исследования:

– теоретические методы: анализ психолого-педагогической, лингвистической, методической литературы по проблеме исследования;

– эмпирические методы: констатирующий эксперимент, экспериментальное обучение (формирующий эксперимент), контрольный эксперимент;

– количественный и качественный анализ результатов эксперимента.

Практическая значимость исследования заключается в разработке комплекса коррекционно-развивающих игр, упражнений, заданий, которые могут быть использованы в работе учителей-логопедов для коррекции ошибок оптического характера на письме младших школьников.

База исследования: исследование организовано на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения начальная общеобразовательная школа-детский сад р.п. Чаадаевка с учащимися 2-го класса.

Структура работы: выпускная квалификационная работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы, включающего 56 наименований, приложения.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ОШИБОК ОПТИЧЕСКОГО ХАРАКТЕРА НА ПИСЬМЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

1.1. Становление письменной речи в онтогенезе

Письмо – это система символов, которая позволяет зафиксировать речь на бумаге или другом материале. Благодаря графическим элементам, мы можем сохранить речь на долгое время и передать её на расстояние.

Письмо – это сложный процесс, включающий в себя несколько уровней. В нём участвуют различные анализаторы: слуховой, двигательный и зрительный. Во время письма между этими анализаторами устанавливается тесная взаимосвязь и взаимозависимость [8].

В процессе работы этих анализаторов формируются новые связи между словом, зрительным и слуховым образом.

При письме звуковой анализ обеспечивают два анализатора: акустический и кинестетический. Акустический анализатор отвечает за распознавание и перешифровку звуков и букв, а кинестетический – за ощущение движения при написании букв.

Оптический, пространственный и двигательный анализаторы помогают нам видеть буквы, определять их положение в пространстве и контролировать движения руки при написании.

Формирование навыка письменной речи — это долгий и постоянно развивающийся процесс. Он включает в себя изучение графических символов (букв) и развитие умения выражать свои мысли на бумаге.

Структура этого процесса зависит от этапа освоения навыка, поставленных задач и характера письма. Письменная речь тесно связана с устной и развивается только на её основе [22].

Для овладения ребенком навыками устной, а в дальнейшем и письменной речью, необходимо чтобы функциональный базис речи был правильно сформирован. Функциональный базис письменной речи – это психофизиологическая основа, на которой формируются такие процессы, как чтение и письмо.

Корнев А.Н. определил, что в качестве функционального базиса письменной речи должны быть сформированы следующие параметры:

- 1) языковые компоненты речи;
- 2) пространственное восприятие и представления;
- 3) зрительное восприятие и память;
- 4) слуховая память и восприятие, фонематическое восприятие, звуковой анализ и синтез;
- 5) мелкая моторика, зрительно-моторная координация, сукцессивные способности, то есть последовательное восприятие информации и произвольное внимание [16].

Цветкова Л.С. [50] рассматривает психологические предпосылки формирования этого вида речевой деятельности, несформированность которых ведет к различным формам нарушения письма или к трудностям его формирования у детей:

- 1) Хорошо развитая устная речь, способность свободно ею владеть и проводить аналитико-синтетическую речевую деятельность.
- 2) Наличие или сохранность различных видов восприятия, ощущений и знаний, а также их взаимодействие. Важную роль играет пространственное восприятие и представление, включая зрительно-пространственный и слухо-пространственный гнозис, сомато-пространственные ощущения, знание и ощущение схемы тела, а также понимание разницы между правой и левой сторонами.

3) Хорошо развитая двигательная сфера, включающая тонкие движения и предметные действия. Это относится к различным видам праксиса руки, таким как подвижность, переключаемость и устойчивость.

4) Формирование у детей абстрактных способов деятельности возможно при постепенном переходе от действий с конкретными предметами к работе с абстракциями.

5) Сформированность общего поведения, включающая в себя регуляцию, саморегуляцию, контроль за действиями, намерениями и мотивами поведения.

Эти предпосылки являются обязательными для правильного формирования навыков письма. Особенно ярко это проявляется при наличии патологий: если какая-либо из предпосылок не сформирована, то навыки письма не развиваются должным образом [50].

Процесс письма включает в себя множество сложных операций, которые выполняются на разных уровнях. Когда мы только учимся писать, все эти операции проявляются в развернутом виде.

В своем исследовании генезиса письма у детей Лурия А.Р. (27) показал, что дети овладевают графическим знаком в два этапа:

- 1) На первом этапе они рисуют каракули, которые только внешне напоминают письменный текст;
- 2) На втором этапе они переходят к записи образа, т.е. создают пиктограмму, которая позже преобразуется в буквенную запись.

Автором было выделено несколько операций письма. Первая операция – это программирование. С программирования и начинается процесс письма, должны появиться намерение, мотив и замысел. Человек составляет план высказывания у себя в голове. Соотносит все части с определенной нужной ему структурой, создает смысловую программу текста [27].

Вторая и одна из сложнейших операций – звуковой анализ слова. Здесь человек определяет звуковую структуру слова, место и последовательность

каждого звука в слове. Эти процессы необходимы для верного написания слова. Важную роль в данном случае играет проговаривание, которое человек может произносить по-разному: шепотом, громким или внутренним голосом.

Третья операция представляет собой соотнесение выделенного звука с определенным и соответствующим зрительным образом буквы. Для целостного усвоения образа буквы, она должна отличаться от остальных, а именно от оптически схожих букв.

Четвертая заключительная операция процесса письма – моторная операция, которая представляет собой воспроизведение с помощью дифференцированных и контролируемых движений руки зрительного образа буквы. Одновременно с движением руки осуществляется кинестетический контроль. Автоматизированные движения руки выступают окончательным этапом сложного процесса перевода устной речи в письменную [27].

У школьника, который обучается письму, должны формироваться три основные группы навыков:

- 1) технические – это те навыки, которые позволяют ребенку правильно пользоваться письменными принадлежностями, координированность рук;
- 2) графические – представляют собой правильное написание букв, слогов, слов, такие параметры, как высота, ширина, наклон букв, равномерное расположение букв на строке и правильное соединение их в слоги и слова;
- 3) орфографические – правильное определение звукового и буквенного составов слов.

Таким образом, процесс письма является сложной формой речевой деятельности. Письмо имеет сложную психофизиологическую структуру и включает механизмы артикуляции и слухового анализа, зрительно-моторные координации и моторный контроль, зрительную память и зрительный контроль, перцептивную регуляцию и комплекс лингвистических умений.

1.2. Этиология, механизмы и симптоматика нарушений письменной речи

На сегодняшний день проблема изучения нарушений письменной речи у детей становится все более актуальной. С каждым годом количество детей, которые имеют специфические ошибки чтения и письма в общеобразовательных школах увеличивается.

Причины появления нарушений письменной речи многообразны, а сложность механизмов дисграфии и дислексии привлекают к их изучению многих специалистов из разных областей науки.

Причинами, которые вызывают дисграфию, называют:

- наследственная предрасположенность, какие-либо вредные воздействия во внутриутробной жизни;

Изучение причин нарушений письменной речи затруднительно, поскольку оно всегда происходит постфактум. Это связано с тем, что факторы, вызвавшие эти расстройства, к моменту, когда ребёнок приходит в школу, часто уже не актуальны. Однако анализ доступной литературы позволяет выявить целый ряд причин нарушений письменной речи, которые могли возникнуть одновременно или последовательно.

Многообразие научных подходов к изучению происхождения дисграфии свидетельствует о сложности этой проблемы. Нарушения чтения и письма могут быть связаны с задержкой развития определённых функциональных систем, необходимых для овладения письменной речью. Это может быть вызвано различными вредными факторами, которые воздействовали на ребёнка в разные периоды его развития.

Такие учёные, как Блинков С. М., Лурия А. Р., Ляпидевский С. С. и Хватцев М. Е., утверждают, что дислексия и дисграфия возникают на фоне органических речевых расстройств. В то же время исследователи Рудинеско

М. и Хапырен Б.отмечают наследственную предрасположенность к этим нарушениям, когда передаётся незрелость отдельных участков мозга, ответственных за организацию письменной речи.

В отечественной литературе широко известна концепция Левиной Р.Е., которая рассматривает нарушения чтения и письма как проявление общего нарушения речи, как следствие недоразвития устной речи во всех её аспектах [20].

Корнев А. Н. дал такое определение дисграфии: это стойкое неумение писать по правилам графики, несмотря на достаточный уровень умственного и речевого развития и отсутствие серьёзных проблем со зрением и слухом.

В своих работах Корнев А.Н. подробно исследовал причины, по которым у детей возникают проблемы с письменной речью. Он подчёркивает, что чаще всего причины кроются в сочетании неблагоприятных факторов в раннем периоде развития и в неблагоприятных условиях жизни ребёнка [16].

Также Корнев А.Н. выделил три группы факторов, которые могут способствовать появлению проблем с письменной речью.

В одну из групп автор включил энцефалопатические расстройства, которые возникают из-за вредного воздействия в разные периоды внутриутробного развития.

Повреждения, возникающие в пренатальном периоде, обычно приводят к аномалиям развития подкорковых структур. Если патологические факторы воздействуют на более поздних этапах, они затрагивают высшие корковые отделы мозга.

Александр Николаевич Корнев выделяет третью группу причин возникновения дисграфии – неблагоприятные социальные и средовые факторы. Они могут существенно повлиять на появление нарушений письменной речи.

Автор выделил следующие факторы, которые могут привести к трудностям в овладении чтением и письмом:

- * раннее начало обучения чтению и письму ребёнка;
- * несоответствие возможностей ребёнка уровню и объёму предъявляемых требований;
- * использование методов и приёмов обучения без учёта индивидуальных особенностей ребёнка (его физических и интеллектуальных возможностей).

Таким образом, Корнев А. Н. доказал, что трудности в освоении письменной речи у ребёнка обычно возникают из-за сочетания трёх факторов: биологической недостаточности мозговых систем, неблагоприятных внешних условий и незрелости психических функций.

По мнению Иншаковой О. Б., дисграфия и дислексия могут быть связаны с нарушением работы обширной области мозга, ответственной за восприятие пространства и времени. Это расстройство называется праксис и гнозис.

Ключевой момент в развитии дислексии и дисграфии – это сложности с определением начальной точки в пространстве и времени, а также проблемы с анализом и воспроизведением точной последовательности событий в пространстве и времени [13].

Садовникова И. Н. определяет дисграфию как частичное нарушение письма, характерное для младших школьников и проявляющееся в трудностях овладения письменной речью. Основным симптомом этого расстройства является наличие стойких специфических ошибок в письме учащихся общеобразовательной школы. Важно отметить, что эти ошибки не связаны с низким уровнем интеллектуального развития, выраженными нарушениями слуха и зрения, а также нерегулярностью школьного обучения.

Органические и функциональные отклонения также могут явиться причиной нарушения письма. В случае причины органического характера

дисграфия обусловлена органическими повреждениями различных зон коры головного мозга, принимающих участие в процессе письма.

Автор выделил следующие факторы, которые могут привести к трудностям в овладении чтением и письмом:

- * раннее начало обучения чтению и письму ребёнка;
- * несоответствие возможностей ребёнка уровню и объёму предъявляемых требований;
- * использование методов и приёмов обучения без учёта индивидуальных особенностей ребёнка (его физических и интеллектуальных возможностей).

Функциональные причины нарушений письменной речи могут быть как внешними, так и внутренними.

К внутренним причинам относятся длительные заболевания, которые могут быть вызваны внешними факторами или психологическим состоянием человека.

Внешние причины включают в себя двуязычие в семье, неправильное и неграмотное произношение окружающих, недостаток речевых контактов и недостаточное внимание к развитию ребёнка со стороны взрослых. Всё это может замедлить формирование психических функций, необходимых для письма.

У большинства детей с нарушениями письменной речи наблюдаются такие проблемы, как несформированность произвольной моторики, недостаточность слухо-моторной координации и чувства ритма.

Исследования последних десятилетий показывают, что одной из причин нарушений чтения и письма могут быть трудности в становлении процесса латерализации (функциональной асимметрии деятельности парных сенсомоторных органов).

Если латерализация не сформировалась вовремя или сформировалась перекрёстно, то это может привести к тому, что не установится доминантная

роль одного из больших полушарий головного мозга. А это, в свою очередь, может вызвать нарушения речевого развития.

Итак, причины появления нарушений письменной речи многообразны, они могут быть вызваны как биологическими так и социальными факторами, а также незрелостью той или иной психической функции.

1.3. Роль своевременного формирования зрительно-пространственных представлений в становлении письменной речи

Пространственный гнозис — это ключевой психический процесс, который играет важную роль в развитии речи и познавательной деятельности у детей. Он осуществляется благодаря сложной взаимосвязи различных сенсорных систем: зрительной, слуховой, тактильной, вестибулярной и кинетической [9].

Локализация пространственного гнозиса находится в верхне-теменной и теменно-затылочной областях коры левого и правого полушарий мозга. Кроме того, в этом процессе участвуют и другие области мозга, такие как лобная, теменная, височная и так далее.

Пространственный гнозис играет важную роль в освоении различных видов деятельности, включая двигательную, конструктивную, вербально-логическую, а также письмо и счёт.

В реализации зрительно-пространственного гнозиса специфический вклад вносит каждое полушарие мозга.

Как считает Манелис Н.Г., функция отражения пространства является базовым составляющим психического развития ребенка. Данная функция является одной из наиболее рано появляющихся, но долго формирующихся в онтогенезе психических функций. Уже на ранних стадиях у нее есть тесная

связь с практической деятельностью ребёнка и совместное работой различных анализаторов, особенно зрительного, тактильного, кинестетического и статико-динамического (вестибулярного) [32].

Семаго Н.Я. отмечает, что пространственные представления – это представление о пространственных и временных свойствах таких, как величина, форма, расположение объектов, их перемещение относительно друг друга и собственного тела, относительно окружающих предметов [46].

В процессе своего развития ребёнок учится ориентироваться в пространстве и одновременно осваивает соответствующую лексику. Восприятие пространства начинается с первых месяцев жизни, когда движения обеих зрительных осей ребёнка становятся скоординированными.

По словам Мухиной В. С., представление о пространстве у ребёнка изначально связано с восприятием собственного тела. В возрасте 4–5 недель малыш начинает фиксировать взгляд на предмете, находящемся на расстоянии 1–1,5 метра от него.

Даниил Борисович Эльконин отмечает, что уже в возрасте трёх месяцев дети могут следить взглядом за предметами, которые находятся на расстоянии четырёх-пяти метров от них. К шести месяцам ребёнок уже может следить за движущимися по кругу объектами. В процессе ползания и ходьбы ребёнок активно исследует окружающее пространство.

Татьяна Васильевна Ахутина в своих работах, опубликованных в период с 1989 по 2001 год, описывает, как дети в возрасте от двух до четырёх лет усваивают служебные слова (предлоги), чтобы выражать синтаксические отношения. Развитие восприятия собственного тела и дифференцирующей работы коры головного мозга помогает ребёнку различать пространство.

Семенович А. В. также выделяет уровни развития пространственных представлений:

1. Представления о собственном теле.
2. Представления о взаимоотношениях внешних объектов и тела.

3. Вербализация пространственных представлений.

4. Лингвистические представления.

Согласно нормам, к восьми годам ребёнок должен владеть основными пространственными представлениями и понимать сложные речевые конструкции [5].

1) Процесс письма – это сложный и многоэтапный процесс, который после обучения становится автоматическим стереотипом, состоящим из единства акустических, оптических и кинетических сигналов. Каждый этап этого процесса основан на умениях и навыках пространственного ориентирования, которые формируются у ребёнка к семи годам при полноценном развитии. Эти умения включают в себя три категории элементарных знаний о пространстве.

2) отражение удаленности предмета и его местоположения;

3) ориентирование в направлениях пространства;

4) отражение пространственных отношений между предметами [49].

5) Если придерживаться норм, то к семи годам у ребёнка завершается процесс освоения слов, который начался в три года. Этот процесс отражает знания ребёнка о пространстве и способствует укреплению связи между его практической ориентацией и речевой деятельностью.

6) Если к этому возрасту у ребёнка уже сформированы пространственные ориентировки, то он успешно пройдёт все этапы обучения письму.

Пространственные представления – это сложная часть нашей психики, которая начинает формироваться одной из первых в процессе развития человека. Очень важно, чтобы они развивались своевременно, поскольку это является одним из ключевых условий для правильного развития ребёнка.

Исследования Ананьева Б. Г. и Рыбалко Е. Ф. показали, что ни один вид деятельности детей в процессе обучения не обходится без

пространственной ориентировки. Это важное условие для усвоения знаний и умений.

Если у ребёнка недостаточно развиты пространственные представления, это может напрямую повлиять на его интеллектуальное развитие.

Все это влияет на формирование письма и возникает по следующим причинам:

1) Задержка в развитии зрительного восприятия, которая проявляется в том, что дети имеют ограниченные и неполные знания об окружающем мире. Например, им трудно узнавать предметы на схематичных или зашумлённых изображениях, а также в непривычных формах.

2) замедление процесса обработки информации, поступающей через органы чувств. В условиях ограниченного времени восприятия это может привести к неполному, неустойчивому и не всегда правильному распознаванию предъявляемого материала.

3) нарушение функции поиска, затруднение в опознавании и обследовании окружающего пространства или конкретного объекта.

4) неспособность выделять отдельные элементы из объекта, воспринимаемого как единое целое.

5) нарушение взаимодействия между зрительным, двигательным анализаторами и осязанием.

6) ухудшение качества пространственного восприятия и различения по мере ухудшения условий восприятия и усложнения воспринимаемых объектов;

7) уменьшение, снижение объема памяти, затруднения при запоминании и воспроизведении материала; низкая познавательная активность; несформированность мыслительных операций [1].

Из всего сказанного можно сделать вывод, что развитие зрительно-пространственных функций происходит постепенно. Пространственные

функции играют ключевую роль в любой психической деятельности. Развитие пространственной ориентировки и представлений о пространстве в процессе развития ребёнка закладывает основу для формирования более сложных психических функций.

Тесная связь между всеми формами оптико-пространственного восприятия и представлениями обеспечивает необходимый уровень для овладения навыками письма и чтения.

1.4. Понятие оптической дисграфии в современных исследованиях

Оптический анализатор может работать неполноценно, что приводит к нарушениям целостного восприятия и дифференцированных зрительных представлений. Из-за этого детям может быть сложно запоминать и узнавать буквы. В результате они могут путать оптически сходные буквы, неправильно располагать элементы букв в пространстве или путать их количество.

Распространённые ошибки при оптической дисграфии:

- * искажение букв при письме – недописывание или добавление элементов;
- * «зеркальное» написание букв – буквы перевернуты в другую сторону или сверху вниз;
- * замена и смешение оптически сходных букв;
- * нарушение пространственного соотношения буквенных элементов.

Как и при всех формах дисграфии, эти ошибки носят стойкий характер [43].

Елена Александровна Логинова полагает, что для оптической дисграфии характерны такие ошибки, как замена графически похожих букв,

зеркальное написание, пропуск элементов букв и неправильное расположение их в пространстве.

По мнению Ольги Алексеевны Токаревой, оптическая дисграфия связана с неустойчивостью зрительных образов и представлений. Ребёнок не может узнать и соотнести определённые буквы с соответствующими звуками. В разные моменты времени буквы воспринимаются по-разному, и если у ребёнка не сформировано зрительное восприятие, он может путать похожие буквы при письме.

Наиболее часто наблюдаются следующие смешения рукописных букв: а-о, п-н, п-и, у-и, ц-щ, ш-и, м-л, б-д, п-т, н-к.

Садовникова И. Н. выявила новый тип специфических ошибок – смешение букв по принципу кинетического сходства.

Исследователи обычно объясняют эти ошибки оптическим сходством букв. Однако автор отмечает, что включение в процесс письма ещё одного анализатора — двигательного — следует рассматривать не только как средство обеспечения технической стороны письма, но и как важный фактор, влияющий на формирование специфических ошибок.

Яковлева Н.Н. [54] выделяет две формы оптической дисграфии – литеральную и вербальную, то и каждая из этих форм, наряду с традиционными, имеет ряд специфических ошибок. Некоторые дети с литеральной формой оптической дисграфии испытывают трудности в узнавании и воспроизведении даже отдельно стоящих букв. При вербальной форме оптической дисграфии возможны следующие варианты: например, изолированные буквы ребенок пишет правильно, но при написании целого слова ребенок допускает различные искажения и замены на сходные по начертанию буквы («з» и «э», «е» и «з»); при написании отдельных букв ребенок неверно располагает их в пространстве («р» – «ь»); ребенок добавляет лишний элемент в буквах – «и», «ш», «м» или наоборот не дописывает «крючок» в буквах «ц» или «щ».

Ахутина Т.В. рассматривает оптическую дисграфию с точки зрения нейропсихологии. Возможность объединять элементы букв в единое целое, запоминать взаиморасположение элементов, уметь координировать слова зависит от работы правого полушария [4].

При изучении Ахутина Т.В. выделила следующие особенности этой формы дисграфии:

- зеркальное написание букв (слева-направо, сверху-вниз);
- затруднения в ориентировке на тетради;
- несоответствие элементов букв по размеру;
- колебания в высоте и наклоне букв;
- замена между собой оптически сходных букв;
- нарушения порядка букв в слове.

Как было сказано, для оптической дисграфии характерно зеркальное написание букв. Стоит отметить, что такие ошибки наиболее часто допускают дети с левшеством с органическим поражением мозга, но такое написание может встречаться и среди правшей. При зеркальном таком написании буквы перевернуты в другую сторону. Важно отметить, что если у ребенка окончательно и хорошо выражена правая или левая латерализация, у него сформированы пространственные представления и ориентировка, то писать такой ребенок будет правильно [4].

На начальных этапах обучения зеркальное написание букв может быть связано с тем, что учащимся не уделяют достаточно внимания пространственному расположению элементов букв, осознанности выполнения движений и траектории их движения, а также направлению движения.

По мнению Хватцева М.Е., оптическая дисграфия возникает из-за нарушений или недоразвития оптических речевых систем в головном мозге. Это приводит к тому, что ребёнок не может правильно воспринимать и различать похожие рукописные буквы.

На начальных этапах обучения зеркальное написание букв может быть связано с тем, что учащимся не уделяют достаточно внимания пространственному расположению элементов букв, осознанности выполнения движений и траектории их движения, а также направлению движения.

Оптическая дисграфия отличается от других видов дисграфии тем, что она не связана напрямую с нарушениями в развитии речи. В то время как другие виды дисграфий обычно обусловлены проблемами в восприятии речи или в собственной устной речи ребёнка, оптическая дисграфия возникает из-за несформированности зрительного восприятия, пространственной ориентации и зрительно-моторной координации.

Это означает, что ребёнок с оптической дисграфией может иметь как нормальное, так и нарушенное речевое развитие. Для коррекции этого вида дисграфии необходимо компенсировать несформированность указанных навыков и умений.

Розова Е. М. утверждает, что если ребёнок до начала обучения грамоте не научится сравнивать предметы по форме и величине и не освоит ориентацию в пространстве, то ему будет сложно различать похожие по написанию буквы.

Это связано с тем, что все буквы русского алфавита и в печатном, и в рукописном виде состоят из небольшого набора одинаковых элементов. Меняя количество и расположение этих элементов, можно получить разные буквы.

Сходство элементов неизбежно приводит к тому, что в алфавите есть несколько групп оптически похожих букв. Если ребёнок не замечает этих тонких различий, ему трудно запомнить, как выглядят буквы, и он начинает неправильно их писать – это и есть оптическая дисграфия.

Изучив мнения разных авторов об этом нарушении письма, можно сделать вывод, что оптическая дисграфия связана с недоразвитием

зрительного восприятия, анализа и синтеза, а также с проблемами в пространственном ориентировании. Это проявляется в заменах и искажении букв на письме.

ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОШИБОК ОПТИЧЕСКОГО ХАРАКТЕРА НА ПИСЬМЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

2.1. Организация и содержание экспериментального изучения ошибок оптического характера на письме младших школьников

Проанализировав отечественную и зарубежную литературу по проблеме оптической дисграфии у младших школьников, был организован и проведён констатирующий эксперимент. Цель констатирующего эксперимента: выявление ошибок оптического характера в письменных работах и уровня сформированности зрительно-пространственных представлений у младших школьников.

Для реализации данной цели поставлены следующие задачи:

1. На основе анализа письменных работ школьников определить специфические ошибки оптического характера.
2. Подобрать методики обследования зрительно-пространственных представлений у младших школьников с оптической дисграфией.
3. Организовать и провести обследование состояния зрительно-пространственных представлений младших школьников с оптической дисграфией.
4. Провести качественный и количественный анализ результатов констатирующего эксперимента.

Исследование проводилось на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения начальная общеобразовательная школа - детский сад р.п. Чаадаевка с учащимися 2-го класса. В начале эксперимента принимали участие 20 детей.

Обследование учащихся младших классов проводилось в сентябре 2023 года в течение двух недель, имело как фронтальную, так и индивидуальную

формы проведения. Были соблюдены одинаковые условия для всех учащихся, выбиралось одно и то же время, в первой половине дня. В ходе проведения экспериментального изучения дети были сконцентрированы на выполнении заданий.

Первичное обследование учащихся младших классов включало 2 этапа:

I. Обследование письменных работ учащихся.

Прежде всего, был налажен контакт с учащимися, учителями и родителями, для совместного анализа и поиска эффективных путей решения проблемы. Были изучены нормативные документы и акты.

Классный руководитель учащихся 2-го класса предоставил нам рабочие тетради, тетради для контрольных работ учеников. Проанализировав весь материал, были отобраны работы, в которых отмечаются многочисленные ошибки оптического характера.

II. Обследование уровня сформированности зрительно-пространственных представлений.

Учитывая структуру дефекта при оптической дисграфии, обследование письма учащихся младшего школьного возраста с данным видом нарушения письменной речи предусматривает изучение сформированности зрительно-пространственных представлений. Поэтому для реализации этой задачи нами была использована методика Розовой Ю.Е. и Коробченко Т.В. «Преодоление оптической дисграфии у школьников» [41]. Стимульный материал для проведения обследования оптико-пространственных представлений указан в приложении 1.

1. Методика «Раскрашивание фигур».

Цель методики: выявление умения классифицировать наглядный материал (геометрические фигуры) по самостоятельно найденному основанию.

В начале проведения методики ребенку дается стимульный материал – листы с нарисованными треугольниками, а также ребенок получает набор из шести цветных карандашей.

Инструкция: внимательно рассмотри фигуры и подумай, на какие несколько групп можно их разделить так, чтобы в каждой группе были одинаковые фигуры. Фигуры каждой группы нужно закрасить одинаковым цветом. Сколько найдешь групп одинаковых фигур, столько и понадобится разных цветных карандашей. Цвет карандашей можешь выбрать сам.

По результатам диагностики выделяется 4 уровня умения классифицировать наглядный материал.

Оценка выполнения задания:

4 уровень: классификация выполнена – выделены три группы треугольников (3 равнобедренных треугольника, 3 равносторонних и 3 прямоугольных);

3 уровень: допущена одна ошибка (неразличение одинаковых фигур в прямом и перевернутом положениях или неразличение одинаковых фигур в прямом и зеркальном положениях);

2 уровень: допущены две ошибки (неразличение одинаковых фигур в прямом и перевернутом положениях и в прямом и зеркальном положениях);

1 уровень:

а) допущены три ошибки (неразличение одинаковых фигур в прямом и перевернутом положениях, в прямом и зеркальном положениях, а также неразличение разных треугольников);

б) бессмысленное хаотическое раскрашивание фигур.

2. Методика «Клеточка».

Цель методики: выявление умения ориентироваться на плоскости, на листе в клетку (влево, вправо, вверх, вниз), умение пересчитывать клеточки.

В начале проведения методики ребенку дается стимульный материал – лист в клеточку с одной черной клеточкой.

Инструкция: возьми красный карандаш, отсчитай от черной клеточки четыре клеточки вправо, а пятую необходимо закрасить. Теперь возьми синий карандаш, от красной клеточки отступи вниз две клетки, а третью закрась. Далее возьми зеленый карандаш и закрась клеточку, расположенную слева от синей, через одну клеточку от нее. Возьми желтый карандаш, отсчитай от зеленой клетки вверх пять клеточек и шестую закрась.

По результатам диагностики выделяется 4 уровня сформированности умения ориентироваться на плоскости.

Оценка выполнения задания:

1 уровень – ребенок не начал выполнять задание; либо несколько клеток закрашены, но их расположение не соответствует инструкции;

2 уровень – выполнен верно только один пункт задания, допущены ошибки в направлении, пересчете клеток, начале отсчета;

3 уровень – выполнено верно 2-3 пункта задания;

4 уровень – все пункты задания выполнены верно.

3. Методика «Найди несколько различий».

Цель методики: выявление уровня сформированности зрительного восприятия и внимания, уровня развития операции логического мышления – анализ и сравнение.

Стимульный материал – ребенку дается два рисунка, различающихся несколькими признаками (можно предлагать ребенку картинки с 5 отличиями, далее усложнить, предложить найти 10 отличий)

Инструкция: внимательно рассмотри картинки и найди различия, обведи их, посчитай и объясни свой выбор.

По результатам диагностики выделяется 4 уровня сформированности зрительного восприятия и внимания, логического мышления.

Оценка выполнения задания:

4 уровень – высокий, ребенок справился с заданием менее чем за 20 сек., выделил все отличия;

3 уровень – хороший, ребенок справился с заданием за время от 21 до 30 сек., выделил 8-9 отличий.

2 уровень – средний, ребенок справился с заданием за время от 31 до 45 сек., выделил 7-5 отличия.

1 уровень – низкий, ребенок справился с заданием за время более 45 сек., выделил 5-3 отличия.

4. Методика «Сфотографируй картинку».

Цель методики: определение объема зрительно-предметной памяти.

Перед проведением методики ребенку предоставляется стимульный материал – сюжетная картинка «Лето» (либо другая картинка, соответствующая времени года).

Инструкция: перед ребенком на 30 секунд кладется картинка, ему предлагается рассмотреть ее и запомнить детали, как бы сфотографировать ее. После этого эталон убирается, ребенку задаются вопросы: какое время года на картинке? Сколько на ней человек? Что у детей в руках? И так далее.

По результатам диагностики выделяется 4 уровня объема зрительно-предметной памяти.

Оценка выполнения задания:

4 уровень – ребенок точно назвал и описал все объекты на картинке и указал на листе места их расположения.

3 уровень – названы и описаны все объекты, изображенные на картинке, но с ошибками указаны места их расположения.

2 уровень – названы и описаны не все объекты, изображенные на картинке, с многочисленными ошибками указаны расположения.

1 уровень – ребенок называет единичные объекты с картинки, не может указать места их расположения на листе.

5. Методика «Проба Хэда».

Цель методики: выявление уровня восприятия и воспроизведения нужного положения рук в пространстве, сформированности «схемы тела».

Для проведения методики стимульный материал не понадобится, но впоследствии можно использовать карточки с определенным положением рук и тела.

Инструкция: взрослый демонстрирует определенное положение рук в пространстве, а ребенок повторяет их. Взрослый: «Сейчас я буду тебе показывать движения, а ты повторяй, как я». Далее взрослый демонстрирует первые позы:

- 1) тыл правой руки к подбородку (тыльная стороны ладони);
- 2) левая рука держит правый кончик правой брови;
- 3) тыл правой руки к правой щеке;
- 4) левая рука держит мочку правого уха (если задание 4 выполнено с «зеркальными» ошибками, то инструкция повторяется еще раз);
- 5) правая ладонь к левой щеке;
- 6) тыл левой руки к левой щеке.

По результатам диагностики выделяется 4 уровня сформированности умения ориентироваться в собственном теле.

1 уровень – ученик не приступил к выполнению задания; положение рук не соответствует инструкции;

2 уровень – выполнен верно только один пункт задания, допущены ошибки в направлении;

3 уровень – выполнено верно 2-3 пункта задания;

4 уровень – все пункты задания выполнены верно.

2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента

Сходство элементов неизбежно приводит к тому, что в алфавите есть несколько групп оптически похожих букв. Если ребёнок не замечает этих

тонких различий, ему трудно запомнить, как выглядят буквы, и он начинает неправильно их писать – это и есть оптическая дисграфия.

При анализе письменных работ учащихся мы обращали особое внимание на специфические ошибки, которые часто встречаются при оптической форме дисграфии. Ошибки, связанные с орфографией, мы не учитывали.

Для диагностики оптической дисграфии мы анализировали ошибки, которые возникают из-за недоразвития оптико-пространственных представлений и зрительного анализа и синтеза. Такие ошибки могут проявляться в зеркальном написании букв и слов, а также в искажениях и заменах букв по оптическому признаку.

Теперь давайте подробнее рассмотрим результаты диагностики оптико-пространственных представлений и навыков письма у младших школьников с оптической дисграфией.

В результате качественного анализа работ младших школьников, ошибки оптического характера были отмечены в работах 10-ти учащихся и выражались в следующем.

Самыми многочисленными оказались ошибки, связанные со смещением букв, отличающихся одним дополнительным элементом. Данные ошибки встречаются у всех учащихся. В диктанте «Прощание с осенью» учащийся допустил следующие ошибки: «в окпябре спаип»; «весь лесящ пьюп дакди»; «цуляп в сабу беревя»; «Вика купима момоко». Например, в работе А.Б. были допущены ошибки: добавление лишнего элемента (в слове «родились» вместо второй буквы «и» он написал букву «м»: добавление повторяющегося недописывание элемента буквы (в имени «Петя» вместо буквы «т» мальчик написал букву «п»: «Пепя»); зеркальное написание буквы «с» в слове «скулил». В работе И.М. были отмечены следующие ошибки: недописывание элемента буквы, что связано с недоучетом их количества (буква «ж» была заменена на «х»).

Проанализировав диктанты, мы также отметили разнообразные ошибки оптического характера в работах младших школьников экспериментальной группы: зеркальное написание букв, например в работах Кати (в случае с буквами «с» и «э», сено-эено, сапог-эопог), недописывание элемента буквы («рошу» вместо «рощу»; недописывание элемента в букве «в», что приводит к написанию слова «зеезда»), добавление лишних элементов, добавление повторяющегося элемента буквы «щ»; добавление крючка у буквы «ш», что приводит к написанию буквы «щ»; добавление повторяющегося элемента, что приводит к замене буквы «л» буквой «м»: «услышам» вместо «услышал»), неправильное расположение элементов в пространстве по отношению друг к другу, написание вместо нужного элемента буквы сходного с ним («утпом» вместо утром).

Количественный анализ письменных работ показал, что наибольший процент допущенных ошибок школьников с оптической дисграфией – замены графически сходных букв, добавление элемента буквы, недописывание элемента буквы, зеркальное написание (таблица 1).

Таблица 1

Результаты количественного анализа исследования письменных работ младших школьников с оптической дисграфией

№	Ошибки оптического характера	Процентное соотношение ошибок
1	Зеркальное написание букв	20%
2	Недописывание элемента буквы	20%
3	Добавление повторяющегося элемента буквы	40%
4	Неправильное расположение элементов букв по отношению друг к другу	20%

Как правило, у всех участников обследования отмечается несформированность и нарушение почерка. Дети теряли строку, очень часто элементы букв отличались наклоном, различной высотой, несоответствие их

элементов по размеру, раздельное написание внутри слова, очень много черканий, что позволяет сделать вывод о несформированности и ручной моторики.

Таким образом, при проведении экспериментальной работы, изучения письма у младших школьников с оптической дисграфией второго года обучения были диагностированы разнообразные специфические ошибки, вызванные несформированностью оптико-пространственных представлений: зеркальное написание букв; ошибки на смешение букв, имеющих оптико-кинетическое сходство.

Процедура выявления уровня сформированности оптико-пространственных представлений предполагала использование методик для зрительно-пространственных представлений и оценивание точности их выполнения. Оценка нарушений выполнения инструкций проводилась по балльной системе. Результаты обследования сформированности оптико-пространственных представлений представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты обследования сформированности оптико-пространственных представлений у младших школьников

Ф.И. ученика	Методики					Итого баллов	Уровень
	Методика «Раскрашива ние фигур»	Методика «Клеточка»	Методика «Найди несколько различий»	Методика «Фотографи руй картинку»	Методика Хэда		
А.Б.	3	1	2	2	2	10	Средний
В.Г.	1	1	1	1	1	5	Низкий
Д.Е.	1	1	1	1	1	5	Низкий
Е.Д.	2	1	3	2	1	9	Средний
Е.К.	1	1	1	1	1	5	Низкий
И.М.	1	1	2	1	1	6	Низкий
К.Р.	1	1	1	1	1	5	Низкий
Л.Л.	1	1	2	1	1	6	Средний

О.В.	1	1	1	1	1	5	Низкий
П.Т.	1	1	1	1	1	5	Низкий

При выполнении первой методики ни один из детей не смог выполнить классификацию верно. Например, А.Б. два одинаковых, но повернутых в разные стороны треугольники ученица приняла за разные фигуры и раскрасила разными цветами. Е.Д. допустил ошибки в классификации фигур сразу по двум признакам: в прямом и перевернутом положениях и в прямом и зеркальном положениях.

При выполнении задания «Раскрашивание фигур» средний балл получили 2 ребенка – это 20% учащихся, низкий балл – 80%.

Выполняя методику «Клеточка» дети испытывали значительные трудности, все учащиеся получили низкий балл в каждом из критериев оценивания. Учащиеся допускали ошибки в направлении, пересчете и в начале отсчета клеток.

Также при выполнении задания школьники столкнулись с трудностями начала отсчета: кто-то начинал счет с предыдущей цветной клеточки, другие с последующей не закрашенной, что является правильным вариантом выполнения.

Так же мы отметили, что при выполнении задания дети неаккуратно, неполноценно закрашивали клеточки, выходили за границы клетки. Мы пришли к выводу, что у большинства учащихся недостаточно развита мелкая моторика, страдает самоконтроль произвольности движений.

Анализ результатов проведения методики «Найти несколько отличий» показал, что трудности с выполнением задания испытывали 6 учеников – В.Г., Д.Е., Е.К., К.Р., О.В., П.Т. Все они получили минимальный балл за задание. Им потребовалось больше времени на поиск отличий, что обусловлено особенностями развития их высших психических функций – зрительных внимания и восприятия.

При выполнении задания дети допускали следующие ошибки: указывали одни и те же отличия несколько раз; долго не могли выделить мелкие предметы на картинке, особенно, если предмет был нарисован на другом предмете; не выделяли признак в качестве различия, так как деталь являлась не ярко выраженной среди других, находилась на заднем плане картинки.

Из всех испытуемых средний балл получили 4 ребенка – 40%, остальные получили низкий балл – это 60% учащихся.

Методика «Сфотографируй картинку» также вызвала много трудностей у учащихся. Спустя 20 минут после опроса дети приступили к зарисовке картинки. Перерыв, предусмотренный условием задания, сказался на работах учеников, дети забыли большую часть картинки, она стала неполной.

Средний уровень выполнения методики «Сфотографируй картинку» показали 2 ребенка (20%), 8 учеников (80%) получили низкие баллы, что свидетельствует о низком объеме зрительно-предметной памяти.

При выполнении методики Хэда из всех испытуемых средний балл получил один ребенок – 10%, остальные получили низкий балл – это 90% учащихся. При выполнении пробы учащийся А.Б. допустил 1 ошибку в инструкции. Другие дети медленно переключались с одного уклада на другой, зачастую путали правую и левую руки, испытывали затруднения при ориентировке в собственном теле. Выполнение этого задания требует мысленной пространственной переориентации, чтобы преодолеть тенденцию к зеркальному воспроизведению. Неверное выполненное данной пробы учащимися, ещё раз подтверждает эту проблему и свидетельствует о недостаточной сформированности зрительно-пространственных представлений.

Подводя итоги проведения методик с целью изучения оптико-пространственных представлений младших школьников с нарушениями

речи, мы можем сделать вывод, у детей данной группы прослеживается недоразвитие зрительного гнозиса, внимания, ориентировки на листе бумаги,

Отмечалось снижение объема зрительно-предметной памяти. Сформированность данных функций является основой для успешного овладения процессом письма, поэтому невозможность. В результате проведения методик для изучения оптико-пространственных представлений у младших школьников с нарушениями речи мы пришли к следующим выводам:

- * у детей этой группы наблюдается недоразвитие зрительного восприятия, внимания и ориентировки на листе бумаги;

- * объём зрительно-предметной памяти снижен.

Сформированность этих функций важна для успешного овладения процессом письма. Поэтому невозможность полноценного выполнения заданий этого типа может быть как предпосылкой, так и явным признаком оптической дисграфии.

Полноценность выполнения заданий данного типа могут быть как предпосылками, так и явными признаками оптической дисграфии.

По итогам обследования оптико-пространственных представлений мы выяснили, что среди учащихся, участвующих в исследовании средний уровень сформированности оптико-пространственных представлений имеют 30% учеников, низкий уровень – 70% (рисунок 1).

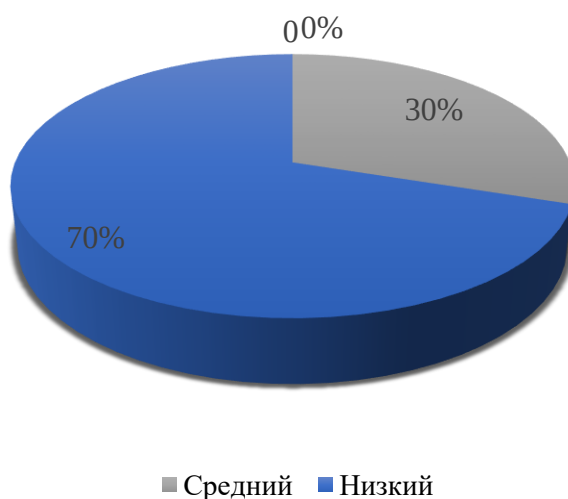


Рис. 1. Уровень сформированности оптико-пространственных представлений у младших школьников на констатирующем этапе

На основании проведенного экспериментального исследования, можно сделать вывод, что у учащихся 2-го класса выявлены ошибки в письменных работах и зрительно-пространственных функций. Ошибки оптического характера преобладают у 70% учащихся, что свидетельствует об их закономерном и стойком характере и требует поиска эффективных путей коррекционной работы. Поэтому считаем необходимым формирование именно зрительно-пространственных операций, которые лежат в основе этих ошибок.

ГЛАВА III. ПРЕОДОЛЕНИЕ ОПТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

3.1. Методика логопедической работы при оптической дисграфии у младших школьников

Логопедическая работа по преодолению нарушения письма у младших школьников с оптической дисграфией предполагает последовательность и систематичность, то есть включать работу разных анализаторов.

Мазанова Е.В. отмечает, что для проведения эффективной коррекционной работы с младшими школьниками по преодолению оптической дисграфии логопеду важно обратить внимание на раннее начало коррекционной работы, комплексность всех мероприятий, направленных главным образом, на преодоление специфических ошибок на письме. Автором выделено несколько этапов коррекционно-развивающей работы по устранению оптической дисграфии [29].

На первом этапе логопедом проводится первичное обследование, оформляется необходимая документация, формируются группы, планируется коррекционная работа. Стоит отметить, что полученные данные обследования необходимо предоставить всем участникам педагогического процесса, для этого возможно посещение родительских собраний и индивидуальных бесед.

Второй этап работы включает в себя развитие у детей зрительного восприятия и узнавания предметов, зрительного анализа и синтеза. На данном этапе так же проводится работа по уточнению и расширению объема зрительной памяти; формированию пространственного восприятия и представлений; речевых средств, отражающих зрительно-пространственные отношения и по развитию зрительно-моторных координаций. Длительность второго этапа может варьироваться от одного до двух месяцев в начале

обучения. Формами работы на этом этапе могут быть беседы, фронтальные и индивидуальные занятия.

Третий этап включает в себя работу, направленную на закрепление связей между произнесением звука и его графическим изображением на письме, автоматизируются и дифференцируются смешиваемые и взаимозаменяемые звуки и буквы. Данная работа проводится на протяжении всего периода обучения.

Последний, четвертый этап, является заключительным. На нем закрепляются полученные навыки, переносятся полученные знания на другие виды деятельности. Работа проводится в конце всего обучения [29].

Розова Ю.А. [41] отметила, что для эффективной коррекции оптической дисграфии самым важным является развитие у ребенка зрительно-пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза, что в свою очередь поможет увидеть ему различия в начертании смешиваемых или неправильно ориентируемых в пространстве букв. Для этого педагог может использовать различные приемы, которые позволяют развить необходимые представления. Например, развивать умение ребенка складывать буквы из составляющих их элементов; переделывание одной буквы в другую, то есть реконструирование. Так же можно предложить ребенку вылепить смешиваемые буквы из пластилина, выкладывать их из веревочки. Перед непосредственным письмом на бумаге, ребенок пишет смешиваемые буквы в воздухе, вырезает их из бумаги или картона.

3.2. Организация экспериментального обучения

Проанализировав данные диагностики о сформированности зрительно-пространственных представлений младших школьников нами было организовано и проведено экспериментальное обучение.

Цель экспериментального обучения – преодоление ошибок оптического характера на письме у младших школьников.

Задачи экспериментального обучения:

1. Изучить и подобрать методики, приемы, методы, подходы, направленные на коррекцию оптической дисграфии.
2. Провести комплекс коррекционно-развивающих игр, упражнений и заданий по формированию оптико-пространственных представлений.
3. Провести контрольный эксперимент с целью определения эффективности проведенной работы.

Формирующий эксперимент проводился сентября 2023 по апрель 2024 на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения начальная общеобразовательная школа-детский сад р.п. Чаадаевка с учащимися 2-го класса. В ходе констатирующего эксперимента были отобраны 10 учащихся, в работах которых отмечены многочисленные ошибки оптического характера. Из них 7 детей имеют низкий уровень сформированности оптико-пространственных представлений и 3 – средний уровень.

В рамках реализации эксперимента нами были проанализированы учебно-методические рекомендации и дидактические пособия таких авторов как: Астахова Т.В. [2], Лалаева Р.И. [19], Мазанова Е.В. [30], Садовникова И.Н. [43].

В ходе проведения коррекционной работы по преодолению оптической дисграфии учитывались следующие условия:

- регулярность и цикличность занятий (2 раза в неделю);
- сочетание индивидуальных и групповых занятий;
- учет возрастных особенностей детей, характера речевых и не речевых нарушений;
- включение родителей в коррекционный процесс.

Опираясь на методику Лалаевой Р.И. [19], мы определили последовательность и направления коррекционной работы по устранению ошибок оптического характера на письме младших школьников.

Нами организована работа по следующим направлениям:

- 1) развитие зрительного восприятия и узнавания формы, величины, цвета (зрительного гнозиса), в том числе и буквенного;
- 2) уточнение и расширение объёма зрительной памяти (развитие зрительного мнестиса – воспроизведение по памяти определенной последовательности предметов, букв);
- 3) формирование пространственного восприятия и представлений (ориентировка в окружающем пространстве, ориентировка в собственном теле);
- 4) развитие зрительного анализа и синтеза (умение синтезировать отдельные части в единое целое, вычленять признаки);
- 5) формирование речевых обозначений зрительно-пространственных отношений (уточнение понимания и употребления предложных конструкций, обозначающих пространственные отношения);
- 6) дифференциация смешиваемых букв изолированно, в слогах, словах, предложениях, текстах (различение зрительного образа букв).

Для развития зрительного восприятия и внимания мы выбрали задания, нацеленные на совершенствование различных свойств зрительного внимания, от уровня сформированности которых зависит качество овладения графической информацией. В процессе выполнения заданий формируются концентрация, устойчивость, переключаемость зрительного внимания, расширяется его объем. Подобраны упражнения типа: называние контурных, наложенных, перечеркнутых и зашумленных изображений предметов; нахождение одинаковых пар предметов; нахождение предмета по образцу.

С целью развития восприятия цвета нами были выделены упражнения следующих типов: группировка предметов одного цвета; исключение

лишнего цвета из группы; нахождение пар предметов одинаковых по цвету; закрашивание полосок в определённый цвет по заданию.

Восприятию формы предмета способствуют следующие упражнения: нахождение тени предмета; соотнесение формы предмета с геометрической фигурой; соотнесение контура предмета с его рисунком.

Процесс письма базируется на переработке пространственных характеристик графем, что свидетельствует о зависимости его качества от уровня сформированности оптико-пространственного восприятия. И с целью развития данного процесса нами были подобраны упражнения на ориентировку в схеме собственного тела; на ориентировку в пространстве: понятия лево-право, верх-низ и т.д.; также упражнения типа «лабиринт».

Сформированность мыслительных операций, таких как оптический анализ, синтез, сравнение и обобщение необходима для четкого усвоения детьми графических образов букв, их существенных оптических свойств. Для развития этого процесса мы выбрали задания: найти и обвести лишний рисунок; соотнести предметы по самостоятельно выбранному основанию; продолжить узор с соблюдением последовательности их элементов.

Отмечающаяся несформированность почерка детей с оптической дисграфией, проявляющаяся в нарушении пространственного расположения и количества составляющих элементов, их пропорций, интервалов между буквами и словами свидетельствует о несформированности зрительно-моторной координации движений. С целью развития этого процесса мы выбрали упражнения типа: выполнение штриховки изображений по образцу; копирование узоров и изображений по точкам; обведение рисунков по числовым точкам с последующим их раскрашиванием.

При взаимодействии с родителями использовали такие формы работы: родительские собрания («Что такое оптическая дисграфия?», «Особенности письма младшего школьника»); консультации и памятки («Какие трудности могут возникнуть у ребенка в письменной речи», «Рекомендации по

преодолению ошибок на письме у младших школьников», «Развитие пространственных представлений у младших школьников»).

Данные мероприятия проводили с целью знакомства с понятием «оптическая дисграфия», вовлечения родителей в процесс коррекционной работы для получения наибольшего результата от проведения экспериментальной деятельности. С каждым из родителей была проведена индивидуальная консультация по интересующей их теме.

3.3. Содержание коррекционной работы по преодолению оптической дисграфии у младших школьников

Работа на этом этапе нами проводилась непосредственно перед основными коррекционными занятиями. Данная работа включала в себя различные коррекционно-развивающие упражнения, направленные на формирование зрительно-пространственных представлений. Рассмотрим подробнее содержание данного этапа.

I. Формирование зрительного восприятия и узнавания (зрительного гнозиса)

С целью развития зрительного восприятия и узнавания нами использовались следующие задания:

1. «Наложенные изображения». Логопед предъявляет ребенку 3-5 контурных изображений (предметов, геометрических фигур, букв, цифр), наложенных друг на друга. Ребенку необходимо узнать и назвать все изображения (материал представлен в приложении 2).

2. «Зашумленные изображения». Логопед предъявляет контурные изображения предметов, геометрических фигур, цифр, букв, которые зашумлены, то есть перечеркнуты дополнительными линиями, волнами.

Ребенку необходимо узнать и назвать все изображения в усложненных условиях (материал представлен в приложении 2).

3. Распределить изображённые предметы по величине (при этом учитываются реальные размеры предметов). Логопед: «Разложи картинки по величине, начиная от самого маленького, но при этом учитывай реальные размеры предметов» (материал представлен в приложении 2).

4. Распределить изображения предметов по их реальной величине (предлагаются одинаковые по величине изображения предметов, реально различающиеся по величине). Логопед: «Перед вами одинаковые по величине предметы, разложите их начиная от самой маленькой, учитывайте реальный размер» (материал представлен в приложении 2).

5. «Цветные полосы». Логопед: «Прочитайте название цветных полосок и раскрасьте их согласно с названием цвета» (материал представлен в приложении 2).

6. Игра «Геометрическое лото». Детям выдаются карты, на каждой из которых в центре нарисована определенная геометрическая фигура: круг, квадрат, прямоугольник, овал, треугольник. Также ребенку выдаются картинки с изображениями различных предметов. Логопед показывает картинку, дети определяют, на что похож изображённый на ней предмет (на круг, овал, треугольник, квадрат и т. д.). Картинка кладётся на карту с похожей геометрической фигурой. Мы предлагали детям следующие предметные картинки: тарелка, арбуз, мяч, шарик; яйцо, дыня, огурец; крыша дома, лист треугольной формы, дорожный знак; платок, скатерть, шахматная доска; кузов машины, картина, книга.

7. «Матрицы Равена». Логопед представляет детям матрицы Равена с вырезанными частями, к ним имеется несколько вставок (детский вариант). Ребенку необходимо найти нужную вставку от каждой матрицы (материал представлен в приложении 2).

II. Развитие зрительного мнестизиса (памяти).

С целью развития зрительной памяти предлагались такие задания:

1. Дидактическое упражнение «Спички». Логопед раскладывает на столе спички в виде любого узора. Ребёнок должен внимательно посмотреть на узор в течение 10 секунд (далее длительность уменьшается). Затем он закрывает глаза, а логопед меняет узор. Ребенку необходимо восстановить узор в первоначальном виде.

2. Дидактическое упражнение «Чего не стало?». Логопед раскладывает 5-6 предметов, картинок, которые ребенку нужно запомнить, затем убирается одна из этих картинок, а ребенок называет какая именно картинка или предмет исчез.

3. Дидактическое упражнение «Что изменилось?». Логопед раскладывает 4-5 картинок и предлагает ребенку запомнить их последовательность. Ребенок закрывает глаза, а логопед меняет их расположение. Ребенок определяет, что изменилось и восстанавливает первоначальное расположение картинок.

4. Логопед показывает 4-5 картинок, ребенок запоминает их, а затем отбирает их среди других 8-10 картинок.

5. Логопед предлагает ребенку разложить по памяти буквы, цифры или фигуры в первоначальной последовательности.

III. Развитие зрительного анализа и синтеза.

Учащимся были предложены следующие упражнения:

1. Дидактическое упражнение «Разрезанные изображения». Логопед предлагает части 2-3 изображений (например, овощей разного цвета или разной величины). Ребенку нужно собрать из этих частей целые изображения (материал представлен в приложении 2).

Вариант: предлагают картинки с изображениями различных предметов, разрезанные по-разному (по вертикали, горизонтали, диагонали на 4, 6, 7 частей, изогнутыми линиями).

2. Дидактическое упражнение «Недостающие элементы». Ребенку предоставляется картинка с изображением какого-либо предмета, животного. Логопед: «Скажи, что отсутствует на рисунке? Дорисуй недостающие части предмета» (материал представлен в приложении 2).

3. Дидактическое упражнение «Части целого». Ребенку предоставляется картинка с изображением предмета, животного из геометрических фигур, так же дается карточка с отдельными геометрическими фигурами. Логопед предлагает ребенку найти элементы, фигуры, из которых состоит изображение, обвести их и назвать (материал представлен в приложении 2).

IV. Формирование пространственного восприятия, пространственных представлений, зрительно-пространственного анализа и синтеза.

Работа с детьми в данном блоке проводилась по следующему плану:

- дифференциация правых и левых частей тела, ориентировка в собственном теле;
- ориентировка в окружающем пространстве;
- определение пространственных соотношений элементов графических изображений и букв.

Для формирования пространственных представлений использовались следующие упражнения:

1. Дидактическое упражнение «Поставь фишку»

Цель: обогащать словарь детей предложениями, обозначающими пространственное расположение предметов (на, над, под, между).

Материал: рисунки с изображением лица человека, карандаши, фишки. Взрослый раздает детям рисунки с изображением лиц. Далее просит поставить фишку на рисунке в том месте, где он скажет (материал представлен в приложении 2).

Инструкция: «Перед вами лежат рисунки, на которых нарисовано лицо человека. Вам нужно поставить фишку, где я скажу. Например, поставьте фишку на лоб, под носом, между носом и ртом и т.д.»

2. Дифференциация правых и левых частей тела. Данную работу следует начинать с выделения ведущей правой руки. Логопед просит ребенка показать правую руку; показать левую руку; поднять то левую, то правую руку. Затем задания можно усложнить: показать карандаш левой, правой рукой; взять книгу левой, правой рукой и так далее.

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

В заключение детям предлагались более трудные задания на ориентирование в собственном теле: показать левой рукой правый глаз, правое ухо, левую ногу; правой рукой показать левый глаз, левое ухо, правую ногу; показать правые и левые части тела у человека, сидящего напротив.

3. Ориентировка в окружающем пространстве. Определение пространственного расположения предметов по отношению к самому себе.

Здесь использовалось следующее задание: логопед просит показать, какой предмет находится справа от ребенка, слева, спереди, сзади; предлагается выполнить действие, например, положить книгу справа или слева от себя.

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

Работа начинается с уточнения расположения двух предметов. Затем логопед предлагает взять правой рукой, например, тетрадь и положить её около правой руки, взять левой рукой книгу и положить её около левой руки. Задается вопрос: «Где находится книга, справа или слева от тетради?». На

данные вопросы ребенку следует отвечать развернуто: слева от меня находится тетрадь, а справа книга.

Далее детям предлагаются задания по инструкции: положить ручку справа от тетради; положить карандаш слева от книги; сказать, где находится ручка по отношению к книге – справа или слева; где находится карандаш по отношению к тетради – справа или слева.

Аналогичная работа проводилась по определению пространственного расположения трёх предметов. Мы предлагали детям выполнить следующие примерные задания:

1) Логопед предлагает ребенку рассмотреть картину с предметами. Ребенку необходимо определить их местоположение несколькими способами (например, ваза находится посередине, ваза находится слева от чашки, ваза находится справа от кастрюли и так далее).

2) Логопед предоставляет ребенку предметы ближайшего окружения. Ребенок выполняет инструкции: «Положи книгу перед собой, слева от неё положи карандаш, справа – ручку».

Параллельно проводилась работа по уточнению пространственного расположения различных фигур и букв.

V. Формирование речевых обозначений зрительно-пространственных отношений.

1. Дидактическое упражнение «Различай предлоги». На доске схемы предлогов в, на, под, над и их буквенные обозначения. У детей картинки на каждой, из которых, изображено по два предмета с различным пространственным расположением. Дети называют расположение предметов и помещают свою картинку под соответствующей схемой предлога.

2. Логопед предлагает ребенку предлагает положить карандаш на книгу, под книгу, за книгу, перед книгой, около книги, а также подержать его над книгой. Тем самым ребенок усваивает необходимые речевые обозначения пространственных отношений.

VI. Формирование буквенного гнозиса.

Для работы по развитию буквенного гнозиса мы остановились на следующих заданиях, которые показались нам наиболее эффективными:

1. После кратковременного или длительного предъявления логопед предлагает найти букву среди ряда других букв.

2. Логопед предлагает ребенку сравнить одни и те же буквы, но написанные разным шрифтом (печатным и рукописным). Для этого педагог предлагает детям карточки с различными буквами (материал представлен в приложении 2).

3. Ребенку необходимо узнать буквы в зашумленных условиях, назвать или написать буквы, перечеркнутые дополнительными линиями. Сначала предъявляются буквы, хорошо знакомые ребенку. Так же следует предъявлять ребенку буквы, которые он смешивает.

4. Логопед предлагает определить букву, написанную в неправильном положении; обвести контурные изображения букв, назвать их (материал представлен в приложении 2).

5. Ребенок должен выделить буквы, наложенные друг на друга (написать или назвать); конструирование печатных и рукописных букв из элементов (материал представлен в приложении 2).

6. Реконструирование букв. Здесь можно использовать несколько вариантов: например, добавлять элементы (сделать из буквы Р букву В); уменьшать количество элементов (например, сделать из буквы ж букву к);; изменять пространственное расположение элементов (например, сделать из буквы Р букву Ъ или из буквы Т букву Г).

Экспериментальная деятельность проводилась как на фронтальных, так и на индивидуальных занятиях. При написании конспектов занятий придерживались рекомендаций Мазановой Е.В., Яцель О.С. [29;56].

Ниже представлены конспекты логопедических занятий по коррекции оптической дисграфии у младших школьников.

Конспект логопедического занятия по коррекции оптической дисграфии у учащихся 2-го класса

Тема: Дифференциация букв у-и.

Цель: формировать умение дифференцировать буквы у-и на письме.

Коррекционно-образовательная задача:

– познакомить детей с буквами у-и; формировать умение различать буквы у-и изолированно, в слогах и в словах;

Коррекционно-развивающая задача:

– развивать у детей навыки звукового анализа и синтеза, логическое мышление, зрительное восприятие.

Коррекционно-воспитательная задача:

– воспитывать познавательный интерес к занятиям, умение слушать педагога и товарищей.

Оборудование: карточки с изображениями букв у-и и элементами букв у-и, серия сюжетных картинок к сказке «Лиса и журавль»; демонстрационные картинки с изображением героев сказки «Лиса и журавль»; текст загадок; сетка кроссворда, нарисованная на доске; индивидуальная тетрадь.

Ход занятия

I. Организационный момент

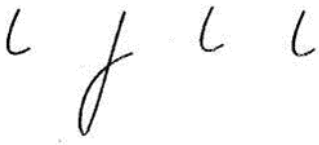
Логопед: Здравствуйте, ребята! Предлагаю поднять руки тем детям, в имени которых есть буквы у-и.

1. Развитие оптических представлений.

Дидактическое упражнение «Зашумленные буквы».

Логопед: Посмотрите внимательно на карточки и назовите буквы, которые спрятаны (дети выполняют задание).

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



Дети: Получились буквы у-и.

2. Формулировка темы занятия.

Логопед: Сегодня на занятии мы научимся различать буквы у-и.

II. Основная часть занятия

1. Сравнение букв по начертанию.

Логопед: Внимательно посмотрите сколько элементов в каждой букве? Какие элементы одинаковые у букв у-и? Какими элементами отличаются эти буквы? Логопед предлагает детям продолжить строку букв и-у в тетради.

Логопед: Сейчас выложите буквы занятия из веревочек.

2. Соотнесение буквы со звуком.

Логопед: Я буду называть слова, а вы хлопните в ладоши, когда услышите звук и. Затем звук у (улитка, удочка, кино, улица, утка, ружье, блины, дуб, лиса, юла, кукуруза, иголка).

3. Соотнесение букв с символами для обозначения на письме.

4. Развитие фонематического восприятия.

Логопед: Я буду называть звуки, затем слоги и слова, вам необходимо поднять соответствующую букву – у или и.

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

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

Слова: лужа, книга, куры, лист, минута, очки, уроки.

5. Развитие логического мышления и зрительной памяти.

Логопед: Внимательно рассмотрите картинки в тетради. Знаете ли вы, как зовут этих героев? Знаете, из какой они сказки? Рассмотрите сюжетные картинки и разложите картинки в соответствии с развитием сюжета в сказке.

Картинки: Лиса угощает журавля. Журавль потчует лису. Лиса идёт в гости к журавлю. Лиса ссорится с журавлём.

6. Дифференциация букв и-у на уровне слова.

Логопед: Предлагаю вам отгадать загадки. В этих отгадках спрятаны буквы занятия.

Зёрна жёлтые в початке,

Все молочные и сладки,

У царицы полей,

Назови её скорей!

(Кукуруза)

В домике одноэтажном

Созревает овощ важный.

За стеклом сидит синьор,

Толстый, красный...

(Помидоры)

Сто одежек и все без застежек,

Кто его раздевает, тот слезы проливает

(Лук)

Красная мышка с белым хвостом

В норке сидит под зелёным листом.

(Редис)

7. Физминутка.

Дети читают стихи и выполняют действия.

Прыгают кузнечики, – дети прыгают на месте

Поднимают плечики – стоят на месте, поднимают и опускают плечи

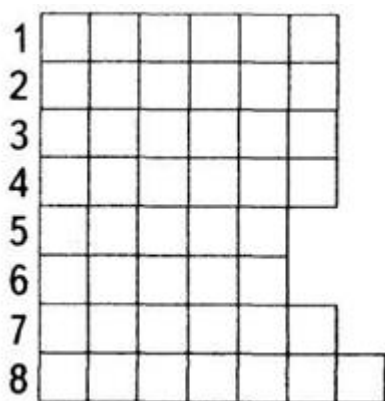
Раз, два. Раз, два – закружилась голова

Три, четыре. Три, четыре – поднимаем руки выше

Пять, шесть. Пять, шесть – за парты тихо сесть

8. Развитие логического мышления. Работа с кроссвордом

Логопед: Перед вами кроссворд. Я задаю вопрос, а вы отгадайте слова в кроссворде и заполните его.



1. Домашняя птица-наседка и персонаж сказки.
2. Она носит на себе свой дом, когда страшно, прячется.
3. Зимующая птица с жёлтой грудкой.
4. Это есть у собаки и у якоря.
5. Хищное небольшое животное, похожее на хорька.
6. Как называют разбойника на море.
7. Зеленый овощ, растущий на огороде.
8. Предмет мебели, предназначенный для сна.

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

- ## 9. Развитие навыков звукового анализа и синтеза.

Логопед: Рассмотрите буквы, записанные у лисы и журавля.

Постарайтесь составить как можно больше слов из этих букв: И, Р, Г, У, А, Ш, К. (Рука, рак, игра, круг, уши, шкура, ушки, Шура, игрушка.)

III. Итог занятия

Логопед: Прочитайте получившиеся слова. Назовите те слова, которые подходят для лисы. А теперь те, которые подходят для журавля. Чему мы сегодня научились?

Дети: Различали буквы и-у.

Логопед: Вы отлично поработали на занятии, самых активных ждет жетон.

3.4. Анализ результатов контрольного эксперимента

Для того, чтобы определить результативность формирующего эксперимента нами был организован и проведен контрольный этап эксперимента. Целью контрольного этапа было выявление эффективности коррекционно-развивающей работы по преодолению ошибок оптического характера у учащихся 2-го класса. В ходе данного этапа использовались те же диагностические методики, что и при проведении констатирующего эксперимента. Диагностика проводилась с теми учащимися, у которых на этапе констатирующего эксперимента были выявлены ошибки оптического характера.

Нами были повторно использованы методики Розовой Ю.Е. и Коробченко Т.В [41] для определения уровня сформированности зрительно-пространственных представлений после формирующего эксперимента.

Данные, полученные при итоговом обследовании, мы сравнили с результатами первичного обследования. Сравнительная характеристика результатов исследования представлена в таблице 3.

Таблица 3

Результаты обследования сформированности оптико-пространственных представлений у младших школьников

Ф.И. ученика	Методики					Итого баллов	Уровень
	Методика «Раскрашивание фигур»	Методика «Клеточка»	Методика «Найди несколько различий»	Методика «Сфотографируй картинку»	Методика Хэда		

	Конст. эксп.	Контр. эксп.	Конст. эксп.	Контр. эксп.	Конст. эксп.	Контр. эксп.	Конст. эксп.	Контр. эксп.	Конст. эксп.	Контр. эксп.	Конст. эксп.	Контр. эксп.	Конст. эксп.	Контр. эксп.
А.Б.	3	4	1	2	2	3	2	3	2	3	10	15	Сред.	Высок
В.Г.	1	2	1	2	1	3	1	2	1	2	5	11	Низк.	Сред.
Д.Е.	1	2	1	2	1	2	1	3	1	2	5	11	Низк.	Сред.
Е.Д.	2	3	1	2	3	4	2	3	1	3	8	15	Сред.	Высок
Е.К.	1	3	1	2	1	3	1	2	1	2	5	12	Низк.	Сред.
И.М.	1	2	1	2	2	3	1	2	1	2	6	11	Низк.	Сред.
К.Р.	1	2	1	2	1	3	1	3	1	2	5	12	Низк.	Сред.
Л.Л.	1	2	1	2	2	4	1	3	1	2	6	14	Низк.	Сред.
О.В.	1	3	1	2	1	2	1	2	1	2	5	11	Низк.	Сред.
П.Т.	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	5	10	Низк.	Сред.

Как мы видим, у большинства учащихся уровень достиг среднего. В их письменных работах встречаются единичные ошибки оптического характера, стало гораздо меньше исправлений. После проведения формирующего эксперимента учащиеся улучшили свои показатели по многим параметрам и критериям: количество оптических ошибок сократилось, повысился самоконтроль, благодаря чему учащиеся могли вовремя обнаружить ошибки.

Обработав полученные данные, мы получили следующие результаты: после экспериментального обучения высокого уровня развития оптико-пространственных представлений достигли 2 учащихся – 20%, 8 – 80% учащихся достигли среднего. Сравнительные результаты представлены на рисунках 2 и 3.

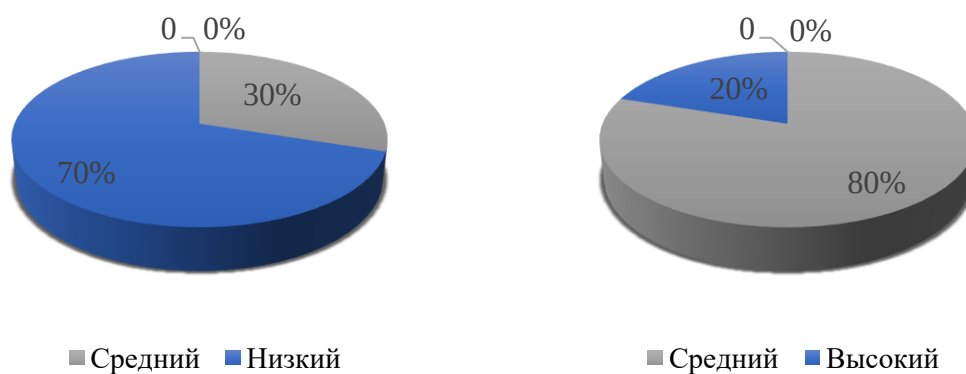


Рис. 2.. Сравнительные результаты уровня сформированности оптико-пространственных представлений у младших школьников на констатирующем этапе (слева) и на контрольном этапе (справа)

Проведенная работа дала положительные результаты и подтвердила гипотезу о том, что систематическая коррекционная работа по формированию зрительно -пространственных представлений будет эффективной при устранении оптической дисграфии у младших школьников.

Таким образом, по результатам обследования учащихся с оптической дисграфией можно сделать вывод, что спланированная логопедическая работа по коррекции данного нарушения дает положительные результаты.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Процесс письма в норме должен осуществляться на базе достаточного уровня сформированности определенных речевых и неречевых функций: зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений. Недостаточная сформированность хотя бы одной из этих функций может привести к тому, что произойдет нарушение процесса овладения письмом, т.е. к дисграфии.

В первой главе мы изучили научно-методическую литературу по проблеме исследования, рассмотрен процесс развития письма и дисграфия как нарушение письменной речи. Было выявлено, что при оптической дисграфии у детей наблюдается недоразвитие зрительного восприятия, анализа и синтеза, неточность представлений о форме, цвете, величине, пространственных представлений, несформированность оптического образа букв.

Во второй главе описывается констатирующий эксперимент, в ходе которого анализировались ошибки оптического характера в письменных работах школьников и уровня сформированности оптико-пространственных представлений. Результаты исследования показали, что в письменных работах учащихся 2-го класса преобладали ошибки оптического характера, которые проявлялись в трудностях усвоения и в смешениях графически похожих букв, их взаимных заменах, зеркальном написании букв. С этими детьми было проведено обследование развития оптико-пространственных представлений по методикам Розовой Ю.Е., Коробченко Т.В. Данные обследования свидетельствовали о несформированности оптико-пространственных представлений и необходимости проведения целенаправленной, систематической коррекционной работы с детьми младшего школьного возраста по формированию данных процессов.

Третья глава посвящена описанию методических основ преодоления оптической дисграфии у младших школьников. Было проведено экспериментальное обучение с учащимися 2 класса в количестве 10 человек с низким уровнем сформированности зрительно-пространственных представлений. Мы разработали и апробировали комплекс коррекционно-развивающих игр, упражнений, заданий и занятий, направленных на устранение оптической дисграфии у младших школьников. Обучение проводилось на логопедических индивидуальных и фронтальных занятиях. Также для успешного достижения поставленной цели проводили работу с родителями. Коррекционная работа осуществлялась поэтапно.

Для определения результативности экспериментального обучения нами был проведен контрольный этап эксперимента, в ходе которого были повторно проанализированы письменные работы учащихся 2 класса. Анализ результатов обследования показал, что коррекционная работа, запланированная на время экспериментальной работы, дала свои результаты. У учеников повысился уровень оптико-пространственных представлений с «низкого» до «среднего». В связи с этим количество оптических ошибок в письменных работах учеников стало значительно меньше.

Следовательно, можно утверждать, что реализация разработанного комплекса коррекционной работы позволила получить эффективные результаты.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ананьев, Б. Г. Особенности восприятия пространства у детей [Электронный ресурс] / Б. Г. Ананьев, Е. Ф. Рыбалко. – М.: Просвещение, 1964. – 303 с. Режим доступа: https://www.studmed.ru/ananev-b-g-rybalko-e-f_b00ef40c63c.html свободный (дата обращения 09.12.2023).
2. Астахова Т.В. Коррекция оптических и моторных нарушений письма у младших школьников с использованием изобразительных средств / Т.В. Астахова. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2021. – 63 с.
3. Ахутина, Т.В. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / под ред. Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой. – М.: В. Секачев Сфера, 2008. – 128 с.
4. Ахутина, Т.В. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход / Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева. – СПб.: Питер, 2008. – 320с.
5. Введение в нейропсихологию детского возраста: Учебное пособие / А. В. Семенович. 4-е изд., испр. и доп. – М.: Генезис, 2016. – 319 с.
6. Величенкова, О.А. Логопедическая работа по преодолению нарушений письма и чтения у младших школьников / О.А. Величенкова, М.Н. Русецкая. – М.: Национальный книжный центр, 2015. – 320 с.
7. Воронина, Т.П. Дисграфия, или почему ребенок плохо пишет? / Т.П. Воронина. – М.: Феникс, 2018. – 95 с.
8. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.3 Проблемы развития психики [Электронный ресурс] / под ред. А. М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с. Режим доступа: https://pedlib.ru/Books/1/0175/1_0175-207.shtml свободный (дата обращения 11.12.2023).

9. Галкина, О.И. Развитие пространственных представлений у учащихся в начальной школе [Электронный ресурс] / О.И. Галкина. – М.: АПН РСФСР, 1961. – 89 с. – Режим доступа: <https://search.rsl.ru/ru/record/01006068158> (дата обращения 11.12.2023)
10. Детская психология: учебное пособие для студентов учреждений высшего профессионального образования / под ред. Д.Б. Эльконина; ред.-сост. Д.Б. Эльконин. – 6-е изд., стер. – М.: Академия, 2011. – 383 с.
11. Елецкая, О.В. Логопедическая помощь школьникам с нарушениями письменной речи / О.В. Елецкая, Н.Ю. Горбачевская. – СПб.: Речь, 2006. – 176 с.
12. Елецкая, О.В. Коррекция диспраксической дисграфии. Формирование и коррекция навыка каллиграфии / О.В. Елецкая, Д.А. Щукина. – М.: Редкая птица, 2019. – 64 с.
13. Иншакова, О.Б. Некоторые приемы коррекции специфических ошибок чтения и письма. Принципы и методы коррекции нарушений речи / О.Б. Иншакова. – СПб.: Образование, 1997. – 319 с.
14. Иншакова, О.Б. Отражение зрительно-пространственных трудностей в письме первоклассников / О.Б. Иншакова, А.Н. Кричевец, Т.В. Ахутина// Ранняя диагностика, профилактика и коррекция нарушений письма и чтения. – М.: Изд-во МСГИ, 2006. – С.44-49.
15. Коваленко, О.М. Коррекция нарушений письменной речи у учащихся младших классов общеобразовательной школы: Учебно-методическое пособие / О.М. Коваленко. – М.: Астрель, 2016. – 158 с.
16. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей / А.Н. Корнев. – СПб.: Речь, 2003. – 330 с.
17. Крутецкая, В.А. Обучающие задания и упражнения для преодоления дизорфографии, дисграфии и дислексии. 1-4 классы / В.А. Крутецкая. – СПб.: Издательский Дом Литера, 2022. – 96 с.

18. Лалаева, Р.И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция / Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. – Ростов н/Д: Феникс, 2004. – 224 с.

19. Лалаева, Р.И. Устранение оптической дислексии и дисграфии / Логопедическая работа в коррекционных классах / Р.И. Лалаева [Электронный ресурс]. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 28 с. Режим доступа: <https://studfile.net/preview/1668538/> свободный (дата обращения 10.12.2023).

20. Левина, Р. Е. Нарушение речи и письма у детей: избранные труды / Р. Е. Левина; ред.-сост. Г. В. Чиркина, П. Б. Шошин. – М.: АРКТИ, 2005. – 221 с.

21. Леонова, С.В. Содержание и приемы работы при оптической дисграфии [Электронный ресурс] // Логопед. – 2005. - № 5. – С. 108-125. Режим доступа: <http://logoped-sfera.ru/soderzhanie-i-priemi-korrekcionnoi-raboti-pri-opticheskoi-disgrafii> свободный (дата обращения 10.12.2023)

22. Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность [Электронный ресурс] / А.А. Леонтьев. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с. Режим доступа: <https://pedlib.ru/Books/4/0285/index.shtml> свободный (дата обращения 1.12.2023).

23. Логинова, Е.А. Нарушения письменной речи у младших школьников / Е.А. Логинова, О.В. Елецкая. – М.: Инфра- М, 2015. – 192 с.

24. Логопедия: Методическое наследие. Книга IV: Нарушения письменной речи. Дислексия, дисграфия / под редакцией Л.С. Волковой. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 303 с.

25. Логопедия: учебник для студентов дефектологов фак. пед. высш. учеб. заведений/ под ред. Л.С. Волковой. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2008. – 703 с.

26. Логопедия: теория и практика / под ред. д.п.н. профессора Т.Б. Филичевой. – Издание 3-е, исправленное и дополненное. – М.: Эксмо, 2021. – 608 с.

27. Лурия, А.Р. Язык и сознание [Электронный ресурс] / под ред. Е.Д. Хомской. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 320 с. Режим доступа: <https://pedlib.ru/Books/1/0170/index.shtml> свободный (дата обращения 13.12.2023).

28. Люблинская, А.А. Особенности освоения пространства детьми/ Формирование восприятия пространства и пространственных представлений/ А.А. Люблинская. – М.: Известия, 2006. – 223 с.

29. Мазанова, Е.В. Коррекция оптической дисграфии / Е.В.Мазанова. – М.: «ГНОМ и Д», 2006. – 88 с.

30. Мазанова, Е.В. Учусь не путать буквы / Е.В. Мазанова. – М.: «ГНОМ и Д», 2019. – 32 с.

31. Мальм, М. В. Дисграфия. Учусь различать буквы. 1-4 классы. Учебно-практическое пособие. ФГОС / М.В. Мальм. – М.: Феникс, 2017. – 80 с.

32. Манелис Н. Г. Развитие оптико-пространственных функций в онтогенезе [Электронный ресурс] // Школа здоровья, 1997. – Т. 4. – № 3. – С. 25-37. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/contents.asp?id=34218465> (дата обращения 12.12.2023)

33. Мухина В.С. Возрастная психология / В.С. Мухина. – М.: Академия, 2006. – 608 с.

34. Оглоблина, И.Ю. Игровые задания и упражнения в предупреждении нарушений письменной речи младших школьников // Логопед. – 2009. - № 5. – С. 116-122.

35. Оглоблина, И.Ю. Логопедическая тетрадь для коррекции дисграфии и дислексии у младших школьников / И.Ю. Оглоблина – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2018. – 64 с.

36. Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – М.: Просвещение, 1989. – 223 с.
37. Парамонова, Л.Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция / Л.Г. Парамонова. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2006. – 128 с.
38. Парамонова, Л.Г. Логопедия для всех / Л.Г. Парамонова. – СПб.: Питер, 2009. – 155 с.
39. Поваляева, М.А. Профилактика и коррекция нарушений письменной речи: качество образования / М.А. Поваляева. – Ростов н/Д.: Феникс, 2006. – 158 с.
40. Поваляева, М.А. Справочник логопеда / М.А. Поваляева. – Ростов н/Д: Феникс, 2016. – 445 с.
41. Розова, Ю.Е. Преодоление оптической дисграфии у школьников. Учебно-методическое пособие / Ю.А. Розова, Т.В. Коробченко. – М.: Редкая птица, 2021. – 304 с.
42. Садовникова, И.Н. Нарушение речи и их преодоление у младших школьников / И.Н. Садовникова. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 256 с.
43. Садовникова, И.Н. Дисграфия, дислексия. Технология преодоления / И.Н. Садовникова. – Казань: Парадигма, 2012. – 279 с.
44. Садовникова, И.Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма. Пособие для логопедов, учителей, психологов дошкольных учреждений и школ различных типов / И.Н. Садовникова. – М.: АРКТИ, 2009. – 400 с.
45. Свободина, Н.Г. Коррекция нарушений письма: Просто о сложном в вопросе дисграфии у детей / Н.Г. Свободина. – М.: ТЦ Сфера, 2018. – 160 с.

46. Семаго, Н.Я. Методика формирования пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста: практическое пособие / Н.Я. Семаго. – М.: Айрис-пресс, 2007. – 112 с.

47. Соботович, Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции: (дети с нарушением интеллекта и мотор. алалией) [Электронный ресурс] / Е.Ф. Соботович. – М.: Классикс стиль, 2003. – 160 с. – Режим доступа: <http://pedlib.ru/Books/2/0208/index.shtml> свободный (дата обращения 10.12.2023).

48. Токарева, О.А. Расстройства чтения и письма [Текст]. Хрестоматия по логопедии. Т.2. / О.А. Токарева. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 1997.

49. Хватцев, М.Е. Аграфия и дисграфия [Электронный ресурс] / М.Е. Хватцев // Хрестоматия по логопедии: В 2 т. Т. II. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 512с. – Режим доступа: https://www.studmed.ru/view/volkova-ls-seliverstov-vihrestomatiya-po-logopediitom-2_eb29a4bf4de.html?page=1 свободный (дата обращения: 10.12.2023).

50. Цветкова, Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление / Л.С. Цветкова. – М.: Юристъ, 1997. – 256 с.

51. Чистякова, О. В. Исправляем дисграфию: 500 упражнений для учащихся 1-4 классов / О.В. Чистякова. – СПб.: Издательский Дом Литера, 2022. – 224 с.

52. Юрьева, Е.Н. Преодоление оптической дисграфии. Профилактические игры для детей 5-8 лет / Е.Н. Юрьева. – М.: ГНОМ, 2013. – 36 с.

53. Яворская, О.Н. Игры, задания, конспекты занятий по развитию письменной речи у школьников (7-10 лет). Практическое пособие для учащихся, учителей, логопедов и родителей. – 2-е издание, исправленное / О.Н. Яворская. – СПб.: КАРО, 2019. – 123 с.

54. Яковлева, Н.Н. Коррекция нарушений письменной речи: Учебно-методическое пособие / под ред. Н. Н. Яковлевой. – СПб.: Каро, 2019. – 208 с.

55. Яцель, О.С. Коррекция оптической дисграфии у младших школьников. Конспекты логопедических занятий / О.С. Яцель. – М.: Гном, 2020. – 73 с.

56. Яцель, О.С. Коррекция оптической дисграфии у младших школьников. Альбом упражнений для индивидуальной работы / О.С. Яцель. – М.: Гном, 2013. – 32 с.

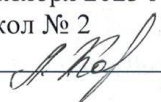
ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
Пензенский педагогический институт им. В. Г. Белинского

Факультет педагогики,
психологии и социальных наук

Кафедра «Дошкольное и
дефектологическое образование»

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

Утверждаю: зав.кафедрой
«11» октября 2023 года
Протокол № 2

 Л.Н. Корчагина

Задание

По выпускной квалификационной работе Аитовой Рузалии Аббасовны

1. Тема работы «Коррекция ошибок оптического характера на письме младших школьников»

Утверждена приказом по Университету «12» октября 2023 г. №1029/о

2. Срок сдачи студентом законченной работы «5» июня 2024 г.

3. Исходные данные к работе:

Цель исследования: практически обосновать содержание коррекционной работы по преодолению ошибок оптического характера у младших школьников.

Объект исследования: ошибки оптического характера на письме младших школьников.

Предмет исследования: специфика коррекции ошибок оптического характера на письме младших школьников.

4. Перечень подлежащих разработке вопросов:

1. Изучить научно-методическую литературу по проблеме коррекции ошибок оптического характера на письме младших школьников.

2. Провести экспериментальное изучение письменных работ и уровня сформированности зрительно-пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза у младших школьников, имеющих предпосылки оптической дисграфии.

3. Провести экспериментальное обучение по преодолению ошибок оптического характера на письме у младших школьников.

4. Провести контрольный эксперимент.

5. Календарный план

№ п/п	Наименование этапов ВКР	Сроки выполнения этапов	Примечания
1.	Провести анализ литературы по проблеме коррекции ошибок оптического характера на письме младших школьников. Эх	сентябрь 2023	
2.		Сентябрь 2023	
3.	Провести изучение ошибок оптического характера на письме младших школьников в ходе констатирующего эксперимента.	Сентябрь 2023 – март 2024	
4.	Апробировать составленную систему упражнений, направленных на формирование ошибок оптического характера на письме младших школьников. Провести контрольный эксперимент и проверить эффективность проведенной работы.	Март-апрель 2024	

6. Дата выдачи задания «1» июля 2023 г.

Руководитель Мол
(подпись)

Задание принял к исполнению Алва
(подпись)

ОТЗЫВ
на выпускную квалификационную работу
на тему: «Коррекция ошибок оптического характера на письме
младших школьников»
студентки 5 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»
Аитовой Рузалии Аббасовны

Выпускная квалификационная работа «Коррекция оптического характера на письме младших школьников» посвящена одной из актуальных проблем современной коррекционной педагогики – ошибок на письме младших школьников.

Студентка изучила современную логопедическую, психологическую и педагогическую литературу, обобщила и систематизировала данные разных исследователей о коррекции ошибок оптического характера на письме младших школьников.

Студенткой проведено изучение научно-методической литературы по проблеме коррекции ошибок оптического характера на письме младших школьников.

Работа завершается методической частью: разработкой системы упражнений и заданий, направленных на коррекцию выявленных недостатков. Особое внимание в работе автор уделяла описанию системы игр, упражнений, заданий и обобщению рекомендаций ошибок оптического характера на письме младших школьников.

Система работы была апробирована студенткой на базе образовательной организации, подтвердила свою эффективность и показала важность применения предложенных занятий в комплексной работе по оказанию логопедической помощи младшим школьникам ошибки оптического характера на письме.

Выпускная квалификационная работа Аитовой Рузалии Аббасовны выполнена в соответствии с требованиями ГЭК, заслуживает высокой оценки и может быть допущена к защите.

Руководитель ВКР:
к.п.н., доцент кафедры
«Дошкольное и
дефектологическое образование»



Карпушкина Е.А.



СПРАВКА

о результатах проверки текстового документа
на наличие заимствований

Пензенский государственный университет

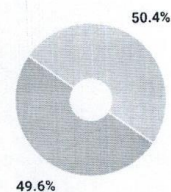
ПРОВЕРКА ВЫПОЛНЕНА В СИСТЕМЕ ANTIPLAGIAT.VUZ

Автор работы: Аитова Рузалия Аббасовна
Самоцитирование
рассчитано для: Аитова Рузалия Аббасовна
Название работы: Аитова Р.А. Коррекция ошибок оптического характера на письма младших школьников
Тип работы: Выпускная квалификационная работа
Подразделение: Кафедра "Дошкольное и дефектологическое образование"

РЕЗУЛЬТАТЫ

СОВПАДЕНИЯ	49.6%
ОРИГИНАЛЬНОСТЬ	50.4%
ЦИТИРОВАНИЯ	0%
САМОЦИТИРОВАНИЯ	0%

ДАТА ПОСЛЕДНЕЙ ПРОВЕРКИ: 10.06.2024



Структура
документа:
Модули поиска:

Проверенные разделы: приложение с.65-72, основная часть с.3-57

Переводные заимствования по коллекции Гарант: аналитика; IEEE; ИПС Адилет; Переводные заимствования*; Цитирование; СМИ России и СНГ; Патенты СССР, РФ, СНГ; Коллекция НБУ; Диссертации НББ; Переводные заимствования по Интернету (EnRu); Перефразирования по Интернету (EN); СПС ГАРАНТ: аналитика; СПС ГАРАНТ: нормативно-правовая документация; Медицина; Переводные заимствования IEEE; Переводные заимствования по коллекции Интернет в русском сегменте; Переводные заимствования по коллекции Интернет в английском сегменте; Переводные заимствования (RuEn); Публикации eLIBRARY (переводы и перефразирования); Собственная коллекция компании

Работу проверил: Морозова Наталья Львовна

ФИО проверяющего

Дата подписи:

10.06.2024

Подпись проверяющего



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

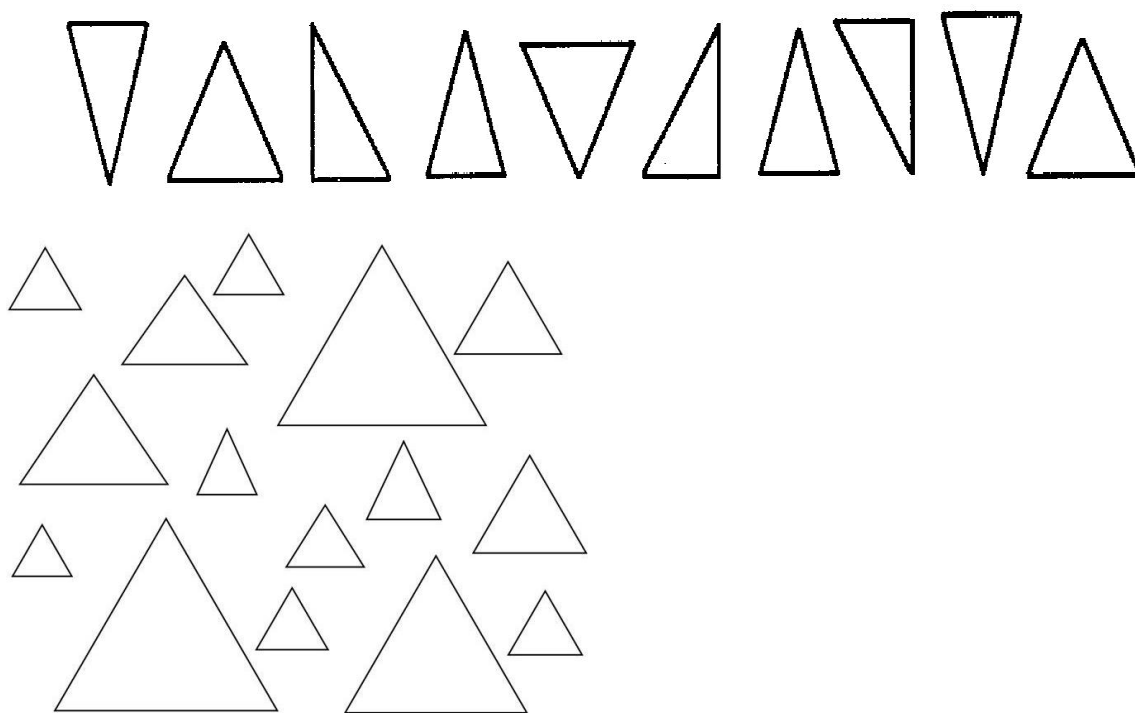
Ответ на вопрос, является ли обнаруженное заимствование
корректным, система оставляет на усмотрение проверяющего.
Предоставленная информация не подлежит использованию
в коммерческих целях.

ПРИЛОЖЕНИЕ

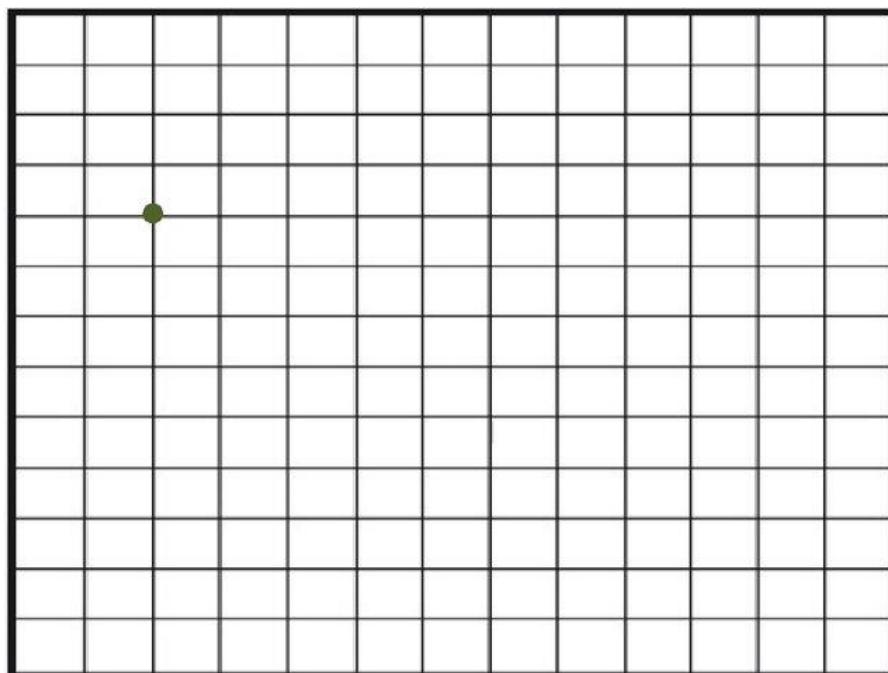
Приложение 1

Стимульный материал для проведения обследования
оптико-пространственных представлений

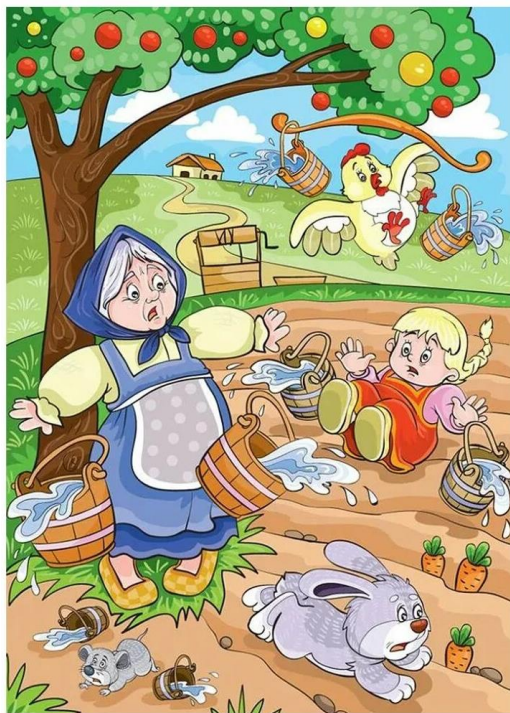
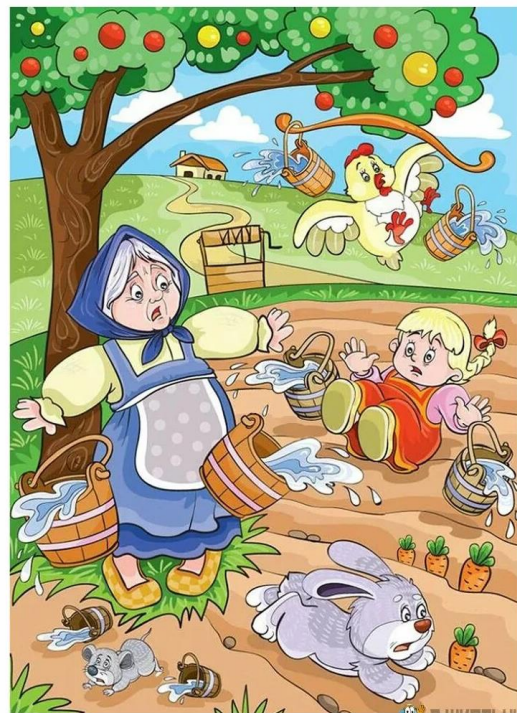
1. Материал к методике «Раскрашивание фигур»



2. Материал к методике «Клеточка»



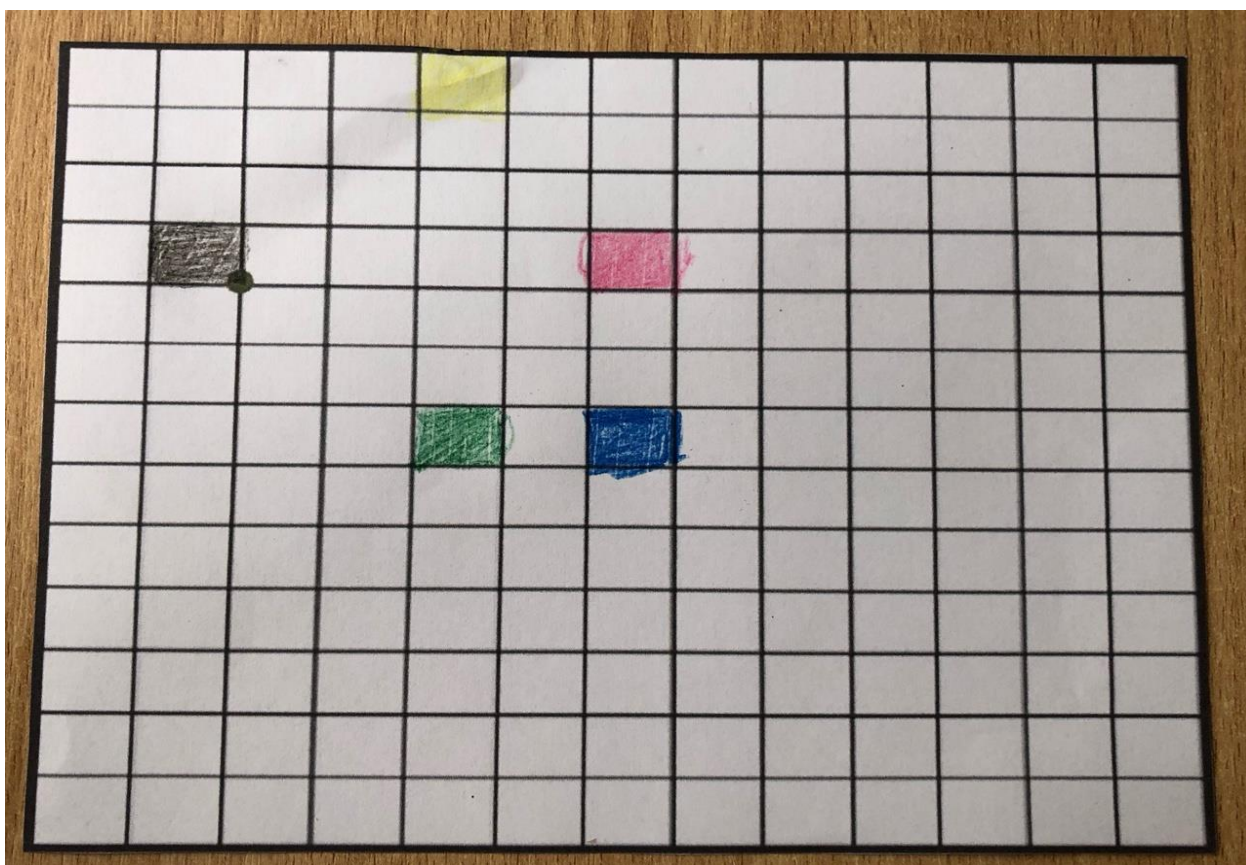
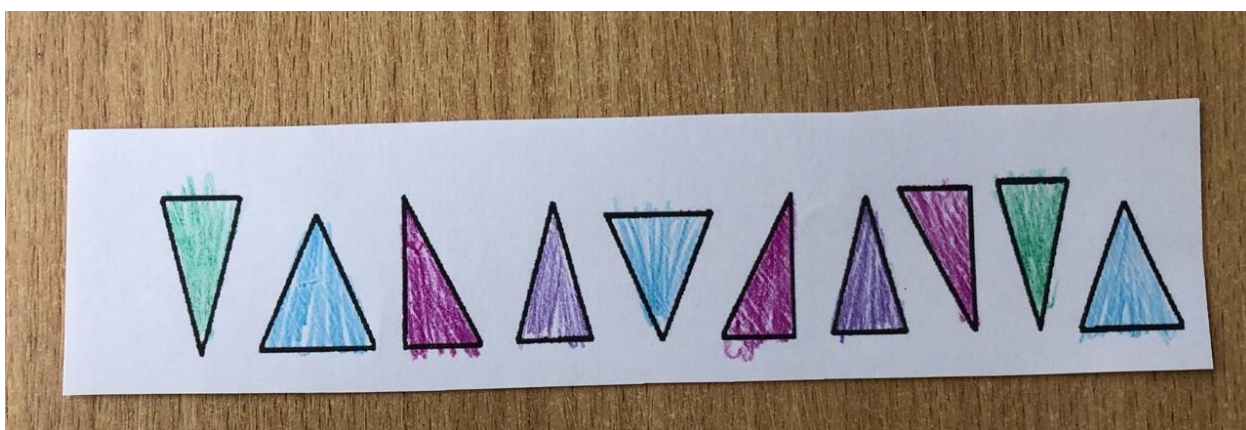
3. Материал к методике «Найди несколько различий»

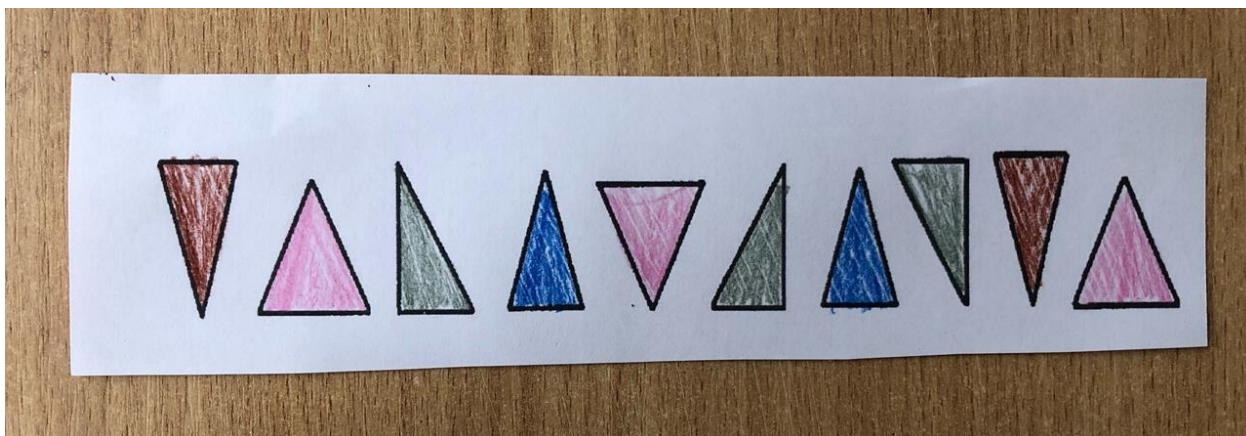


4. Материал к методике «Сфотографируй картинку»



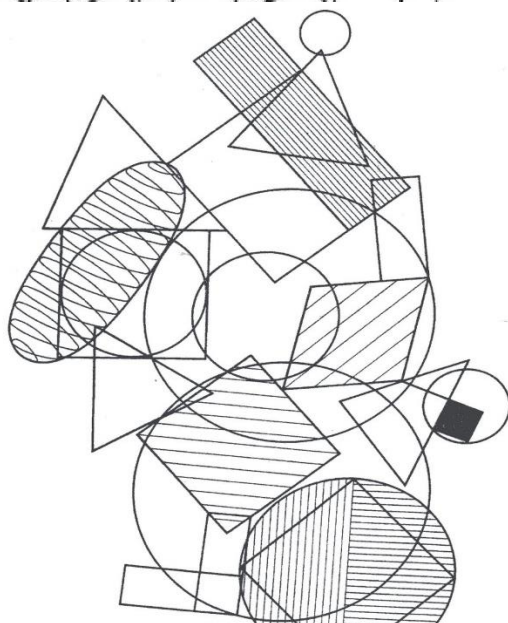
Образцы работ учащихся 2-го класса



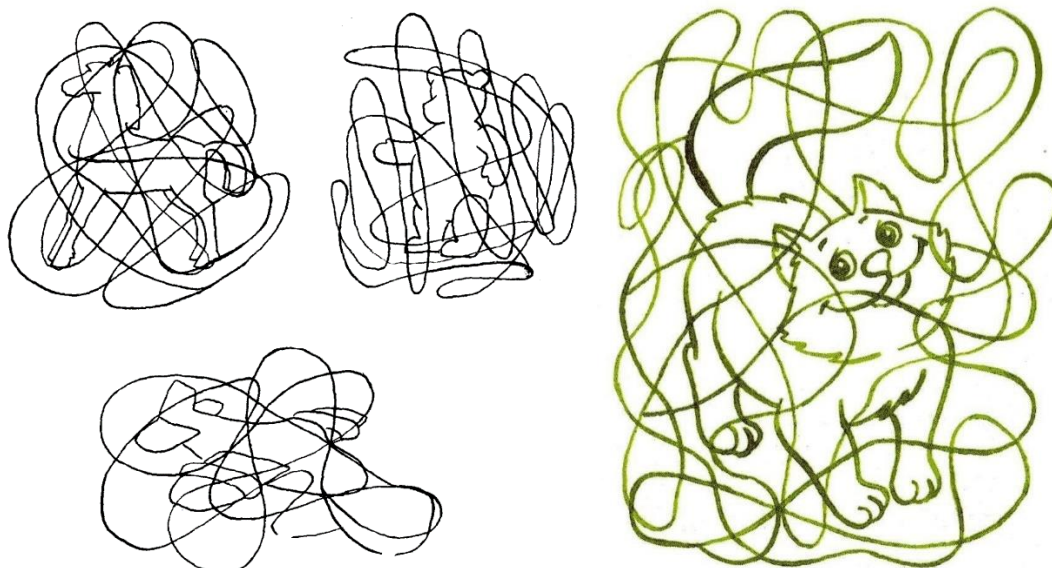


Приложение 3

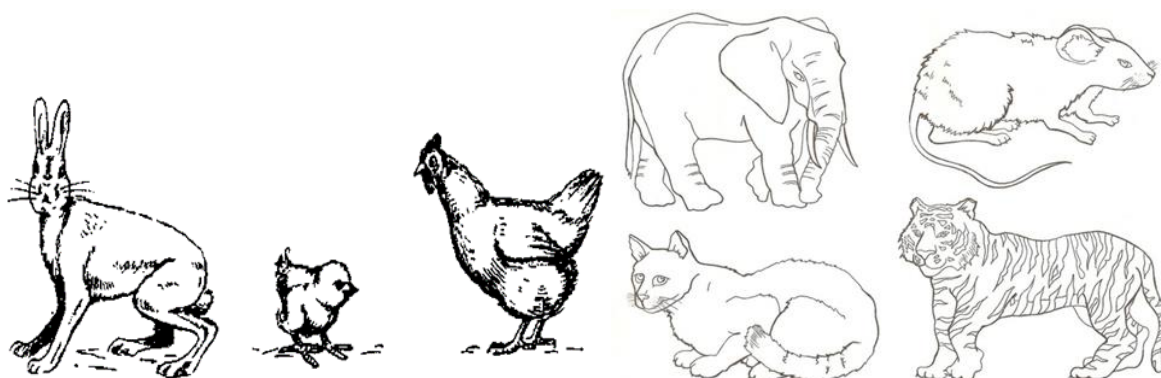
1. Материал к упражнению «Наложенные изображения»



2. Материал к упражнению «Зашумленные изображения»



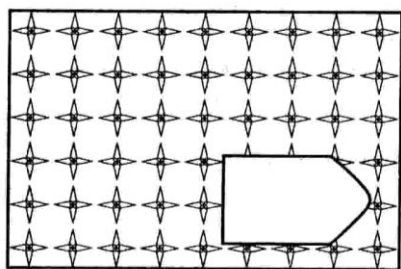
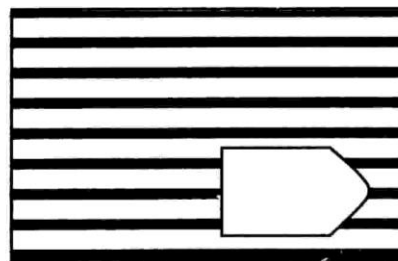
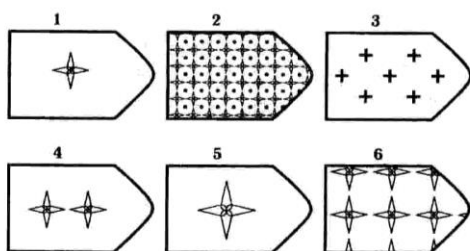
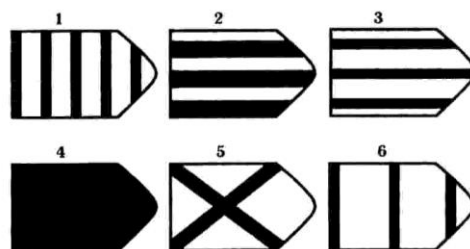
3. Материал к упражнениям «Распредели по величине»



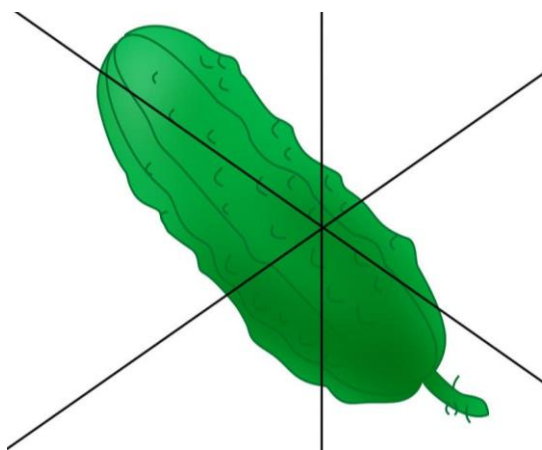
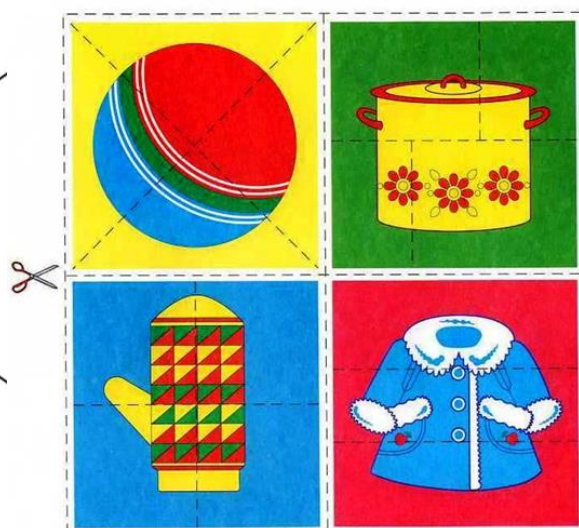
4. Материал к упражнению «Цветные полосы»

<i>коричневый</i>	<i>красный</i>	<i>зеленый</i>
<i>желтый</i>	<i>синий</i>	<i>черный</i>
<i>голубой</i>	<i>оранжевый</i>	<i>розовый</i>

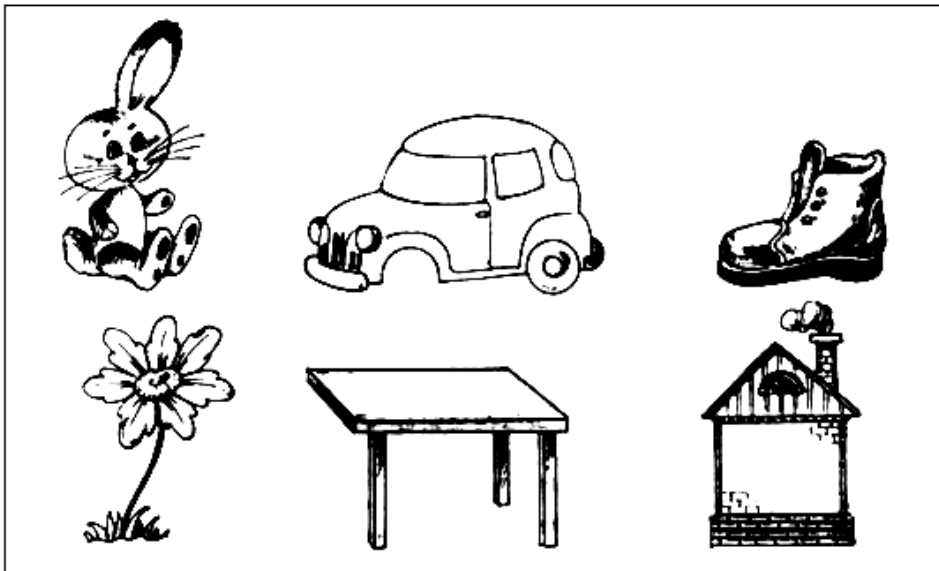
5. Материал к упражнению «Матрицы Равена»



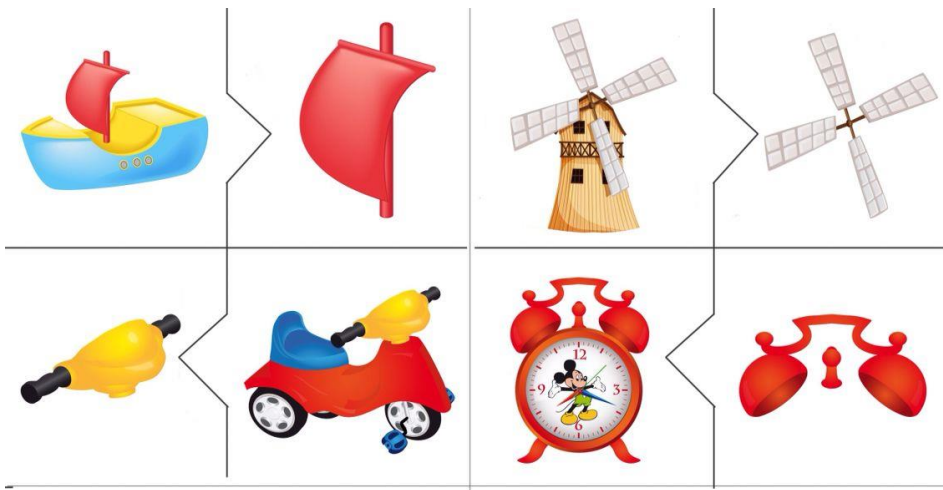
6. Материал к упражнению «Разрезанные изображения»



7. Материал к упражнению «Недостающие элементы»



8. Материал к упражнению «Части целого»



9. Материал к упражнению «Фишки»



10. Материал на формирование буквенного гнозиса

~~В~~

Э

~~М~~

~~Ж~~

~~Ф~~

~~Ю~~

Р Զ С Э Я

А Е V Б Ы

~~Б~~

~~О~~

~~Т~~

А

К

П

Я

Л О

~~С~~