



УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ

СПРАВКА
О результатах проверки текстового документа
на наличие заимствований

Проверка выполнена в системе
Антиплагиат.ВУЗ

Автор работы	Дягилева Василина Петровна
Факультет, кафедра, номер группы	Институт специального образования, кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза, группа ЛГП-1602z
Название работы	«Логопедическая работа по преодолению оптико- пространственной дисграфии у младших школьников»
Процент оригинальности	70

Дата 27.01.2021

Ответственный в
подразделении


(подпись)

Покрас Е.А.
(ФИО)

Проверка выполнена с использованием: Модуль поиска ЭБС "БиблиоРоссика"; Модуль поиска ЭБС "BOOK.ru"; Коллекция РГБ; Цитирование; Модуль поиска ЭБС "Университетская библиотека онлайн"; Модуль поиска ЭБС "Айбукс"; Модуль поиска Интернет; Модуль поиска ЭБС "Лань"; Модуль поиска "УТПУ"; Кольцо вузов

Министерство просвещения Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования

ОТЗЫВ

руководителя выпускной квалификационной работы

Тема ВКР: Логопедическая работа по преодолению оптико-пространственной дисграфии у младших школьников

Обучающаяся Дягилева Василина Петровна при работе над ВКР проявила себя следующим образом:

1. Уровень самостоятельности и ответственности

Василина Петровна работу выполняла самостоятельно. Замечания, сделанные на предзащите, устранила. Структура ВКР соответствует требованиям, содержание работы изложено логично, последовательно, научным языком.

2. Уровень предметной подготовки обучающегося

базовый

3 Замечания и рекомендации

нет

ОБЩЕЕ ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Работа соответствует требованиям и может быть представлена к защите.

Уникальность работы: 70 %

Ф.И.О. руководителя ВКР: Обухова Нина Владимировна

Должность доцент Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

Уч. звание к.п.н. Уч. степень доцент

Министерство просвещения Российской Федерации
федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования

Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

**Логопедическая работа по преодолению оптико-пространственной
дисграфии у младших школьников**

Выпускная квалификационная работа
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
профиль «Логопедия»

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав. кафедрой
логопедии и клиники дизонтогенеза
к.п.н., профессор И.А. Филатова

дата

подпись

Исполнитель: Дягилева Василина
Петровна,
обучающийся ЛГП – 1602 z группы

подпись

Научный руководитель:
Обухова Нина Владимировна,
к.п.н., доцент

подпись

Екатеринбург 2021

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	6
1.1. Становление письменной речи в онтогенезе и предпосылки ее формирования.....	6
1.2. Роль своевременного формирования пространственного восприятия в становлении письменной речи.....	10
1.3. Психолого-педагогическая характеристика младших школьников с оптико-пространственной дисграфией	16
ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ.....	21
2.1 Организация и методика констатирующего эксперимента.....	21
2.2 Анализ результатов обследования.....	27
ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ОПТИКО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	40
3.1 Основные принципы, цель, задачи и этапы логопедической работы по преодолению оптико-пространственной дисграфии у младших школьников.....	40
3.2 Содержание логопедической работы по коррекции оптико-пространственной дисграфии у младших	44

ШКОЛЬНИКОВ.....

3.3 Контрольный эксперимент и анализ его результатов..... 54

ЗАКЛЮЧЕНИЕ..... 62

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И 66

ЛИТЕРАТУРЫ..... 71

ПРИЛОЖЕНИЕ.....

ВВЕДЕНИЕ

Письмо – одна из сложных форм речевой деятельности. Структура этого процесса зависит от этапа овладения навыком, задачами и характером письма. Несформированность правильного звукопроизношения, высших психических функций, пространственного восприятия может вызвать нарушение процесса овладения письмом – «дисграфию».

Интерес ученых к данной теме вызван тем, что:

- среди обучающихся начальной школы имеет распространенность нарушений овладения письмом и в дальнейшем перерастает в стойкие дисграфии;
- необходимость организации своевременной полноценной диагностики, профилактики и эффективной коррекции дисграфии;
- многообразие причин возникновения и сложность механизмов дисграфии, притягивавшие к ней внимание специалистов из разных областей науки (логопедов, психологов, неврологов, нейропсихологов).

Особый интерес к изучению дисграфии связан с тем, что она является специфическим расстройством речевой деятельности у детей и, одновременно, нарушением усвоения и функционирования одного из важнейших школьных навыков – письма. Наличие дисграфии препятствует овладению детьми письменной речью как особой формы речи, своеобразным средством общения и обобщения своего опыта, освоение которого связано с качественными изменениями интеллектуальной, эмоциональной, волевой и других сфер личности обучающегося.

В настоящее время в отечественной логопедии достаточно детально и широко освещены вопросы симптоматики, механизмов дисграфии, структуры этого речевого расстройства, разработаны как общие методологические подходы, так и направления, содержание и дифференцированные методы коррекции различных видов дисграфии (И. Н. Ефименкова, А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева, Е. А. Логинова, И. Н. Садовникова, О. А. Токарева и другие); однако особенности логопедической работы в отдельных группах – в том числе при коррекции пространственно-оптической дисграфии у младших школьников – остаются раскрываемыми лишь поверхностно.

По данным учёных (М. Е. Хватцев, О. А. Токарева, Н. М. Трубникова и др.) процесс овладения письменной речью у младших школьников с нарушениями пространственного восприятия протекает замедленно, характеризуется качественным своеобразием и определёнными трудностями. Нарушение формирования навыков письма препятствует успешному обучению, эффективности школьной адаптации, отклонения в формировании личности ребенка.

Проблеме дисграфии посвящено большое количество исследований и публикаций, однако отсутствует единый подход к пониманию причин и её проявлений в разных видах. Поэтому **актуальность выбранной темы** заключается в поиске оптимального пути организации логопедической

работы по преодолению оптико-пространственной дисграфии у младших школьников

Объект исследования: устная и письменная речь у младших школьников.

Предмет исследования: содержание логопедической работы по коррекции оптико-пространственной дисграфии у младших школьников.

Цель исследования: определить основные направления и содержание логопедической работы по коррекции оптико-пространственной дисграфии у младших школьников, провести данную работу и оценить ее эффективность.

Задачи:

1. Изучить специальную, психолого – педагогическую, медицинскую, научную и методическую литературу по теме исследования.
2. Провести констатирующий эксперимент и проанализировать результаты обследования, направленного на выявление дисграфии у младших школьников. Проанализировать его результаты в качественном и количественном плане.
3. Определить направления и содержание логопедической работы по коррекции оптико – пространственной дисграфии у младших школьников, провести обучающий эксперимент.
4. Проанализировать результаты проведенной работы в ходе контрольного эксперимента.
5. Выявить эффективность проведенной работы на основе сравнения результатов констатирующего и контрольного эксперимента.

В процессе исследования использовались такие методы, как:

1. Теоретические – анализ, сравнение, обобщение.
2. Эмпирические – при констатирующем эксперименте: качественный и количественный анализ полученных данных, наблюдение, анализ школьной документации, изучение продуктов ученического творчества, беседа, тестирование; при формирующем эксперименте: педагогический

эксперимент; при контрольном эксперименте: обработка данных и их сравнение.

Практическая значимость – материалы данного исследования могут использовать в своей работе учителя-логопеды, учителя начальных классов.

Базой исследования является муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа №21» г. Каменск-Уральского Свердловской области. В исследовании приняли участие 10 обучающихся 2 класса: 6 мальчиков и 4 девочки.

Работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы и приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1. Становление письменной речи в онтогенезе и предпосылки ее формирования

Речь – это специфически человеческая форма деятельности, выполняемая посредством языка, служащая средством общения между людьми, мышления и регуляции психических функций. Речь бывает: внутренней, устной, внешне направленной (экспрессивной), письменной, жестовой и дактильной[48].

Письменная речь является более поздней, чем устная речь. Однако же для различных форм проявления языковой деятельности главной может выступать и письменная речь, нежели устная. Письменная речь является не только способом накопления, передачи и обработки информации, но и с помощью неё человек изменился, в частности развивается способность к абстрактному мышлению. Письменная речь состоит из двух равноправных компонентов – чтение и письмо.

Как отмечает А. Р. Лурия, письмо – это знаковая система, отражающая устную речь, способная с помощью графических элементов передавать различную информацию на расстоянии и закреплять ее во времени. Различная система письма основана на постоянном составе знаков [23].

Овладение письменной речью представляет собой установление новых связей между словом, которое ребенок слышит и произносит, и словом, которое ребёнок видит и записывает так, как процесс письма обеспечивается согласованной работой четырех анализатора: речедвигательного, речеслухового, зрительного и двигательного.

И. Н. Садовникова в своем исследовании определяет ряд вопросов, которые позволяют отследить воздействие онтогенетических факторов на формирование письменной речи, в частности, как протекает формирование механизмов устной речи, и развитие пространственного различения у нормально развивающегося ребенка [32].

Представленные в литературе данные по доречевому развитию здорового ребенка базируются на фундаментальных физиологических исследованиях таких отечественных авторов, как: Н.М. Сеченов, В.М. Бехтерев, И.И. Павлов, Н.И. Касаткин и др. Они отмечают большое значение доречевого периода (от рождения до года), для дальнейшего развития речи ребёнка.

Активная речь ребенка проходит несколько этапов развития. Самым первым проявлением речи является крик. В два месяца на смену крику приходит гуление и происходит процесс развития понимания речи, малыш

учится проявлять в своей речи разную интонацию. В семь месяцев ребенок уже может произносить несколько одинаковых слогов (лепет). В девять месяцев ребенок подражает звукам речи взрослых. В одиннадцать месяцев у ребенка появляется несколько слов, которые он уже произносит осознанно, это слова, состоящие из одинаковых слогов.

В два года ребёнок начинается овладевать фразовой речью, появляются первые простые предложения. К трем с половиной годам словарь ребенка содержит больше тысячи слов. К трем-четырем годам закладываются основы детской речи. В пять лет ребенок усваивает способы образования слов. Его словарь увеличивается, в нем появляются существительные, обозначающие части предметов, и больше качественных имён прилагательных. Дети пользуются не только простыми распространенными предложениями, но и сложносочиненными предложениями, правильно произносят почти все группы звуков.

В шесть лет у ребёнка продолжается совершенствование всех компонентов речевой системы: обогащение словаря понятиями, становится более системным, учится изменять слова, также совершенствуется звуковая сторона речи. У старших дошкольников уже формируется фонематическое восприятие и слух. Ребенок уже понимает, что от изменения одной фонемы в слове или их последовательности меняется смысл или разрушается слово [6].

Так как речь не является врожденной способностью человека, то для нормального её формирования речи необходимо, чтобы кора головного мозга достигла нужной зрелости и органы чувств ребенка были также достаточно развиты.

Для усвоения звук, грамотной устной и письменной речи ребёнку необходим хорошо развитый фонематический слух, развитая мелкая моторика имеет важное значение для успешного овладения письменными навыками, а также ускоряет процесс развития речевой моторики.

М.М. Кольцова отмечает в своих работах: «Кисть руки необходимо рассматривать как орган речи, как и артикуляционный аппарат» [7].

Г.В. Чиркина же отметила, что «В процессе формирования устной речи у детей накапливается опыт познавательной работы в сфере звуковых обобщений. Тем самым, на ранних этапах развития устной речи возникают предпосылки усвоения письма» [47].

Р.Е. Левина определяет, что «написанные правильно слова – это не результат только изучения определенных правил так, как большинство правильных написаний формируется в сознании ребенка в устной речи. Таким образом, ребенок более эффективно подготовлен к овладению письмом. В дошкольном возрасте в процессе формирования устной речи у ребёнка формируются практические знания о звуковом и морфологическом составе слова, которые впоследствии, при переходе ребенка к обучению грамоте и правописанию, способствуют осознанному усвоению» [18].

Для формирования письменной речи имеет важное значение уровень сформированности всех сторон речи. Нарушения звукопроизношения, фонематического и лексико-грамматического развития отражаются в будущем на письме в виде дисграфических ошибок, не каллиграфического почерка и других возникающих трудностей. Это происходит из-за того, что графическая речь ребёнка развивается на базе звуковой речи.

М.Е. Хватцев говорит о том, что для осуществления навыка письма в первую очередь необходимо правильно анализировать звуки данной языковой системы (фонем). Фонемы должны быть устойчиво связаны с соответствующими их графемами. Это обеспечивается правильным звуковым анализом слова. Такой анализ обуславливается наличием стойкого внутреннего звукового образа слова. Кроме этого в процесс письма важную задачу выполняют глаз и рука.

Как отмечает П.Л. Горфункель: «Некоторые исследователи склонялись, что участие зрительного анализатора в письме необязательно считая, что грамотное письмо основывается на способности слухового и речедвигательного анализаторов непосредственно включать двигательное звено».

Например, М. Е. Хватцев заявлял в своих работах, что «В формировании навыка письма не главную роль играют оптические образы букв и состояние навыков моторики. Но как оказалось зрение играет одну из важных ролей в акте формирования письма, когда у ребёнка еще не сформированы двигательные представления, а не только их связи со слуховыми и речедвигательными представлениями».

Формирование навыка письменной речи представляет собой длительный, динамичный процесс, состоящий из усвоения знаний о графических символах (буквах), приобретении умений изложения собственных мыслей в письменной форме в результате многократного повторения названных выше умений в ходе практической деятельности.

Исходя из изученной литературы, письмо представляет собой сложную форму речевой деятельности, многоуровневый процесс. В нём принимают участие различные анализаторы такие, как: речеслуховой, речедвигательный, зрительный, обще-двигательный. Один из известных ученых, изучающих психологию А.Р. Лурия отмечал, что «с точки зрения психологии, процесс письма относится к наиболее сложным, осознанным формам речевой деятельности»[22].

Почерк – это очень устойчивое индивидуальное образование. По почерку, как известно, возможна так же идентификация личности человека. С точки зрения физиологии эта устойчивость почерка человека объясняется как выработка «стереотипных условно-рефлекторных связей, динамических стереотипов» (по И.П. Павлову)[27].

А. Р. Лурия в своей работе «Очерки психофизиологии письма» определяет следующие главные операции письма:

1. Звуковой анализ структуры слова.
2. Соотнесение одной фонемы из слова с определенным оптическим образом буквы, которая должна быть дифференцирована от всех других, особенно от сходных по графическому образу.

3. С помощью движений руки воспроизведение нужного зрительного образа буквы. Одновременно с этим осуществляется кинестетический контроль [13].

Таким образом, несформированность какого-либо анализатора, навыков мелкой моторики, навыков устной речи, высших психических функций (внимание, восприятие, мышление, память) может вызвать у ребёнка на этапе формирования и развития процесса письменной речи может произойти нарушение процесса письма.

1.2. Роль своевременного формирования пространственного восприятия в становлении письменной речи

Восприятие— это целостное отражение предметов, ситуаций и событий, возникающее при непосредственном воздействии физических раздражителей на рецепторные поверхности органов чувств. Вместе с процессами ощущения оно обеспечивает непосредственно-чувственную ориентировку в окружающем мире [19].

К основным свойствам восприятия следует отнести следующие: предметность, целостность, структурность, константность, осмысленность, апперцепция, активность.

Виды восприятия:

1. Классификация по ведущему анализатору в восприятии. В зависимости от анализаторов различают следующие виды восприятия: зрение, осязание, слух, обоняние, вкус, кинестезию. В каждом из этих видов восприятия участвуют двигательные ощущения.

2. Классификация по форме существования отражаемой в восприятии материи. По форме существования отражаемой в восприятии материи выделяют сложные формы восприятия – восприятие времени, движения и пространства.

3. Классификация по степени целенаправленности деятельности личности. Восприятие бывает непреднамеренное (непроизвольное) и преднамеренное (произвольное). Первый вид может быть вызван яркостью, необычностью окружающих предметов или соответствием этих предметов интересам личности. Здесь нет заранее поставленной цели, нет волевой активности. Второй вид регулируется целью, поставленной задачей, волевой активностью.

4. Сознательное и подсознательное восприятие. Сознательное восприятие: сигнал достаточно сильный и он доходит до сознания. Подсознательное восприятие: сигнал слабый и сообщение не доходит до сознания. Такие сигналы поступают в мозг и перерабатываются низшими центрами мозга (подпороговое восприятие), не доходя до коры мозга и не осознаваясь человеком. Но, накапливаясь, эта информация способна влиять на поведение человека.

5. Классификация восприятий по видам деятельности. Выделяют художественное восприятие, техническое, музыкальное и другие виды.

6. Восприятие внешненаправленное и внутренненаправленное. Восприятия бывают внешненаправленными (восприятие предметов и явлений внешнего мира) и внутренненаправленными (восприятие собственных мыслей и чувств).

7. Классификация по продолжительности перцептивного процесса. По продолжительности перцептивного процесса восприятие может быть simultанное – одномоментное и сукцессивное – развернутое во времени [27].

Пространственный гнозис – это один из основных психических процессов, который лежит в основе формирования речи и познавательной деятельности детей [20].

Оптико-пространственной гнозис осуществляется на основе комплексного взаимодействия анализаторных систем: зрительной, слуховой, тактильной, вестибулярной и кинетической. Локализация пространственного

гнозиса распространяется в верхне-теменных и теменно-затылочных отделах коры левого или правого полушарий мозга. Также имеют близкое отношение и многие другие области мозга: лобная, теменная, височная и другие то, есть она участвует в овладении такими видами деятельности, как двигательная, конструктивная, вербально-логическая, а также письмо и счет. В осуществление оптико-пространственного гнозиса вносит специфический вклад каждое полушарие мозга. Как считал, Рапацевич, 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 [7].

Анализ литературы показал, что, в процессе развития ребёнок раннего возраста осваивает пространственные ориентиры и в это же время пространственную лексику. Восприятие пространства начинается в первые месяцы жизни ребёнка, когда скоординируются движения обеих зрительных осей. По словам В. С. Мухиной, представления о пространстве изначально связаны с восприятием ребёнком собственного тела. В 4 – 5 недель ребёнок начинает фиксировать глазами предмет на расстоянии 1 – 1,5 метров.

Д.Б. Эльконин отмечает, что дети в возрасте 3 месяцев начинают следить за предметом на расстоянии четыре и пять метров. С шести месяцев ребёнок уже может следить за предметами, которые двигаются по кругу. С помощью ползания и ходьбы ребёнок также осваивает пространство.

В два-четыре года, Е.Ф. Архипова рассматривает, как происходит усвоение служебных слов (предлогов), чтобы выразить синтаксические отношения.

Для различения пространства у ребёнка формируется восприятие им собственного тела, за счёт развития дифференцирующей работы коры головного мозга.

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

1. О собственном теле.
2. О взаимоотношении внешних объектов и тела.
3. Вербализация пространственных представлений.
4. Лингвистические представления [26].

Рассмотрим возрастные нормативы формирования пространственных понятий:

Представления о взаиморасположении объектов по отношению друг к другу по вертикальной оси: «выше-ниже» – к 3,5 – 4 годам; «выше, чем», «ниже, чем» – к 4 – 4,5 годам; «на» – в 3,5 – 4 года; «над – под» – к 4,5 – 5 годам.

Представления о взаиморасположении объектов по отношению друг к другу в горизонтальной плоскости: «ближе, чем – дальше, чем» – к 5 годам; «перед» – 5,5 годам; «за» – к 5,5 – 6 годам.

Владение основными пространственными представлениями и понимание сложных речевых конструкций нормативно должно быть сформировано к восьмилетнему возрасту.

Пространственные представления: ориентировка в сторонах собственного тела и различение понятий таких, как: «высоко – низко», «справа – слева», «далеко – близко», а также «впереди – сзади» [24]. Таким образом, процесс формирования пространственного гнозиса – это сложный процесс, который осуществляется системно и последовательно. Он зависит от уровня развития анализаторных систем ребёнка, а также состояния познавательной и лингвистической окружающей среды. Этот процесс определяет дальнейшее развитие речи и познавательной деятельности, которые в последствие влияют на развитие письменной речи.

Процесс письма – сложный многоуровневый акт, состоящий из целого ряда операций, которые после обучения переходят в автоматический стереотип из единства акустических, оптических и кинетических раздражений. Каждый этап этого процесса протекает на основе умений и навыков пространственного ориентирования, формирующихся уже к 7 годам

при полноценном развитии ребенка. Сюда относятся и три категории элементарных знаний о пространстве:

- отражение удаленности предмета и его местоположения;
- ориентирование в направлениях пространства;
- отражение пространственных отношений между предметами.

В норме к семи годам у ребенка завершается начавшийся в три года процесс освоения слов, отражающий данные категории, что способствует усилению связи между практической ориентировкой и речемыслительной деятельностью и увеличивает влияние последней на первую.

Сформированные к данному возрасту пространственные ориентировки обеспечивают успешное освоение всех этапов научения письму.

Пространственные представления являют собой сложную структуру психики. Они появляются в онтогенезе одними из первых. Своевременное их формирование – одно из важнейших условий правильного развития ребенка.

Исследования Б.Г. Ананьева и Е.Ф. Рыбалко показали, что нет ни одного вида деятельности детей в процессе обучения, в котором пространственная ориентировка не являлась бы важным условием усвоения знаний и умений. Если пространственные представления сформированы у ребенка недостаточно или неточно, это напрямую влияет на уровень его интеллектуального развития [18].

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

1. отставание в развитии процессов зрительного восприятия, выражающееся в ограниченности и фрагментарности знаний окружающего мира, т.е. дети затрудняются в узнавания предметов в непривычных ракурсах, контурных и схематических изображениях;

2. замедление процесса переработки, поступающей через органы чувств информации, что в условиях недостаточного времени восприятия ведет к неполному, нестойкому и не всегда правильному узнаванию предъявляемого материала;

3. нарушение функции поиска, замедленность опознавания и обследования окружающего пространства или данного объекта;
4. неумение вычленять элементы из объекта, воспринимаемого как единое целое;
5. нарушение взаимодействия зрительного, двигательного анализаторов и осязания;
6. ухудшение качества пространственного восприятия и различения по мере ухудшения условий восприятия и усложнения воспринимаемых объектов;
7. снижение памяти, уменьшение ее объема, затруднения при запоминании и воспроизведении материала;
8. низкая познавательная активность;
9. несформированность мыслительных операций;
10. уменьшение продолжительности периода относительно хорошей работоспособности, во время которой они способны усвоить материал и выполнить задание [20].

Все вышесказанное подтверждает влияние уровня сформированности пространственного восприятия на письмо. Недостаточно развитые умения и навыки пространственного различения являются одной из причин нарушений письма у младших школьников с трудностями в обучении.

Таким образом, недоразвитие или несформированность пространственного восприятия может привести к возникновению оптической дисграфии у младших школьников.

1.3 Психолого-педагогическая характеристика младших школьников с оптико-пространственной дисграфией

В начальной школе многие дети испытывают затруднения при изучении русского языка, а именно письма. Такие проблемы являются следствием специфического нарушения письма – дисграфии.

Дисграфия – это частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма.

Дисграфия имеет различные классификации. Этой теме посвящены труды Р.И. Лалаевой, М. Е. Хватцева, О.А. Токаревой, А.Н. Корнева, Т.В. Ахутиной и др. По их мнению, нарушение письма связано с нарушением развития пространственных, тактильных, слуховых и кинестетических представлений.

Наиболее обоснованной является классификация дисграфии, в основе которой лежит несформированность определенных операций процесса письма, которая разработана сотрудниками кафедры логопедии ЛГПИ имени А.И. Герцена. Классификация дисграфии, в разработке которой принимали участие Л.Г. Парамонова, Р.И. Лалаева, Л.С. Волкова, Г.А. Волкова и другие ученые, включает следующие виды:

1. Артикуляторно – акустическая дисграфия.

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

2. Акустическая дисграфия.

Проявляется в заменах букв, соответствующих фонетически близким звукам. При этом в устной речи звуки произносятся правильно. Чаще всего заменяются буквы, обозначающие следующие звуки: свистящие и шипящие, звонкие и глухие, аффрикаты и компоненты, входящие в их состав. Этот вид дисграфии проявляется и в неправильном обозначении мягкости согласных

на письме вследствие нарушения дифференциации твердых и мягких согласных.

Поэтому с учетом нарушенных операций фонемного распознавания выделяют следующие подвиды этой формы дисграфии: акустическую, кинестетическую, фонематическую.

3. Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза.

Данный вид дисграфии основывается на нарушении различных форм языкового анализа и синтеза: деления предложений на слова, слогового и фонематического анализа и синтеза. Недоразвитие языкового анализа и синтеза проявляется на письме в искажениях структуры слова и предложения.

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

4. Аграмматическая дисграфия.

Этот вид дисграфии охарактеризован в работах Р. Е. Левиной, Р.И. Лалаевой, С.Б. Яковлева. Она связана с недоразвитием грамматического строя речи и проявляется на уровне слова, словосочетания, предложения и текста. Это вид дисграфии характерен детям с дизартрией, алалией и умственной отсталостью.

5. Оптическая дисграфия.

Этот вид связан с нарушением зрительного гнозиса, анализа и синтеза, пространственных представлений и проявляется в заменах и искажениях букв на письме [6].

По мнению О.А.Токаревой, оптическая дисграфия обусловлена неустойчивостью зрительных впечатлений и представлений. Отдельные буквы не узнаются, не соотносятся с определенными звуками и в различные моменты воспринимаются по-разному. Вследствие неточности зрительного восприятия буквы смешиваются на письме.

При оптической дисграфии наблюдаются следующие виды ошибок: замены графически сходных букв – состоящих из одинаковых элементов, но различно расположенных в пространстве (в – д, т – ш, или букв, отличающихся одним дополнительным элементом (и – ш, п – т, х – ж, л – м);

Искажение графического образа букв:

- пропуски элементов буквы, особенно когда соединение буквы имеют одинаковые элементы (ау – оу);
- написание лишних элементов (ш – ии);
- неправильно расположенные элементы (х – сс, т – пп);
- зеркальное написание.

И.Н. Садовникова установила новый тип специфических ошибок – смешение букв по кинетическому сходству. Она замечает, что исследователи традиционно объясняют смешения в письме оптическим сходством букв.

В период раннего развития ребенка, воздействие каких-либо неблагоприятных факторов приводит к нарушению или замедленному созреванию центральной нервной системы, и отделов головного мозга, которые отвечают за формирование предпосылок письма и обеспечивающие функциональную систему процесса письма.

Воздействие неблагоприятных факторов на ребенка, приводит к нарушению или же отставанию формирования элементарных психических процессов (моторика, графомоторная координация, звуковой анализ и синтез) и высших психических функций (восприятия, внимания, мышления и др.) [21].

Е.А. Логинова в своей работе отмечает, что современные исследования специалистов таких, как Л.С. Цветковой, А.Н. Корнева, Т.В. Ахутиной, свидетельствуют о большинстве детей с дисграфией, отличающиеся от своих сверстников состоянием нервно – психического здоровья. Дисграфия не всегда является моносимптоматическим состоянием, что подтверждается клинико-психологическими и нейропсихологическими исследованиями.

Нарушение письма часто сопровождается когнитивными, неврозоподобными и психоорганическими нарушениями, отсюда следует важность выявления и учета психопатологических особенностей ребенка с дисграфией (эмоционально – волевою незрелость, низкую умственную работоспособность, повышенную утомляемость, затруднения произвольной концентрации внимания и др.).

Работы И.Т. Власенко, А.Н. Корнева, И.Ю. Кулагиной, А.В. Ястребова показывают, что в массовой школе у детей младшего школьного возраста, наблюдаются недостатки развития познавательной деятельности. Это связано с наличием у детей специфических расстройств письма. У детей отмечается неравномерное психическое развитие, недостаточное формирование внимания и памяти.

Анализ учебной деятельности, как отмечает А.В. Ястребова, показал, что дети младшего школьного возраста, обучающиеся в общеобразовательной школе и имеющие специфические расстройства навыков письма (пропуск, замена букв), не могут самостоятельно организовать свою учебную деятельность. У таких детей снижена наблюдательность, отсутствует умение сосредотачиваться на задании, снижен темп выполнения заданий и испытываются трудности в самоконтроле над собственной деятельностью [32].

У школьников младших классов с дисграфией нарушение письменной речи, сочетается с психическим и психофизическим инфантилизмом, интеллектуальной пассивностью.

Исследование, проведенное А.Н. Корневым показало, что у младших школьников с выраженными дисграфическими ошибками при письме интеллектуальный показатель развития значительно ниже, чем у детей, у которых не наблюдаются нарушения навыков письма [11].

Анализ литературы по данному вопросу, позволяет сделать вывод о том, что дисграфия проявляется в допущении обучающимися

неспецифических ошибок при письме, таких, как замена, пропуск, искажение букв в словах.

Дети, страдающие нарушением письменной речи, характеризуются стереотипностью, банальностью и шаблонностью. У них недостаточно сформированы мыслительные операции обобщений, абстрагирования, страдает процесс формирования сравнения понятий. У данных обучающихся также страдает внимание, память, плохо развиты графомоторные навыки.

Детям с дисграфией в первую очередь необходима логопедическая и психологическая помощь. Без данной помощи они будут испытывать трудность в процессе обучения не только по русскому языку и чтению, но и по другим дисциплинам, и окажутся в числе детей неуспевающих по программе.

ВЫВОД ПО 1 ГЛАВЕ:

1. Формирование навыка письменной речи представляет собой длительный, динамичный процесс, состоящий из усвоения знаний, приобретения умений изложения мыслей в письменной форме в результате многократного повторения названных выше умений в ходе практической деятельности. Нарушениями письменной речи являются различные виды дисграфии. Важную роль при формировании навыка письма играет сформированность пространственного восприятия.

2. Недоразвитие или несформированность пространственного восприятия может привести к возникновению оптической дисграфии у младших школьников. Оптическая дисграфия связана с недоразвитием зрительного гнозиса, анализа и синтеза, пространственных представлений и проявляется в заменах и искажениях букв на письме.

3. При оптической дисграфии можно наблюдать такие ошибки, как замена графически сходных букв, искажение графического образа букв, а также зеркальное письмо.

ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ

2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента

В процессе обследования были использованы следующие принципы анализа речевой патологии:

1. Принцип развития, предполагающий анализ речевого дефекта в динамике возрастного развития ребенка, оценку причины возникновения, предположение последствий влияния речевого дефекта, требующие знания особенностей и закономерностей речевого развития на каждом возрастном этапе, предпосылок и условий, обеспечивающих его развитие.

2. Принцип системного подхода, который строится на системном строении и взаимодействии различных компонентов речи: артикуляционной моторики, звуковой стороны, фонематических процессов и навыков письма.

3. Принцип взаимосвязи речи с другими сторонами психического развития, такими как память, внимание, мышление, эмоционально-волевая сфера[17].

Цель констатирующего эксперимента – обследование состояния мелкой моторики, звукопроизношения, фонематических процессов, пространственного гнозиса и специфических ошибок письма у младших школьников.

В соответствии с целью эксперимента были поставлены следующие задачи:

1. Подобрать приемы и дидактический речевой материал по обследованию состояния мелкой моторики, звукопроизношения, фонематических процессов, пространственного гнозиса и специфических ошибок письма у младших школьников.

2. Организовать и провести обследование состояния мелкой моторики, звукопроизношения, фонематических процессов, пространственного гнозиса и специфических ошибок письма у младших школьников.

3. Проанализировать результаты обследования состояния моторики, звукопроизношения, фонематических процессов, пространственного гнозиса и специфических ошибок письма, определить основные направления логопедической работы по коррекции оптико-пространственной дисграфии у младших школьников.

Исследование проводилось на базе муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа №21» г. Каменск-Уральского Свердловской области. Сроки проведения: с 13.01.2020 по 5.03.2020.

В исследовании младших школьников в рамках констатирующего эксперимента приняло участие 10 обучающихся 2 класса с задержкой психического развития, возраст 8-9 лет, 6 мальчиков и 4 девочки: Архип Б, Евгений Б, Артём Б, Александр К, Егор Д, Степан К, Вика С, Ксюша М, Маша Н, Софья К.

Все дети обучаются по адаптированной общеобразовательной программе начального общего образования для детей с задержкой психического развития, вариант 7.1. Логопедическое заключение: нарушение формирования процессов чтения и письма. У обучающихся отсутствует нарушение слуховой и зрительной сферы.

Для получения информации об обучающихся была изучена имеющаяся документация, проведена беседа с классным руководителем 2 класса. Обследование нарушений письма включало в себя 5 разделов: обследование моторики, звукопроизношения, фонематических процессов (фонематического слуха, звукового анализа слова) и процесса письма у младших школьников.

Обследование проводилось с каждым обучающимся индивидуально с применением методики логопедического обследования, разработанной Н. М. Трубниковой[40], и с помощью «Альбом для логопеда» О. Б. Иншаковой [12]. Обследование пространственного гнозиса было проведено на основе диагностики И. А. Филатовой.

Обследование включало следующие разделы:

1. Обследование состояния моторики:
 - А) Исследование состояния общей моторики.
 - Б) Исследование произвольной моторики пальцев рук
2. Обследование фонетической стороны речи:
 - А) Исследование звукопроизношения.
 - Б) Исследование просодической стороны речи.
3. Обследование фонематических процессов:
 - А) Исследование состояния функции фонематического слуха
 - Б) Исследование звукового анализа слова
4. Обследование пространственного гнозиса:
 - А) Исследование ориентировки в схеме собственного тела.
 - Б) Исследование восприятия пространственных признаков предметов.
 - В) Исследование ориентировки в окружающем пространстве.
 - Г) Исследование зрительно-пространственной ориентировки.
 - Д) Исследование понимания логико-грамматических конструкций [42,43].
5. Обследование письма:
 - А) Письмо по слуху
 - Б) Списывание рукописными буквами с печатного образца
 - В) Самостоятельное письмо

Речевой материал, который использовался для исследования, отвечал следующим требованиям:

- включал звуки всех фонетических групп;

- предусматривал позицию близости звуков, имеющих акустико-артикуляционное сходство, а также букв, смешиваемых по кинестетическому сходству;
- включал слова различного слоговой структуры.

При обследовании общей и мелкой моторики все необходимые движения каждый испытуемый вначале повторял по показу, а уже затем выполнял самостоятельно по полученной словесной инструкции.

Для обследования состояния звукопроизношения были подобраны предметные картинки, направленные на проверку вначале сложно произносимых звуков, чаще других оказывающихся нарушенными: свистящие [с] [с'] [з] [з'] [ц], шипящие [ш], [щ], [ж], [ч], сонорные [л], [л'], [р], [р']. Остальные звуки проверялись дополнительно, если результаты анализа звукопроизношения основных групп звуков были замечены дефекты произношения ещё каких-либо звуков.

При обследовании каждой группы звуков отмечалось произношение проверяемого звука изолированно, в слогах, в словах и в самостоятельной речи. При обследовании фонетической стороны речи испытуемому предъявлялась картинка, название которой он должен был произнести. А после проверялась речевая реакция на акустический раздражитель, то есть обучающийся должен был название картинки произвести по слуху.

При анализе самостоятельной речи обучающихся, исходя из общения с ними при длительном тесном взаимодействии, оценивалось состояние просодической стороны их речи, где отмечались: сила, высота, тембр голоса, тип дыхания и сила выдоха, темп речи, мелодико-интонационная сторона речи.

В целях обследования фонематических процессов исследовали состояние функции фонематического слуха и звукового анализа слова. Обследование состояния фонематического слуха включало: опознание и различение фонем близких по способу и месту образования, и акустическим признакам, повторение слогового ряда, выделение исследуемого звука среди

слогов, слов, придумывание слов с определенным звуком, определение наличия звука в названии картинок, объяснение отличий в названиях и определение места звука в слове.

Обследование звукового анализа включало в себя определение количества звуков в словах, их последовательности, определение ударного звука в начале и в конце слова, придумывание слов с определенным звуком, из определенного количества звуков или слогов, сравнение слов по звуковому составу, образование новых слов и объяснение смысла слов.

Одним из важных обследований, являлось исследование пространственного гнозиса. Оно включало исследования умения ориентироваться в собственном теле и в окружающем пространстве, сформированности восприятия пространственных признаков предметов (величины и формы), их узнавание и воспроизведение в рисунках и отражениях речи, особенностей конструктивных способностей, зрительно-пространственной ориентировки, понимания сложных логико-грамматических конструкций. Задания данной методики представлены в Приложении 1.

Параметры, которые учитывались при обследовании пространственного гнозиса:

- контакт испытуемого со взрослым и поведение во время проведения процедуры обследования;
- принятие задачи и понимание инструкции;
- самостоятельность в работе;
- характер выполнения заданий;
- уровень обучаемости;
- длительность выполнения задания;
- результативность работы;
- допуск ошибок и их характер.

Наиболее значимым разделом исследования было обследование письма. Важной частью являлось письмо по слуху, по результатам которого

необходимо было установить, имеется ли у обследуемого нарушение письма. При этом предполагалось правильно соотносить звук с буквой в слогах, в словах, в предложении, в тексте и отобразить нужной буквой на бумаге. Также было обследовано списывание с печатного образца и самостоятельное письмо.

Обследование письма строилось на основе достигнутого учеником уровня: если школьник мог писать сразу текстовый диктант – с него и начинали. Некоторым обучающимся было непосильно выполнить текстовый диктант, они начинали выполнять вначале списывание текста или диктант слов, букв – для определения сформированных и нарушенных звеньев графо-лексической деятельности.

При проверке выполненных работ, выделялись ошибки, обусловленные недоразвитием фонематического слуха, фонематического восприятия, лексико-грамматические, опико-пространственные, орфографические.

В течение всего обследования отмечались индивидуальные особенности поведения испытуемых обучающихся, характер выполнения ими заданий, и подробные ответы, которые заносились в протоколы обследований. Все результаты обследования каждого испытуемого в дальнейшем оформлены в индивидуальных речевых картах.

Результаты обследования оценивались количественно и качественно.

Для количественной оценки была разработана трехбалльная система оценивания. Критерии оценки:

0 баллов – задание не выполнено;

1 баллов – низкий уровень (до 1/3 работы выполнено без ошибок);

2 балла – средний уровень (от 1/3 до 2/3 работы без ошибок);

3 балла – высокий уровень (от 2/3 и больше выполнено без ошибок).

Результаты данного констатирующего эксперимента в последующем были тщательно проанализированы, и приведены в качестве количественного и качественного анализов.

2.2 Анализ результатов проведения констатирующего эксперимента

В процессе логопедического обследования были ограничения в изучении медицинской и психолого-педагогической документации обучающихся, вследствие чего не удалось изучить развитие пренатального, натального, постнатального периодов.

Обучающиеся проходили обследование по следующим разделам: обследование состояния моторики, звукопроизношения, фонематического слуха, звукового анализа слова, письменной речи и пространственного гнозиса.

Обследование состояния общей моторики показало, что двигательная память нарушена у четырех школьников, при повторении последовательности движений рук у Архипа, Вики и Маши получилось со второго раза, а у Саши только с третьего. Также при выполнении серии движений, было выявлено, что у Саши замедлена переключаемость с одного движения на другое, а у Архипа ускорена. Также было отмечено, что при выполнении движений у Маши и Александра нарушен самоконтроль. Произвольное торможение недостаточно развито у одного ребенка, а четыре испытуемых справились с заданием. При обследовании статической координации было отмечено, что у всех обучающихся наблюдаются покачивания и напряжение во время выполнения проб, потеря равновесия отмечалась у четырех обучающихся, Саша выполнял упражнения с поддержкой. С пробой по динамической координации полностью с первого раза справились три испытуемых, остальные приседали с балансировкой, а также с опорой на всю стопу или на руку. Для четырех детей упражнения на пространственную ориентировку по словесной инструкции оказались сложными, ориентировка в пространстве у этих детей недостаточная. Семь детей не могут удержать показанный темп движений, трое затрудняются в том, на каком они движении остановились. При обследовании ритмического

чувства было выявлено следующее: шесть детей испытывали затруднение при воспроизведении ритмических рисунков, состоящих из четырех – пяти комбинаций элементов, Саша, Артём и Маша добавляли лишние элементы в ритмические рисунки, также при этом не соблюдали паузы пять испытуемых.

Произвольная моторика пальцев рук несформирована у семи детей, так как у шести детей нарушена статическая координация движений: у них отмечается напряженность при выполнении проб, не получилось положить третий палец на второй, остальные сжать в кулак и удержать, динамическая координация нарушена у семи испытуемых: Саша и Степан не смогли выполнить упражнение: попеременно соединить все пальцы с большим пальцем, пятеро детей не смогли положить второй палец на третий; Архип, Вика и Маша не смогли с первого раза выполнить пробу: одна рука «ладонь», другая «кулак» и чередовать эти положения.

Следующим разделом обследования было исследование фонетической стороны речи. Количественный анализ результатов исследования звукопроизношения представлен в таблице № 3.

Применялись следующие критерии оценки:

- 1 балл – низкий уровень (3 и более нарушений звукопроизношения)
- 2 балла – средний уровень (1-2 нарушений звукопроизношения)
- 3 балла – высокий уровень (0 нарушений звукопроизношения)

Качественный анализ результатов исследования звукопроизношения показал, что у 50 % обучающихся имеются отклонения в произношении звуков речи, у второй половины детей к моменту обследования звуки были поставлены, автоматизированы и дифференцированы. У всех пяти обучающихся (Артема, Саши, Степана, Ксюши, Софьи) отмечается мономорфный вариант нарушения звукопроизношения, то есть нарушены звуки одной группы. У двух обучающихся (Саши, Софьи) наблюдается

искажение произношения звука [Р], оно у них горловое – ротацизм. Искажение звука – это антропофонический (или фонетический) дефект (Ф. Ф. Рау), при котором нарушена произносительная норма речи.

У 30 % обучающихся (Артема, Степана и Ксюши) происходят замены звуков: двое (Артем и Ксюша) заменяют шипящие звуки на свистящие: [С] = [Ш], [Ж] = [З], [Ч] = [С] – парасигматизм шипящих; Ксюша допускает замены свистящих: [Ц] = [С] – парасигматизм свистящих. Степан заменяет звук [Р] на [Л] – параротацизм. В основном эти нарушения связаны с недостаточно сформированным фонематическим слухом, а также с нечеткостью кинестетических ощущений при произношении. Замена звуков квалифицируется как фонологический (фонематический) дефект, при котором нарушена система языка.

Исходя из результатов обследования звукопроизношения можно сделать вывод, что у половины (50%) обследуемых обучающихся навыки звукопроизношения не соответствуют возрастной норме. Большое количество нарушений наблюдается у Артёма и Ксюши. Их речь можно назвать трудно воспринимаемой для окружающих. Нарушение звукопроизношения непосредственно отражается на письме младших школьников.

Результаты обследования фонематического слуха показали, что при выделении гласных звуков среди других ошиблись только 5 обучающихся: Евгений второй раз звук [О] не выделил, Артем выделил только первый раз, Ксюша ошиблась при выделении в словах, Александр и Степан не смогли выделить звук [О] среди слов, поднимали руку при звуках [А] и [Я]. При узнавании согласных только 4 правильно определили звук [С] и среди слогов, и среди слов. Егор, Степа и Вика ошибочно хлопнули в слове [волк], а звук здесь отсутствует. Саша не услышал звук [С] в словах барсук, носорог. Артём и Ксюша хлопали на звук [Э], [Н], [В], при узнавании звука в словах забыли какой звук ищем.

При различении фонем, близких по акустическим и артикуляционным признакам не ошиблись только Архип и Женя. У остальных были ошибки: Артем поднял руку на звуках [Ж] и [Ш], [З] и [С], [С] и [Ш], [З] и [Ж], Александр поднимал руки на каждую пару звуков, Егор не поднял руку на звуки [Л'] и слогах [МЁ] и [МО] поднял руку, Степан не хлопал на слоги среди твёрдых и мягких звуков, Вика и Софья подняла руку на пару слогов [КУ] и [КЮ]. Ксюша смотрела на реакцию ребят и повторяла, наедине не выделила одинаковые звуки среди шипящих и свистящих. Маша ошибочно подняла руку на звуках [Н] и [М].

При повторении слоговых рядов больше всего ошибок было при повторении слогов с шипящими, свистящими и сонорными звуками. Больше всех ошиблись Саша и Ксюша. Со звонкими и глухими ошиблись четверо обучающихся, а с твёрдыми и мягкими звуками шесть детей. Правильно выполнили пробы Женя и Егор. Лучше всего ребята справились с последними пробами при показе на картинке предметов на материале слов – паронимов, ошиблись только при парах слов с шипящими и свистящими, и с сонорными Артем, Саша и Софья.

Таким образом, фонематический слух сформирован на достаточном уровне только у трёх обследуемых Архипа, Евгения и Маши. У остальных 7-ми обучающихся имеются трудности в опознании, узнавании, сличении акустических признаков. Поэтому для них становится сложным и часто ошибочным принятие решения при выборе нужной фонемы на письме.

Количественный анализ результатов исследования фонематического восприятия и звукового анализа и синтеза слова представлен в таблице № 5.

При обследовании фонематического восприятия задания, направленные на исследование умения выделять гласные и согласные звуки в разных позициях слова выполнили без ошибок пять обучающихся (Архип, Евгений, Вика, Маша и Софья). Определение ударного звука далось ребятам легче, только Саша ошибся, в слове кит назвал звук [Ы]. Хуже всех справился Александр, он ошибался при определении гласного в начале и

середине слова, а также затруднялся при названии согласного звука в начале и конце. Труднее всего детям было выделить согласный звук в конце слова.

При обследовании звукового анализа слова задания на определение количества звуков и слогов в словах вызвало большие трудности у всех обследуемых. При определении последовательности звуков в правильном порядке называли только Женя, Егор и Софья, у остальных были ошибки, пропускали буквы, почти у все пропустили звук [У] в слове бумага, Ксюша пропустила звук [О] в слове носок. Определение места звука в слове шесть обучающихся смогли верно, но четверо ошиблись. Определить верно количество слогов смогли только Егор и Маша, остальные ребята испытывают затруднения.

Всем ребятам было трудно придумать слова с определенным количеством звуков, на это задание ушло много времени и при этом всё равно с ошибками, но зато при выполнении пробы на придумывание слов, состоящих из одного, двух и трёх слогов не смогли выполнить только Саша и Степан, остальные восемь ребят справились успешно.

При исследовании звуко-слогового синтеза 70 % ребят было сложно понять, как выполнять задание на перестановку букв в слове, получали другие слова, называя наугад. При этом переставить слоги шесть детей, Степан задание не понял, а Саша смог переставить слоги в слове ложа на жало. В третьем задании Саша получил вместо «крот» - «ротк», Артем, Саша, Степан и Ксюша вместо слова «коса» получили «осак» и «касо». Последнее задание без ошибок выполнили только Архип и Вика, Саша и Степа не поняли инструкции и по показу тоже не могли сделать, остальные ребята не смогли составить слово «поели».

Лучше всех задания выполнили Маша, Егор и Софья, поэтому у них самый высокий количественный результат – 2,7 баллов, хотя тоже допускали ошибки. У 40% обследуемых (Артем, Александр, Степан и Ксюша) баллы по фонематическому восприятию и звуковому анализу слов находятся в пределах от 1,1 до 1,9.

Таким образом, у 70% ребят навыки звукового анализа не сформированы, у Маши, Егора и Софьи сформированы недостаточно, и это будет выражаться на письме в дисграфических ошибках.

При обследовании письма у обследуемых обучающихся проверялось письмо по слуху, списывание рукописными буквами с печатного образца и самостоятельное письмо. Анализ ошибок представлен в таблицах №6-8, количественный анализ результатов обследования письма представлен в таблицах 9-12.

Из полученных результатов видно, что самый высокий средний балл отмечается при списывании с образца – 1,97. При этом меньше всего ошибок сделали при списывании слов, а больше всего при списывании текста. Этот вид письменной работы для обследуемых ребят более доступен.

Софья и Егор (20% обучающихся) списали буквы, слоги, слова, предложения и текст без ошибок, четверо испытуемых – 40 % (Вика, Ксюша, Маша, Архип) выполнили работу с незначительными ошибками. Вика при списывании предложения и текста заменила строчную букву д, на в; Ксюша, при списывании предложений и текста пропускала буквы, в словах «пушистые» и «снежинки» заменила с на з, Маша при списывании текста вместо слова «бульварах» написала «дульварах». Архип при списывании предложения заменил мягкий знак на твёрдый знак, а при списывании текста в слове «летом» заменил «м» на «л», не дописав элемент, слово «бульварах» написал «бульворох» заменяя «а» на «о», не дописывая элемент буквы.

Большое количество ошибок при списывании сделали 40 % испытуемых (Евгений, Александр, Степан, Артём). Самый низкий показатель у Артёма – 0,6. Он при списывании слова «насмешка» пропустил букву «с», слово «ус» написал, как «уш», при списывании предложения и текста не ставил точку в конце, при этом следующее предложение писал с заглавной буквы, при списывании текста пропустил одно предложение. Заменял [З] на [С], [Ш] на [Ж]. Степан отказался списывать текст, при списывании слов и предложения пропускал буквы, допускал орфографические ошибки,

предложение начал записывать со строчной буквы. Александр выполнил все задания, но допускал следующие ошибки: в слове «воздухе» заменил д на б, не дописывал элементы букв, некоторые слова записывал слитно. Евгений списал предложение и текст не полностью, при списывании предложения «в воздухе» написал слитно, заглавную букву «В» заменил на «З», при списывании заменял «о» на «а».

Также стоит отметить, что почти у каждого ребенка при списывании были исправления, пометки, у большинства буквы разного размера, не соответствуют каллиграфическому написанию.

При списывании обучающимися были допущены графические ошибки: замена букв по количеству элементов (Архип, Евгений, Александр, Вика, Маша), замены букв по пространственному расположению (Архип, Степан).

Из результатов обследования письма по слуху можно предполагать, что оно давалось сложнее обучающимся – количество допущенных ошибок значительно больше, и средний балл составляет – 1,81. Максимальный средний балл – 2,8 (Софья), минимальный средний балл – 0,7 (Степан).

При письме букв на слух (под диктовку) были ошибки у всех, кроме Софьи, Вика и Маша сделали одну ошибку – вместо буквы «б» написали «в». Егор вместо «ш» написал «т» и «Т» заменил на «П», пропустив элемент. Ксюша вместо «с» написала «з», не написала буквы «э», «е», «ж». Архип не дописал элемент у буквы «Щ», в результате получил «Ш», у «м» не дописал элемент, была написана буква «л». Евгений перепутал «Е» и «З», второй раз заглавную «Е» написал правильно. Артём, Александр и Степан испытывали больше затруднений при написании букв, некоторые буквы писали не на слух диктуемые, а которые хотели сами писать, наугад. Из тех, букв которые писали на слух, были следующие ошибки: замена «С» на «Ш», «З» на «Ж», Александр пропустил элемент в написании буквы, и вместо «Ж» была написана «Х». Степан, перепутал «Е», как и Евгений, также не дописав элемент у буквы «ш», получил «и».

При написании слогов под диктовку больше всего ошибок было при написании слогов, в которых один и тот же согласный звук входит то в мягкий, то в твёрдый слог. При написании слогов больше всего ошибок было у Степана, Александра и Артёма, ошибки повторялись, в том числе они пропускали буквы, некоторые слоги не писали. Без ошибок списала слоги Софья, с одной ошибкой написали Вика и Маша, у Егора было две ошибки, выраженные в неправильном написании элементов букв н, т, а, я.

Написание слов, предложений и текста вызвало большие затруднения у всех испытуемых, здесь кроме дисграфических ошибок, у ребят было много орфографических ошибок: заглавная буква в начале предложения и в имени (40%), точка в конце предложения (20 %), «жи», «ши», «ча», «ща, «чу», «шу» (80%). Все обучающиеся допустили ошибку в словах «пружина» - написав «пружина», «старушка» - «старужка». Артём, Степан и Ксюша пропускали гласные и согласные звуки в словах. Саша пропустил одно предложение. Без ошибок написали текст под диктовку всего лишь два ребёнка (20 %) – Маша и Софья.

Из данных количественного и качественного анализа результатов письма по слуху, можно сделать вывод, что письмо по слуху одно из сложных и самых важных в начальной школе, но, к сожалению, только у трех обучающихся (30%) сформирован на достаточном уровне, а у 70% не сформирован. И одной из важных задач при коррекционной работе будет работа над формированием и развитием умения писать по слуху (под диктовку).

Исходя из результатов обследования самостоятельного письма можно предположить, что это самый сложный вид письма для обучающихся, средний балл составляет – 1,67. Мы видим из таблицы, что значительная часть заданий не выполнена обследуемыми детьми или выполнена с большим количеством ошибок. Степан, Артём и Александр большинство заданий выполнить не смогли, в остальных заданиях были ошибки. У четырёх обучающихся наиболее высокие баллы по заданиям (Евгений, Вика,

Маша и Софья). Все ребята смогли написать прописать гласные буквы и строчные согласные (средний балл – 2,8 из 3), а также ребята почти без ошибок написали слоги различных типов (средний балл – 2,7 из 3), тогда как самым сложным оказалось задание «составить и записать рассказ по серии сюжетных картинок» (0,7 из 3) и «составить и записать рассказ на определённую тему» (1 из 3). Больше всего было оптических и орфографических ошибок, также имеются пропуски и замены букв.

Только у одного обучающегося из десяти не было орфографических ошибок. Наибольшее их количество встречается у Архипа и Евгения. У этих ребят написано много текста, поэтому была возможность сделать эти ошибки. Кто не писал работы (Артем, Александр, Степан), они и не сделали много таких ошибок.

Кроме наличия дисграфических ошибок у обучающихся, наблюдались и погрешности почерка:

- неразборчивость написания некоторых букв (и, н, п, щ);
- неправильные соединения букв;
- строки уходят вверх или вниз;
- буквы разного размера;
- разный наклон и высота букв;
- слабый или сильный нажим.

Обследование процесса письма показало, что у всех обучающихся отмечаются дисграфические ошибки: ошибки в звуковом составе слова, оптические; орфографические ошибки. Таким образом, у всех обучающихся имеется специфическое нарушение процесса письма – дисграфия, которая проявляется в сочетании разных форм: артикуляторно-акустическая, на почве нарушения языкового анализа и синтеза, оптическая.

Кроме обследования у обучающихся состояния моторики, звукопроизношения, фонематического слуха и восприятия, звукового анализа слова и письменной речи, также дополнительно у обучающихся был изучен уровень развития пространственного гнозиса.

Обследование сформированности пространственного гнозиса, основывалось на диагностике пространственного гнозиса И.А. Филатовой. Задания и критерии оценивания представлены в Приложении 1. Количественный анализ результатов обследования пространственного гнозиса представлен в таблицах № 13-18.

Обследование ориентировки в схеме собственного тела показало, что у семи детей ведущая рука – правая, у трёх(Архип, Ксюша, Софья) – левая. Обучающиеся умеют выделять ведущую руку, обозначают ее словесно. С заданием на ориентировку на основе дифференциации правых и левых частей тела 20 % испытуемые справились, у 80 % возникли затруднения и ошибки. С пробой Хеда справились только четверо обучающихся. Архип, Евгений и Александр путали правые и левые части тела, не правильно перекрестно дифференцировали их, что свидетельствует не полной сформированности перекрестной дифференциации правых и левых частей тела. Умеют выделять ведущую руку и умеют ориентироваться в схеме собственного тела Ксюша и Софья (Средний балл – 3), наименьший балл 1,3 у Артема, 1,7 у Архипа и Евгения, что указывает на несформированность умения ориентироваться в схеме собственного тела. У пяти обучающихся (Александра, Егора, Степы, Вики и Маши) сформировано недостаточно.

При обследовании восприятия пространственных признаков предметов (размер, форма предмета, соотнесение формы предмета с геометрическим образом) у детей наблюдались единичные ошибки по определению величины и формы предмета, но сложным оказалось задание на соотнесение предмета с формой, восемь обучающихся путали такие формы, как круг и овал. Уровень сформированности перцептивных действий – ниже среднего.

При анализе результатов обследования ориентировки в окружающем пространстве оценивалось умение определять пространственное расположение предметов и их отражений относительно разных точек отсчета и обозначать их в речи. Выполняя 1 задание, все кроме Софьи затруднялись определить где находится предмет относительно себя, хотя при этом

правильно его располагали. При определении пространственных отношений между предметами у всех были ошибки, трое ребят правильно расставили предметы, и только на один вопрос не ответили правильно «Кто находится впереди?», Архип, Евгений, Артем, Саша, Степа, Вика и Маша неправильно расположили предметы, соответственно на вопросы ответить не смогли. При выполнении третьего задания все обучающиеся путали расположение предметных картинок (в правом и левом углу, вверху, внизу).

Обследование зрительно – пространственной ориентировки заключалось в сборке мозаики, рисовании и изучении схемы лица. Архипу понадобилась опора на образец при складывании мозаики, остальные справились успешно, но семь обучающихся очень долго собирали мозаику. Изучение графо – моторной деятельности показало, что у 4 из 10 испытуемых на низком уровне развиты графо – моторные навыки, проявляется в неровности линий, у Архипа, Степана, Вики линии имеют дрожащий характер. Артем нарисовал предметы мелко в правой верхней части листа, оставив много пустого места. Однако, дети успешно справились с заданием на определение недостающих частей лица, характер наложений был правильный и поэтапный. Данное задание выполнили с ошибками Александр и Степан.

Результаты обследования понимания логико-грамматических конструкций имеют самый низкий результат (средний балл – 1,25) из всех обследуемых разделов. У Егора самый высокий средний балл (2,5) – полное понимание логико-грамматических структур языка, у Ксюши, Маши и Софьи (средний балл – от 1,7 до 2) – неполное или частичное понимание логико-грамматических структур языка; у Архипа, Евгения, Артема, Александра, Степана, Виктории (средний балл – от 0,7 до 1,4) – непонимание логико-грамматических структур языка. 60 % обучающихся затрудняются понимать значение предлогов и наречий. При обследовании понимания инверсионных конструкций всем было сложно ответить на вопросы, например, «Петю

встретила Наташа. Кто приехал?», только с помощью моделирования ситуации, был получен правильный ответ от 60 % обучающихся.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что у всех обучающихся отмечалась неполная или частичная сформированность пространственного гнозиса. У большинства обучающихся несформированность графической деятельности, обучающиеся не понимают логико-грамматические конструкции. Недоразвитие пространственного гнозиса сказывается при письме, у обучающихся небрежный, некаллиграфический почерк, постоянные помарки, исправления, испытуемые допускают оптические ошибки (не дописывают элементы букв, добавляют лишние элементы к букве, заменяют графически сходные буквы).

Результатом проведенного логопедического обследования младших школьников являются следующие логопедические заключения:

1. Евгений, Егор, Вика, Маша, Софья: ОНР IV уровня, оптико-пространственная дисграфия;
2. Архип: ОНР IV уровня, дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза, оптико-пространственная дисграфия;
3. Саша, Степан: ОНР III уровня, дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза, оптико-пространственная дисграфия;
4. Артем: ОНР III уровня, артикуляторно-акустическая дисграфия, дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза, оптико-пространственная дисграфия;
5. Ксения: ФФНР, артикуляторно-акустическая дисграфия, дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза, оптико-пространственная дисграфия.

Количественный анализ обобщенных результатов проведенного логопедического обследования представлен в таблице № 19. Полученные результаты показывают, что значительные затруднения у обследуемых обучающихся возникали при выполнении заданий по обследованию пространственного гнозиса (восприятия) (средний балл – 1,88), общей

моторики и моторики пальцев рук (средний балл – 2), что напрямую отразилось на обследовании письма (средний балл – 1,81).

Процесс звукового анализа слова у обучающихся сформирован на среднем уровне, не достаточно (средний балл – 2,2), фонематический слух у большинства обучающихся сформирован, необходимо корректировать у части детей (средний балл – 2,37), обследование звукопроизношения выявило нарушения у пяти обучающихся из десяти (средний балл – 2,4), основной причиной этого является несформированность речеслуховой дифференциации. И, как следствие, на письме большое количество дисграфических ошибок.

Некоторые виды дисграфии выявлены у отдельных обучающихся, а основной вид специфического нарушения процесса письма – это оптическая (оптико-пространственная) дисграфия, подтвердилась у всех обследуемых младших школьников. Поэтому им необходима логопедическая работа по коррекции оптико-пространственной дисграфии.

ВЫВОД ПО 2 ГЛАВЕ:

Методику логопедического обследования, которая была использована при проведении констатирующего эксперимента, можно использовать в работе с младшими школьниками, так как она не требует адаптации, позволяет на достаточном уровне определить сформированность процесса письма и на основании этих полученных данных можно провести коррекционную работу.

Навыки письма у обучающихся второго класса в ходе экспериментального исследования были оценены в 1,8 балла. Этот показатель ниже среднего уровня обследования по всем разделам на 0,3 балла, при этом средний балл – 2,1. Трудности овладения младшими школьниками процесса письма обусловлены недоразвитием познавательной и психической деятельности, нарушениями устной речи, нарушением деятельности анализаторов (речеслухового, речедвигательного и зрительного), а также несформированностью пространственного восприятия.

Своевременное выявление нарушений письма у младших школьников позволит построить дальнейшее обучение. Устранение нарушений письма осуществляется в тесной связи с коррекцией нарушений устной речи как системы, с коррекцией дефектов звукопроизношения, фонематической стороны речи. Логопедическая работа должна быть направлена на коррекцию основного из выявленных у всех обучающихся видов дисграфии, а именно – оптико-пространственной (оптической) дисграфии.

ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ОПТИКО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

3.1 Основные принципы, цель, задачи и этапы логопедической работы по преодолению оптико-пространственной дисграфии у младших школьников

Проблема коррекции различных форм дисграфии была освещена многими авторами, так Л. Г. Парамонова, Е. В. Мазанова, И. Н. Садовникова разработали программы по преодолению артикуляторно-акустической, акустической, аграмматической и оптической дисграфии. В основной в методиках по преодолению дисграфии основное внимание уделяется коррекции нарушений устной речи обучающихся.

Садовникова И. Н. утверждает, что для преодоления дисграфии используются различные виды письма, а на подготовительном этапе коррекционная работа должна начинаться с развития пространственно-временных представлений, и на фонетическом, лексическом и синтаксическом уровнях [34].

Мазанова Е. В. Разработала комплекты пособий для проведения эффективной работы по преодолению различных видов дисграфии, в том числе и оптической[26].

В связи с этим, логопедическая работа по преодолению оптико-пространственной дисграфии у младших школьников основывается на следующих принципах:

- патогенетический принцип, в данном случае учитывается механизм нарушений и какова причина их возникновения;

- принцип комплексности, при коррекции дисграфии, необходимо корректировать все речевые нарушения, как устной, так и письменной речи в комплексе;

- принцип учета зоны «ближайшего развития» (по Л. С. Выготскому): необходимо постепенно вводить новые задания, при этом на знакомом уже материале, также педагогу необходимо осуществлять помощь ребёнку с нарушениями;

- принцип системности: коррекционная работа по преодолению дисграфии должна осуществляться с использованием различных методов, которые выбираются общей целью, задачами логопедической работы и его местом в общей системе коррекционного процесса;

- принцип деятельности, навык письма предполагает большое количество операций, автоматизируя данный навык создается целостность данной деятельности;

- принцип поэтапного формирования умственных действий: постепенно материал должен усложняться или должен меняться характер задания [20].

Исходя из результатов обследования, обучающихся вторых классов состояния устной и письменной речи, а также уровня сформированности пространственного гнозиса, поэтому целью коррекционной работы будет являться коррекция письма и развитие пространственного гнозиса младших школьников с оптико-пространственной дисграфией.

Задачами логопедической работы по преодолению оптико-пространственной дисграфии у младших школьников являются:

- развитие мелкой моторики,
- развитие правильного звукопроизношения.
- развитие фонематического слуха и восприятия,
- формирование звукового анализа слова,
- развитие пространственного гнозиса,
- коррекция нарушений письма.

Решение всех этих задач в совокупности с развитием высших психических функций, прежде всего, восприятия, внимания и мышления, поможет сформировать базу для успешной коррекции оптико-пространственной дисграфии у обучающихся.

Е. В Мазанова считает, что при преодолении оптико-пространственной дисграфии у ребёнка необходимо:

1. Уточнение и расширение объема зрительной памяти.
2. Формирование и развитие зрительного восприятия.
3. Развитие зрительного анализа и синтеза.
4. Развитие зрительно моторной координации.
5. Формирование речевых средств, отражающих зрительно-пространственные отношения.
6. Дифференциация смешиваемых по оптическим признакам букв.

Мазанова Е. В. отмечает, что для проведения эффективной коррекционной работы с младшими школьниками по преодолению дисграфии логопеду важно обратить внимание на раннее начало коррекционной работы, комплексность всех мероприятия, направленных главным образом, на преодоление специфических ошибок на письме, активное подключение родителей к помощи в выполнении домашних заданий [26].

Также Мазанова Е. В предлагает 4 этапа коррекционной работы по устранению оптической дисграфии:

Первый этап – организация своевременного обследования, анализ результатов и планирование дальнейшей коррекционной работы.

Второй этап – подготовительный, предполагает развитие у детей зрительного и пространственного восприятия, анализа и синтеза, уточнение и расширение объема зрительной памяти, коррекцию речевых нарушений, а также развитие зрительно-моторной координации.

Третий этап – самый длительный и важный этап, предполагает соотнесение звука с его графическим изображением на письме, автоматизация и дифференциация смешиваемых, с одинаковыми элементами букв.

Четвертый этап – заключительный, цель данного этапа закрепить полученные навыки и перенести полученные знания на другие виды работ.

Классические подходы к коррекции нарушений письменной речи изучали также Р. Е. Левина, Р. И. Лалаева, И. Н. Садовникова, А. В. Ястребова.

А. В. Ястребова предлагает 3 этапа работы по преодолению нарушений письменной речи:

Первый этап – коррекция и совершенствование звуковой стороны речи. Предполагает формирование звукового анализа и синтеза слова на основе развития фонематических процессов, коррекции нарушений звукопроизношения.

Второй этап – преодоление несовершенств лексико-грамматического строя речи: уточнение и обогащение словарного запаса, работа над словоизменением и словообразованием, использование предлогов, развитие навыков построения предложений.

Третий этап – преодоление недостатков связной речи. На данном этапе осуществляется работа по развитию навыков построения связного текста, овладение диалогической и монологической речи.

И. Н. Садовникова предлагает начать коррекционную работу с развития пространственных и временных представлений, а затем уже переходить к устранению нарушений письма.

Развитие пространственных представлений должна проводиться в следующих направлениях:

- умение ориентироваться в схеме собственного тела;
- восприятие пространственных признаков предметов;
- ориентировка в окружающем пространстве;
- развитие зрительно-пространственной ориентировки;
- понимание логико-грамматических конструкций.

При проведении коррекционной работы при оптико-пространственной дисграфии большое внимание уделяется развитию пространственного гнозиса, развитию общей и мелкой моторики, развитию внимания, мышления, памяти, нормализации всех факторов, которые влияют на совершенствование письменной речи обучающихся.

3.2 Содержание логопедической работы по коррекции оптико-пространственной дисграфии у младших школьников

В соответствии с результатами обследования состояния устной и письменной речи, сформированности пространственного гнозиса целью логопедической работы является развитие пространственного гнозиса, мелкой моторики и преодоления дисграфических ошибок на письме. В связи с этим обозначим основные задачи коррекционно-развивающей работы:

1. Развитие общей и мелкой моторики.
2. Коррекция нарушений звукопроизношения.
3. Совершенствование фонематического слуха, звукового и слогового анализа и синтеза.

4. Развитие оптико-пространственного гнозиса, буквенного гнозиса и праксиса, зрительно-ручной координации.
5. Развитие графических умений.

Развитие данных задач позволит сформировать базу для успешной коррекции нарушений письма.

Для проведения обучающегося эксперимента обучающиеся были разделены на две группы:

1. Экспериментальная группа (ЭГ): Евгений, Егор, Вика, Маша и Софья. У данных ребят не имеется серьезных нарушений звукопроизношения, поэтому можно проводить коррекционную работу именно по преодолению оптико-пространственной дисграфии.

2. Контрольная группа (КГ): Архип, Артем, Александр, Степан и Ксюша. Архип часто пропускает занятия в школе по состоянию здоровья, Артем, Александр, Степан и Ксюша имеют самые низкие результаты по результатам обследования, а также имеют серьезные нарушения звукопроизношения.

Цель формирующего этапа эксперимента: преодоление оптико-пространственной дисграфии у младших школьников.

Логопедическая работа по коррекции оптико-пространственной дисграфии у младших школьников проводилась со всеми обучающимися экспериментальной группы. Обучающийся эксперимент проводился с 13 января 2020 по 5 марта 2020 года во вторую половину дня.

По логопедическим заключениям, полученными в результате констатирующего эксперимента, были составлены перспективные планы коррекционной работы для каждого обучающегося (Приложение 3).

За время обучающегося эксперимента было проведено 35 логопедических занятия, из них: 10 индивидуальных и 25 фронтальных занятий.

На индивидуальных занятиях коррекционная работа проводилась с Софьей на постановку, автоматизацию и дифференциацию звука [Р], на фронтальных занятиях проходила работа по развитию моторики,

пространственного гнозиса и коррекции нарушений письменной речи. Продолжительность занятия тридцать минут.

Содержание логопедической работы в экспериментальной группе строилось на методике, предложенной Е. В. Мазановой [26, 27]. На всех занятиях проводилась коррекционная работа по следующим направлениям:

1. Развитие общей и мелкой моторики.
2. Преодоление нарушений звукопроизношения.
3. Развитие фонематического слуха и восприятия.
4. Совершенствование звукового анализа слова.
5. Развитие пространственного и буквенного гнозиса, зрительно-ручной координации.
6. Дифференциация смешиваемых и взаимозаменяемых букв.
7. Развитие графических умений.

Рассмотрим приемы и методы коррекционной работы, применяемой для преодоления оптико-пространственной дисграфии у младших школьников.

Логопедическая работа на каждом занятии начиналась с развития общей и мелкой (пальчиковой) моторики, для этого в структуру занятия включали разные физические минутки, при этом способствующие развитию и внимания, и координации, в середине занятия проводили физминутку, где нужно было повторить движения за героями, используя информационно-коммуникационные технологии.

Для совершенствования самоконтроля и улучшения переключаемости с одного движения на другое, использовались игры «Запретное движение», «Покажи по символу». Для формирования произвольного торможения использовались игры по типу «Море волнуется раз», для развития статической координации у всех детей использовались упражнения «Кто дольше простоит на одной ноге, как цапля», для развития динамической координации движений способствовали упражнения «Копна – тропинка – кочка», также на этапе физминутки мы развивали и пространственное восприятие, выполняя задания на ориентировку в пространстве по

следующим инструкциям: повернись налево, направо, повернись к окну спиной или лицом, встань к двери левым боком и т.п. Одновременно с работой над моторикой и пространственной ориентировкой закреплялось понимание и употребление в речи предлогов, проводился анализ букв по элементам и их расположению, для этого использовался прием конструирования из тела и рук букв.

Перед выполнением письменных работ выполняли гимнастику для пальцев рук, например, «Карандаш в руках катаю...», так же использовали массажный шарик и колечки «Су-джок». Также играли в игру «Кулак, ребро, ладонь», которая способствует не только развитию мелкой моторики, но и развитию внимания, памяти и зрительно-ручной координации. Также для развития моторики пальцев рук использовалась работа с пластилином, конструктором LEGO, работа с мозаикой, шнуровка, завязывание узелков. Также было рекомендовано ребятам заниматься подобным занятием во внеурочное время. Одновременно развивались графомоторные навыки, с помощью следующих приемов и методов: выполнение графических диктантов, штриховка, безотрывное письмо, лепка букв из пластилина, вырезание с помощью ножниц и другое.

У одной обучающейся из экспериментальной группы (Софьи) были нарушения звукопроизношения, а именно антропофонический дефект звука [Р], горловое – ротацизм. Для неё дополнительно были организованы индивидуальные занятия по постановке, автоматизации и дифференциации звука [Р].

Цель этапа постановки звука – добиться правильного звучания изолированного звука. На данном этапе была отработка движений и положения артикуляционного аппарата и создавалась артикуляционная база звука и отработка изолированного произношения.

Упражнения подготовительного этапа: выполнение артикуляционных упражнений: «Забор», «Лопата», «Парус», «Маляр», «Вкусное варенье», «Лошадка», «Дятел», «Гармошка», «Грибочек».

Постановка звука [Р]:

1. По подражанию: покажи, как рычит тигр, как работает трактор.
2. От опорного звука: произносить [з] язык поднят при этом вверх, получается звук, похожий на [д]. Если слышится [ж], поддвигаем язык ближе к резцам, усиливаем воздушную струю, затем добавляем звук [а], должно слышаться [ра].
3. Смешанный способ: Поднять язык к нёбу, логопед большим и указательным пальцем плотно прижимает к нёбу боковые края языка. Глубокий вдох, сильный выдох, включаем голос, слышим [тр].
4. Механический способ: широким кончиком языка стучим по альвеолам со звуком [д], ватной палочкой под кончиком языка делаются вибрирующие движения колебательные движения из стороны в сторону – появляется [р].

Автоматизация звука проводилась в слогах, словах, предложениях. Софья выполняла различные задания: повторяла за педагогом, читала сама, называла картинки, составляла предложения и текст по сюжетным картинкам.

Работа по развитию фонематического слуха проводилась с использованием следующих приёмов:

- 1) Найди звук и хлопни (топни), подними руку, или запиши, на материале слогов, слов, предложений, стихотворений и другое.
- 2) Назови картинки, выбери только те, в которых есть заданный звук.
- 3) Подбери картинки к заданной букве, в которых есть данная буква.
- 4) Придумай слова с заданной буквой.
- 5) Игра в лото
- 6) Повторение звукового ряда слогов
- 7) Работа с паронимами
- 8) Определи место звука в слове (в начале, в середине, в конце)
- 9) Придумывали слова с заданным звуком в начале, середине или конце.

Также проводилась работа по звуковому и слоговому анализу и синтезу слов, используя такие упражнения: сосчитай количество слогов в слове, придумай слоги с одинаковыми гласными (согласными), повтори ряд слогов, составь слог из данных звуков, букв, сравни слоги. далее была проведена работа, способствующая формированию умения определять количество слогов в слове, отхлопывать ритм слов разной слоговой структуры, выделять ударный слог, проводить анализ согласных и гласных звуков. Для этого использовались такие упражнения, как: «Подсчёт слогов, название первого, второго слога», «Выбери схему для слова», «Составь схему слова», «Разложи картинки (слова) на группы по количеству слогов», «Придумай слова из двух, трех слогов», «Придумай слово, в котором звук [В] – первый (второй, третий)», «Составь из звуков слово [к], [т], [о]»

Коррекция оптико-пространственной дисграфии главным образом, заключается в развитии пространственного гнозиса.

Развитие пространственного гнозиса состояло из следующих направлений:

1. Развитие умения ориентироваться в схеме собственного тела.

Для этого использовались следующие задания: подними левую (правую) руку, левую (правую) ногу, правый (левый) глаз, левую (правую) бровь, правую руку вытяни вперед, а левую отведи в сторону и другие.

Также часто на занятиях использовали пробу Хеда. Педагог дает речевую установку «дотронься правой рукой до левого уха», «левой рукой до правого глаза», «покажи правой рукой левый глаз», «дотронься левой рукой правой колени» и т.д.

2. Развитие восприятия пространственных признаков предметов: цвета, формы, размера и величины.

На одном из этапов обучающимся были предложены следующие упражнения: покажи (назови) большой или маленький предмет; раздели предметы на группы по размеру, цвету, форме; какой предмет выше (ниже), уже (длиннее), соотнеси предмет с геометрической фигурой. Предполагалась

и работа на сравнение предметов, отвечая на вопросы «Какой предмет по величине?».

Также актуализировали знания геометрических форм, их отличия и соотнесение с бытовыми предметами. Задания заключались в показе фигур: круга, овала, треугольника, квадрата. Назови форму предмета. Какие предметы похожи на круг? Что в классе квадратной формы?

3. Развитие ориентировки в окружающем пространстве.

Для того чтобы ребенку правильно оформлять письменные работы в тетради, на альбомном листе важно научить его ориентироваться в окружающем пространстве. На занятиях мы использовали такие методы и приёмы: аппликация – ребенку была дана карточка с сюжетным фоном «В лесу» и фигурки лесных животных. Обучающемуся давались речевые инструкции как нужно разложить на карточке фигурки. Использовались такие слова, как: посередине, справа, слева, впереди, сзади, сверху, внизу, сбоку, перед, под, после. Ребенок раскладывал фигурки. Затем составлял рассказ по полученной картине, а также отвечал на поставленные вопросы, например, «Где стоит зайчик?» или «Кто стоит справа?» и другие.

Такой же принцип мы использовали при чтении слогов и слов в таблице, логопед дает инструкцию «Прочитай слово в правом верхнем углу», «Прочитай слово под словом зима». Эту же игру можно проводить и при раскрашивании картинок, тут же и отработка графических умений, и развитие ориентировки в окружающем пространстве. Обучающимся нужно взять правой рукой игрушку и положить ее возле правой руки, взять левой рукой учебник и положить ее у левой руки и ответить на вопрос: «Где находится игрушка, справа или слева от учебника?».

Определение пространственного расположения предметов по отношению к ребенку, т. е. к самому себе. Например, Определение отношений предметов, находящихся сбоку: «Назови, что находится слева от тебя, перед тобой», «Положи карандаш сзади, справа от себя». Определение пространственных соотношений между несколькими предметами и

изображениями. Перед обучающимися три предмета и предлагаются следующие инструкции: «Положи тетрадь перед собой, справа от нее положи зеленый карандаш, слева—красный карандаш» и т. д.

Дальше задания могут усложняться: положить фломастер справа от альбома, ручку слева от дневника; скажи, где располагается фломастер по отношению к альбому— справа или слева.

Важным является уточнение пространственного расположения фигур и букв. Детям предлагаются карточки с различными фигурами и задания к ним: Написать буквы справа или слева от горизонтальной (вертикальной) линии. Положить кружок, справа от него треугольник, слева от треугольника поставить квадрат. Нарисовать по речевой инструкции точку, ниже — квадрат, справа от точки — кружок.

4. Развитие зрительно-пространственной ориентировки.

На данном этапе обучающимся были предложены мозаики, разрезные картинки, нужно было сложить картинки по образцу (далее без образца). Выполняли графические диктанты по клеточкам, штриховка, раскрашивание, рисование на определённую тему. Для этого на занятиях обучающимся были предложены творческие задания (рисунок, лепка и другое). Развитие умения конструировать и реконструировать фигуры –педагог показывает ученикам контурные изображения: дома, ракеты, ёлки и просит их внимательно рассмотреть и составить из палочек (шнурков, ленточек) соответствующие предметы.

Для умения ориентироваться в схеме лица, определяли недостающие части лица на картинке, с закрытыми глазами ребята рисовали лицо снеговика, девочки. По инструкции логопеда показывали части лица. На рисунке исправляли ошибку.

5. Развитие понимания логико-грамматических конструкций, отражающих пространственные отношения предметов.

При первичном обследовании у детей возникло больше затруднений и ошибок (средний балл – 1,27) при выполнении заданий, направленных на

выявление уровня понимания логико-грамматических конструкций, отражающих отношения предметов в пространстве используя предлоги и наречия, поэтому более детально мы останавливались на следующих заданиях, вначале разбирали и выполняли задания вместе, а когда дети поняли суть заданий и как их выполнять справлялись самостоятельно.

Например, нужно было ответить на вопрос «Как расположен предмет?» (на парте, под партой, за партой, перед партой, около парты и так далее), так же дети сами ставили предмет и называли его расположение.

Самым трудным было проанализировать предложения с инверсионными конструкциями, и ответить на вопросы. Например, Мама старше дочки. Кто младше? Толя встретил Дашу. Кого встретили? Ваня умылся после того, как покушал. Что он сделал раньше? Что он сделал позже?

Упражнение: посмотри на картинку и покажи: Где собака? Где хозяин? Где мама девочки? Где мама сына?

Также важно развивать, уточнять и расширять объем зрительной памяти: на столе было несколько предметов, логопед убирал (менял местами) предметы, обучающимся нужно было сказать, что изменилось.

Так как на письме обучающиеся заменяют буквы по сходному кинестетическому образу, необходимо было развивать буквенный гнозис у обучающихся. На каждом занятии проводилась работа по анализу букв по элементам и их взаиморасположению, закрепление образа буквы в тактильных ощущениях (объемные буквы, моделирование из палочек, ленточек, игра с закрытыми глазами «Какая буква?» или «Что в мешке?», обязательно образ буквы соотносился с каким-то предметом, для лучшего запоминания.

Применялись различные письменные упражнения: «Дорисуй букву», «Какая буква спряталась», «Исправь Незнайку», «Корректурная проба», на каждом занятии обучающимся предлагалось зачеркнуть, сосчитать, обвести буквы, написание которых вызывает ошибки среди других букв. Далее

задание усложнялось – одну букву зачеркнуть, другую обвести. Найди нужную букву среди других, обведи только данную букву, найди нужную букву среди заштрихованных, какие буквы заштрихованы – выпиши. Соедини буквы с одинаковыми элементами, сравни их, чем похожи и чем отличаются.

Работа с похожими буквами также выражалась в таких упражнениях: «Вставь букву а или о в слова», «Измени букву так, чтобы получилось новое слово», «Допиши элемент, чтобы получилась другая буква», «Подчеркни только букву д», «Исправь ошибки», «Составь из элементов букву», «Выбери правильное написание буквы», «Продолжи ряд букв». Другие упражнения представлены в приложении ...

На каждом фронтальном занятии мы с ребятами дифференцировали смешиваемые буквы, по оптическому и кинетическому признакам, которые встретились в их письменных работах (м-л, у-д, о-а, Е-З, Т-П, н-т, и-ш, б-д, а-я, ш-щ, ь-ъ, б-в).

На данном этапе работа заключалась в следующем:

1. Знакомство с буквами схожими по кинетическому признаку.
2. Нахождение отличительных элементов.
3. Автоматизация смешиваемых букв (изолированное письмо)
4. Дифференциация букв на письме изолировано, в слогах, словах, словосочетаниях, предложениях и тексте.

Также, для того чтобы избежать большого количества дисграфических, орфографических и графических ошибок на письме у всех обучающихся, в структуру занятия включалась работа по формированию графических навыков, использовались такие упражнения: дорисуй изображение, заштрихуй по горизонтали, наискосок, графический диктант, соедини по точкам, рисование, продолжение узоров, элементов, письмо букв, слогов, слов, предложений и текста на слух (под диктовку), списывание с печатного текста и самостоятельное письмо (сочинение, изложение).

Все вышеперечисленные виды работ были включены в коррекционную работу по преодолению оптико-пространственной дисграфии, на основании логопедических заключений на каждого обучающегося.

Для закрепления изученного материала обучающиеся на уроке выполняли задания на доске, на карточках, в рабочих тетрадях. Также обучающиеся выполняли рисунки, корректурные пробы на заранее подготовленных листах с рисунками, таблицами, схемами, при помощи них закреплялись дифференцируемые буквы на занятии.

Также на каждом занятии обучающимся давалось задание на дом, в него включались задания на отработку правильного написания букв и элементов, списывание с печатного текста, с дополнительным заданием: подчеркни гласные или согласные буквы, раздели слова на слоги, вставь пропущенные буквы, составь звуковую схему выделенных слов, также давались задания направленные, на умение переносить навыки письма в самостоятельную речь: написать сочинение «Моя любимая игрушка», сочинение «Моя любимая мама» и другое.

На уроках использовалось много наглядности, картинки, иллюстрации, схемы, презентации, чтобы у обучающихся был познавательный интерес и мотивация к последующим занятиям.

Обязательно в течение занятия проводилась физическая минутка, гимнастика для глаз, для пальчиков, чтобы обучающиеся могли отдохнуть, сменить вид деятельности и снять психоэмоциональное напряжение, учитывая, что занятия проходили после основных уроков.

Для того чтобы обучающийся с нарушениями письменной речи достиг нужного результата быстрее, активно велась работа с родителями – давались рекомендации, с учителями – как преодолевать нарушения письма, какие современные методы и приемы есть в логопедии.

Таким образом, коррекционная работа, направленная на преодоление оптико-пространственной дисграфии проводилась с учетом индивидуальных особенностей обучающихся, системности и последовательности в подаче

речевого материала, комплексного подхода при коррекционной работе выявленных нарушений письменной речи у младших школьников. Вместе с этим проходила работа по развитию фонематического слуха и восприятия, звукового анализа и синтеза слова, совершенствования связной речи, закрепления навыков письменной речи.

3.3 Контрольный эксперимент и анализ полученных результатов

После проведения логопедической работы по коррекции оптико-пространственной дисграфии был проведен контрольный эксперимент, цель которого заключалась в сравнении полученных результатов с первоначальными данными и выявлении эффективности проведенной работы по коррекции оптико-пространственной дисграфии у младших школьников.

Для этого была использована та же методика обследования, как и на этапе констатирующего эксперимента, Н. М. Трубниковой[41] и И.А. Филатовой[42]. Критерии оценивания работы остались прежними. Особое внимание уделялось исследованию общей и мелкой моторики, пространственного гнозиса и процесса письма.

Обследование общей и мелкой моторики проводилось индивидуально на одном уроке. Количественный анализ результатов исследования общей и мелкой моторики представлен в таблице № 20.

При обследовании общей и мелкой моторики после проведения коррекционной работы по коррекции оптико-пространственной дисграфии у обучающихся экспериментальной группы прослеживается небольшая положительная динамика(Егор +0,2, Женя +0,5, Вика +0,4, Маша +0,4, у Софьи результат прежний). Егор и Софья достигли высокого уровня, справились со всеми заданиями без ошибок. Они показали точные движения, повторили ритмический рисунок, в нужном темпе. Женя, Вика, Маша достигли среднего уровня, ошибки заключались в повторении ритмического рисунка, при выполнении проб на произвольное торможение и статическую

координацию были ошибки, в том числе на этапе коррекционной работы этим ребятам было трудно выполнять упражнения «Цапля», «Кочка-болототропинка», «Кулак-ребро-ладонь». У обучающихся контрольной группы изменений не выявлено.

При повторном обследовании звукопроизношения у обучающихся экспериментальной группы нарушений звукопроизношения не выявлено. В данной группе на этапе констатирующего эксперимента нарушение было у Софьи – [p] – горловой, в результате коррекционной работы, были проведены занятия по постановке, автоматизации и дифференциации данного звука, во время контрольного обследования все пробы выполнила правильно. Родителям были даны рекомендации: продолжать автоматизировать звук в чистоговорках, скороговорках, стихотворениях, следить за произношением. Средний балл по звукопроизношению прибавился на +0,1 балл (было 2,4 стало 2,5).

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного экспериментов фонематического слуха, показал улучшение на +1,3. Обучающиеся ЭГ правильно определяли нужный звук среди других звуков, слогов, слов, без ошибок определяли на слух одинаковые звуки, при повторении слоговых рядов ошибки наблюдались только у Софьи. Все правильно показали на картинках предметы с парными звуками. Близкие по способу и месту образования фонемы определяли верно, наличие звука в слове определяли верно. У обучающихся контрольной группы изменений не обнаружено.

При обследовании звукового анализа слов у обучающихся ЭГ наблюдается небольшая положительная динамика (+0,1), при этом единичные ошибки они совершали. У Егора, Евгения, Софьи средний балл увеличился на +0,2, У Вики на +0,3, у Марии осталось без изменений (2,7). Среди проб на обследование звукового анализа слов, сложным также, как и вначале было следующее задание «Придумать слова, состоящие из 1, 2, 3 слогов». У обучающихся контрольной группы изменений не обнаружено.

Количественный анализ результатов исследования пространственного гнозиса на этапе контрольного эксперимента представлен в таблице № 28. Выполнение заданий по развитию пространственного гнозиса на логопедических занятиях у экспериментальной группы повлияло на результаты контрольного обследования, прирост составил +1,2. Положительная динамика проявляется у всех детей экспериментальной группы: у Софьи +0,1, у Егора и Жени +0,2, у Виктории вырос на +0,3, самый большой прирост у Марии (+0,4).

При выполнении проб на ориентировку в схеме собственного тела, пробу Хеда все обучающиеся выполнили правильно. Задания на выявление уровня восприятия пространственных признаков предметов (форма, величина, размер) Евгений, Егор, Маша и Софья выполнили без ошибок, а Вика ошибочно положила арбуз и дыню к овалу.

При обследовании ориентировки в окружающем пространстве, пробу на умение определять пространственное расположение предмета по отношению к себе все выполнили правильно, но при определении пространственных отношений между картинками, на вопросы давали неверные ответы. Анализируя результаты обследования зрительно-пространственной ориентировки, можно считать, что конструктивный праксис сформирован у обучающихся ЭГ на высоком уровне: картинку из 9 частей собрали за короткое время без ошибок, изучая графическую деятельность испытуемых были следующие неточности: у Евгения и Вики линии были неровные, нечеткие, Маша нарисовала части рисунка в разных углах, маленького размера. Части лица указали правильно, недостающие детали приклеили верно.

Выполняя задания на выявления уровня понимания логико-грамматических конструкций Евгений смог выполнить правильно только первое задание, ответил на вопрос «Где находится мышка?» (прирост +0,3), Егор ошибся только при разборе инверсионных конструкций, Вика, Маша и Софья справились с первой и третьей пробой. Таким образом, уровень

понимания логико-грамматических конструкций у обучающихся частичный и необходимо дальше проводить коррекционную работу по развитию пространственного восприятия. У обучающихся контрольной группы изменений не обнаружено, что говорит о том, что упражнения, которые выполняли обучающиеся ЭГ способствуют развитию пространственного гнозиса, но необходимо продлить данную работу.

При контрольном обследовании письма у всех обучающихся экспериментальной и контрольной групп были проведены следующие письменные контрольные работы: письмо по слуху, списывание с печатного текста и самостоятельного письма текста. Тексты и были взяты из диагностического материала Садовниковой И. Н., для того чтобы исключить знакомый материал [33]. Все работы были проведены в течение полутора недель на фронтальных занятиях, в отличие от первоначального обследования, тогда они индивидуально выполняли задания.

Выполненные письменные работы обучающихся были проверены и тщательно проанализированы на наличие или отсутствие дисграфических ошибок. Результаты анализа ошибок и количественный анализ результатов письменной речи контрольного эксперимента представлен в таблицах № 24-27 (Приложение 4).

При обследовании письма по слуху, ребята экспериментальной группы записали без ошибок заглавные и строчные буквы, при записи слов Егор в слове «крыши» допустил орфографическую ошибку, написав «шы», остальные записали правильно. В контрольной группе встречались такие же ошибки, как и в констатирующем эксперименте: пропуск букв, замена букв по акустическому признаку, орфографические ошибки допустил каждый, Архип путал написание букв ш и щ, не дописывая элемент. Предложение под диктовку без ошибок записали Евгений, Вика, Егор, Софья и Маша, у остальных были ошибки.

Заключительным и главным заданием было записать текст «Кот» под диктовку. Егор допустил одну орфографическую ошибку в слове «у Миши»,

Вика допустила две ошибки написала кличку собаки с строчной буквы, и в слове «были» заменила «б» на букву по «в», Софья написала диктант без ошибок и исправлений, у Маши, как и при первичном диктанте была допущена оптическая ошибка, букву «б» заменила на «в».

У обучающихся контрольной группы были допущены такие ошибки, как: пропуск и замена букв, орфографические и оптические ошибки, встречающиеся в работах констатирующего эксперимента.

Сравнительный анализ выполнения письма по слуху имеет следующие результаты: У Егора и Маши динамики нет, у Вики понижение среднего балла на -0,1, у Жени и Софьи положительная динамика +0,2.

При списывании ошибок обнаружено меньше, но при этом оптические ошибки до сих пор встречаются в единичных случаях. Этот вид работы для детей оказался легче, поэтому Егор (+0), Евгений (+0,4) и Софья (+0) выполнили этот вид работы без ошибок, аккуратно. Вика (+0,2) допустила одну оптическую ошибку заменив в слове «одного» д на в. Мария написала «большой» как «вольшой», но потом исправила правильно.

Средний балл выполнения списывания с печатного текста был 1,97 и повысился на +1,3 балл, что свидетельствует уменьшению количества ошибок на письме у обучающихся с оптико-пространственной дисграфией экспериментальной группы, благодаря выполнению различных заданий на дифференциацию смешиваемых букв по оптическому или кинетическому признаку, а у контрольной группы положительной динамики не наблюдается.

При самостоятельном письме так же отмечается уменьшение количества ошибок на письме: Егор уже не путает написание букв «а» и «о», благодаря отработке написания этих букв, так же применяет правило написание гласных после шипящих, но при этом встречается ошибка написания букв «н» и «т», не подбирает проверочные слова при правописании безударных гласных. В первичном обследовании он допустил 5 ошибок, а в контрольном 2, таким образом наблюдается положительная динамика (+0,2). При выполнении задания «составить и записать текст на

определённую тему» и «придумай и запиши предложение» Евгений допускал такие же ошибки, что и в первый раз, еще недостаточно закреплены и автоматизировано применение правил правописания и обозначение границ предложений, прироста нет. Маша совершила ту же ошибку, что и при списывании (+0), у Софьи положительная динамика на +0,3, она не путает написание букв «а» и «о», дописывая элемент правильно, но при этом при составлении рассказа по сюжетной картинке она допустила орфографическую ошибку, на правописание гласных после твёрдых шипящих.

Самостоятельное письмо во втором классе остается самым сложным заданием, где нужно выбирать правильное написание букв, и формулирование точных предложений, поэтому высокой положительной динамики не выявлено, рост составил +0,03. Важно продолжать работать в данном направлении, как на логопедических занятиях, так и на уроках русского языка. Общий средний балл по обследованию письма составил прирост в виде 0,9 балла. Необходимо продолжать работу по развитию пространственного гнозиса, письменных навыков и орфографической зоркости.

Таким образом, из полученных результатов обследования письма, у четырех обучающихся экспериментальной буквы уровень процесса письма после коррекционной работы по преодолению оптико-пространственной дисграфии стал выше (Евгений, Вика, Маша, Софья), у Егора остался на прежнем уровне. У обучающихся контрольной группы уровень процесса на том же уровне, что и при констатирующем эксперименте.

Результаты контрольного этапа эксперимента сравнили с результатами констатирующего эксперимента. Данные приведены в таблице № 29 .

На основе выполненных заданий на этапе контрольного эксперимента, направленных на выявление эффективности проведенной работы по коррекции оптико-пространственной дисграфии у младших школьников, наблюдается незначительная положительная динамика в результате

проведенной коррекционной работы в экспериментальной группе по развитию мелкой моторики, формирования правильного звукопроизношения, фонематического слуха, звукового анализа слова, пространственного восприятия и преодоления нарушений письменной речи. Средний балл группы по общему показателю всех исследуемых разделов вырос на +0,1 (2,7). Увеличение отмечено у всех обучающихся экспериментальной группы: у Егора (+0,1), у Софьи (+0,2), у Жени, Вики, Маши (+0,3). Большой прирост получился при обследовании мелкой моторики (+0,3), наименьший средний балл также у навыка письма, прирост составил 0,07. У обучающихся контрольной группы средний балл не изменился, остался 1,8.

Таким образом, количество дисграфических ошибок немного уменьшилось в работах обучающихся экспериментальной группы по сравнению с работами обучающихся второй группы, что являлось целью нашей логопедической работы по преодолению дисграфии. Из этого следует, что направления коррекционной работы были выбраны верно. Для получения наиболее эффективного результата нужно дальше продолжать проводить коррекционную работу по данным направлениям.

ВЫВОД ПО 3 ГЛАВЕ:

Обучающий эксперимент заключался в проведении логопедической работы по преодолению оптико-пространственной дисграфии у младших школьников. С этой целью были изучены методики и направления коррекционной работы разных авторов и выбраны эффективные упражнения для коррекции.

Основные направления коррекционной работы в экспериментальной группе обучающихся соответствовали методике логопедической работы Е. В. Мазановой, применяемой для преодоления оптической дисграфии. Выбор данной методики был сделан с учетом особенностей формирования пространственного восприятия и представлений, а также правильной выстроенной работе по дифференциации смешиваемых по оптическому и кинетическому признаку букв. Также учитывались особенности речевых

нарушений и состояния высших психических процессов у обучающихся. Нарушение мелкой моторики, графических навыков, пространственного восприятия, влияет на нарушения письменной речи, и отражается в оптических ошибках на письме. В связи с этим логопедическая работа по коррекции оптико-пространственной дисграфии, в первую очередь была направлена на развитие мелкой моторики и оптико-пространственного гнозиса, а также на развитие всей познавательной деятельности (внимание, память, мышление).

После обучающегося эксперимента повторно проведено логопедическое обследование моторики, фонематического слуха, звукового анализа и синтеза слова, пространственного восприятия и процесса письма у младших школьников. По результатам полученного качественного и количественного анализа можно сделать вывод, что в экспериментальной группе у обучающихся наблюдается незначительная положительная динамика в лучшую сторону. Работа подтвердила ожидаемый результат, но при этом необходимо значительно больше таких занятий для полного преодоления оптической дисграфии.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью выпускной квалификационной работы было определение основных направлений и содержание логопедической работы по коррекции оптико-пространственной дисграфии у младших школьников, проведение данной работы с обучающимися экспериментальной группы, контрольный анализ полученных результатов и оценка эффективности выполненной работы.

Для достижения поставленной цели работы была изучена литература по теме исследования, проведены констатирующий и обучающий эксперименты, сделаны соответствующие выводы по проделанной работе.

В ходе исследовательской работы решались следующие задачи:

1. Проанализирована специальная, психолого-педагогическая и методическая литература по проблеме исследования. Прочитана и изучена литература известных ученых, изучающих аспекты данной темы: И. Н. Ефименкова, А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, И. Н. Садовникова, О. А. Токарева, М. Е. Хватцев, Н. М. Трубникова, А. В. Ястребова и других.

На основании работ данных авторов раскрыты вопросы о становлении письменной речи в онтогенезе и предпосылках её формирования, представлены современные подходы, методики и этапы коррекционной работы по преодолению нарушений письма, дана психолого-педагогическая характеристика младших школьников с дисграфией.

2. Для проведения констатирующего эксперимента, направленного на выявление нарушений письменной речи у младших школьников была подробно изучена методика Н. М. Трубниковой по структуре проведения логопедического обследования и составлению речевых карт, также была изучена работа кандидата педагогических наук И. А. Филатовой о развитии пространственного гнозиса у детей, и способах его обследования и формирования.

Исследование проводилось на базе муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа №21» г. Каменск-Уральского Свердловской области. Сроки проведения: с 13.01.2020 по 5.03.2020. В исследовании младших школьников в рамках констатирующего эксперимента приняло участие 10 обучающихся 2 класса с задержкой психического развития, возраст 8-9 лет, 6 мальчиков и 4 девочки: Архип Б, Евгений Б, Артём Б, Александр К, Егор Д, Степан К, Вика С, Ксюша М, Маша Н, Софья К.

Полученные результаты показали, что значительные затруднения у обследуемых обучающихся возникали при выполнении заданий по обследованию пространственного гнозиса, общей моторики и моторики пальцев рук, что напрямую отразилось на обследовании письма. Процесс звукового анализа слова у обучающихся сформирован на среднем уровне, не достаточно, фонематический слух у большинства обучающихся

сформирован, но необходимо корректировать у части детей, обследование звукопроизношения выявило нарушения у пяти обучающихся из десяти, основной причиной этого является несформированность речеслуховой дифференциации.

И, как следствие, на письме большое количество дисграфических ошибок. Некоторые виды дисграфии выявлены у отдельных обучающихся, а основной вид специфического нарушения процесса письма – это оптическая (оптико-пространственная) дисграфия, подтвердилась у всех обследуемых младших школьников. Поэтому им необходима логопедическая работа по коррекции оптико-пространственной дисграфии.

3. Для проведения обучающегося эксперимента обучающиеся были разделены на две группы:

Экспериментальная группа (ЭГ): Евгений, Егор, Вика, Маша и Софья. У данных ребят не имеется серьезных нарушений звукопроизношения, поэтому можно проводить коррекционную работу именно по преодолению оптико-пространственной дисграфии.

Контрольная группа (КГ): Архип, Артем, Александр, Степан и Ксюша. Архип часто пропускает занятия в школе по состоянию здоровья, Артем, Александр, Степан и Ксюша имеют самые низкие результаты по результатам обследования, а также имеют серьезные нарушения звукопроизношения.

Устранение нарушений письма осуществлялось в тесной связи с коррекцией нарушений устной речи как системы, с коррекцией дефектов звукопроизношения, фонематической стороны речи. Логопедическая работа должна быть направлена на коррекцию основного из выявленных у всех обучающихся видов дисграфии, а именно – оптико-пространственной (оптической) дисграфии.

Обучающий эксперимент заключался в проведении логопедической работы по преодолению оптико-пространственной дисграфии у младших школьников. С этой целью были изучены методики и направления

коррекционной работы разных авторов и выбраны эффективные упражнения для коррекции.

Основные направления коррекционной работы в экспериментальной группе обучающихся соответствовали методике логопедической работы Е. В. Мазановой, применяемой для преодоления оптической дисграфии. Выбор данной методики был сделан с учетом особенностей формирования пространственного восприятия и представлений, а также правильной выстроенной работе по дифференциации смешиваемых по оптическому и кинетическому признаку букв. Нарушение мелкой моторики, графических навыков, пространственного восприятия, влияет на нарушения письменной речи, и отражается в оптических ошибках на письме. В связи с этим логопедическая работа по коррекции оптико-пространственной дисграфии, в первую очередь была направлена на развитие мелкой моторики и оптико-пространственного гнозиса, а также на развитие всей познавательной деятельности (внимание, память, мышление).

4. Проведенный контрольный эксперимент позволил объективно оценить влияние развития пространственного гнозиса на наличие у младших школьников оптических ошибок при письме. По результатам полученного качественного и количественного анализа можно сделать вывод, что в экспериментальной группе у обучающихся наблюдается незначительная положительная динамика в лучшую сторону. Работа подтвердила ожидаемый результат, но при этом процесс коррекции должен быть длительным и направленным на комплексное развитие обучающегося для полного преодоления оптической дисграфии.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азова, О. И. Диагностика письменной речи у младших школьников / О. И. Азова. – Москва : ТЦ Сфера, 2011. – 64 с.
2. Ахутина, Т. В. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / Т. В. Ахутина, О. Б. Иншакова. – Москва : В. Секачев, 2008. – 128 с.
3. Ахутина, Т. В. О зрительно-пространственной дисграфии: нейропсихологический анализ и методы ее коррекции / Т. В. Ахутина, Э. В. Золоторева // Школа здоровья. – 1997. – №3. – С.28-36.

4. Бетелева, Т. Г. Развитие оптико-пространственных функций в онтогенезе / Т. Г. Бетелева, Н. Г. Манелис // Школа здоровья. – 1997. – №4. – С.15-28.

5. Величенкова, О. А. Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения и письма у младших школьников / О. А. Величенкова, М. Н. Русецкая; – Москва : Национальный книжный центр, 2015. – 391 с.

6. Венедиктова, Л. В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников / Л. В. Венедиктова; – Санкт-Петербург : Издательство «СОЮЗ», 2003. – 203 с.

7. Волкова, Л. С. Логопедия: учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений. / Л. С. Волкова. – Москва: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 703 с.

8. Елецкая, О. В. Логопедическая помощь школьникам с нарушениями письменной речи: формирование представлений о пространстве и времени : метод. пособие / О. В. Елецкая, Н. Ю. Горбачевская. – Санкт-Петербург : Речь, 2006. – 180 с.

9. Епифанцева, Т. Б. Настольная книга педагога-дефектолога / Т. Б. Епифанцева. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2007. – 486 с.

10. Ефименкова, Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов : пособие для логопеда / Л. Н. Ефименкова. – Москва : Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 335 с.

11. Ивчатова, Л. А. Су-Джок терапия в коррекционно-педагогической работе с детьми / Л. А. Ивчатова // Логопед. – 2010. – №1. – С. 36-38.

12. Каморина, Е. А. Логопедическая работа с младшими школьниками при нарушении чтения и письма, обусловленные смещением букв по кинестетическому сходству / Е. А. Каморина // Логопед. – 2007. – № 2. – С. 35-42.

13. Карасева, И. Л. Анализ специфических ошибок письма учащихся начальных классов / И. Л. Карасева // Школьный логопед. – 2005. – № 3. – С. 27-32.

14. Коваленко, О. М. Коррекция нарушений письменной речи у учащихся младших классов общеобразовательной школы: учебно-метод. пособие / О. М. Коваленко. – Москва : АСТ, 2005. – 72 с.
15. Коноваленко, В. В. Парные звонкие – глухие согласные б-п. Альбом графических, фонематических и лексико-грамматических упражнений для детей 6 – 9 лет / В. В. Коноваленко, С. В. Коноваленко. – Москва : Издательство ГНОМ и Д, 2009. – 32 с.
16. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей: учеб-метод. пособие / А. Н. Корнев. – Санкт-Петербург :МиМ, 1997. – 286 с.
17. Лалаева, Р. И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2004. – 224 с.
18. Левина, Р. Е. Воспитание правильной речи у детей / Р. Е. Левина. – Москва : Издательство АПН РСФСР. – 1958. – 31 с.
19. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии: учеб. пособие / под ред. Р. Е. Левиной. – Москва : Альянс, 2013. – 368 с.
20. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – Москва : Просвещение, 1969. – 214 с.
21. Лукашенко, М. Л. Дисграфия: исправление ошибок при письме. Практическая методика устранения недостатков правописания у школьников младших классов / М. Л. Лукашенко, Н. Г. Свободина. – Москва :Эксмо, 2004. – 126 с.
22. Лурия, А. Р. Очерки психофизиологии письма / А. Р. Лурия. – Москва :Академия, 1950. – 352 с.
23. Лурия, А. Р. Психологическое содержание процесса письма: в 2-х т. / А. Р. Лурия. – Москва : Академия, 1950. – 320 с.
24. Мазанова, Е. В. Коррекция дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза. Конспекты занятий для логопедов / Е. В. Мазанова. – Москва : Издательство ГНОМ и Д, 2006. – 128 с.

25. Мазанова, Е. В. Коррекция оптической дисграфии. Конспекты занятий с младшими школьниками / Е. В. Мазанова. – Москва : Издательство ГНОМ и Д, 2006. – 88 с.
26. Мазанова, Е. В. Логопедия. Оптическая дисграфия: Комплект тетрадей по коррекционной логопедической работе с детьми, имеющими отклонения в развитии. Тетрадь № 5 / Е. В. Мазанова. – Москва: АКВАРИУМ БУК, 2004. – 72 с.
27. Павлов, И. П. Мозг и психика: Избранные психологические труды / И. П. Павлов. – Москва : Институт практической психологии, 1996. – 320 с.
28. Павлова, Т. А. Развитие пространственного ориентирования у дошкольников и младших школьников / Т. А. Павлова. – Москва, 2004. – 40 с.
29. Парамонова, Л. Г. Дисграфия: диагностика, профилактика и коррекция / Л. Г. Парамонова. – Санкт-Петербург : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2006. – 128 с.
30. Петровский, А. В. Общая психология. Словарь / А. В. Петровский. – Москва : ПЕР СЭ, 2005. – 494 с.
31. Пылаева, Н. М. Трудности зрительно-предметного восприятия: диагностика и коррекция / Н. М. Пылаева // Школа здоровья. – 1996. – №4. – С. 43-50.
32. 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. – Москва : АРКТИ, 2005. – 400 с.
33. Садовникова, И. Н. Нарушения письменной речи у младших школьников : кн. для учителя / И. Н. Садовникова. – Москва : Просвещение, 1983. – 111с.
34. Селиверстова, Е. И. Понятийно-терминологический словарь логопеда / Е. И. Селиверстова. – Москва : ВЛАДОС, 1997. – 400 с.

35. Семаго, Н. Я. Исследование особенностей развития познавательной сферы детей дошкольного и младшего школьного возрастов. Диагностический Комплект / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. – Москва : АРКТИ, 1999. – 68 с.
36. Семаго, Н. Я. Современные подходы к формированию пространственных представлений у детей как основы компенсации трудностей освоения программы начальной школы / Н. Я. Семаго // Дефектология. – 2000. – №1. – С. 66-74.
37. Семенович, А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте / А. В. Семенович, С. О. Умрихин. – Москва : Академия, 2002. – 232 с.
38. Сиротюк, М. В. Смешанная дисграфия – миф или реальность / М. В. Сиротюк // Дефектология. – 2006. – № 2. – С. 26-30.
39. Ступницкий, В. П. Психология : учеб. для бакалавров / В. П. Ступницкий, О. И. Щербакова, В. Е. Степанов. – Москва : Дашков и КО, 2013. – 520 с.
40. Трубникова, Н. М. Структура и содержание речевой карты : учебно-метод. Пособие / Н. М. Трубникова ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург: [б. и.], 1998. – 51 с.
41. Филатова, И. А. Коррекция нарушения речи дошкольников с дизартрией и недоразвитием пространственного гнозиса : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / И. А. Филатова; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 1998. – 217 с.
42. Филатова, И. А. Развитие пространственного гнозиса у дошкольников с нарушениями речи / И. А. Филатова. – Москва : Книголюб, 2010. – 48 с.
43. Филичева, Т. Б. Основы логопедии : учеб.-метод. пособие / Т. Б. Филичева, И. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – Москва : Просвещение, 2005. – 223 с.

44. Фомичева, М. Ф. Воспитание у детей правильного звукопроизношения: Практикум по логопедии / М. Ф. Фомичева. –Москва : Просвещение, 1989. – 239 с.
45. Хомякова, С. Е. Коррекция оптической дисграфии / С. Е. Хомякова // Вопросы дошкольной педагогики. – 2017. – № 1 (07). –135 с.
46. Цветкова, Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление / Л. С. Цветкова. –Москва :Юристъ, 2005. – 256 с.
47. Чиркина, Т. В. Основы логопедической работы с детьми / Т. В. Чиркина. –Москва : ЛИТУР, 2007. – 240 с.
48. Чупров, Л. Ф. Терминологический словарь по логопедии и нейропсихологии : учеб. метод. пособие / Л. Ф. Чупров. – Москва : Репринт РЕМ, 2012. – 184 с.
49. Яковлева, Н. Н. Коррекция нарушений письменной речи : Учебно-методическое пособие / Н. Н. Яковлева. – Санкт-Петербург :СПбАППО, 2004. – 172 с.
50. Ястребова, А. В. Учителю о детях с недостатками речи / А. В. Ястребова, Л. Ф. Спирова, Т. П. Бессонова. – Москва : АРКТИ, 1997. – 131 с.
51. Ястребова, А. В. Хочу в школу: Система упражнений, формирующих речемыслительную деятельность и культуру устной речи детей / А. В. Ястребова, О. И. Лазаренко. – Москва : АРКТИ, 1999. – 136 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Методика констатирующего эксперимента

1. Обследование состояния общей моторики

<i>Прием</i>	<i>Содержание задания</i>
1. Исследование двигательной памяти, переключаемости	а) логопед показывает 4 движения для рук и предлагает их повторить: руки вперед, в стороны, на пояс, опустить б) повторите за педагогом движения за исключением одного,

движений и самоконтроля при выполнении двигательных проб	заранее обусловленного – «запретного» движения
2. Исследование статической координации движений	а) стоять с закрытыми глазами, стопы ног поставить на одной линии так, чтобы носок одной ноги упирался в пятку другой, руки вытянуты вперед. Время выполнения 5 секунд по 2 раза для каждой ноги б) стоять с закрытыми глазами, а затем на левой ноге, руки вперед. Время выполнения 5 секунд.
3. Исследование динамической координации движений	а) маршировать, чередуя шаг и хлопок ладонями. Хлопок производить в промежуток между шагами б) выполнить подряд 3-5 приседаний. Пола пятками не касаться, выполнять только на носках
4. Исследование пространственной организации (по подражанию)	а) повторить за логопедом движения на ходьбу по кругу, в обратном направлении, через круг. Начать ходьбу от центра круга направо, пройти круг, вернуться в центр слева. Пройти кабинет из правого угла через центр по диагонали, обойти кабинет вокруг и вернуться в правый угол по диагонали через центр из противоположного угла; повернуться на месте вокруг себя и поскоками передвигаться по кабинету, начиная движения справа б) то же выполнить слева в) по словесной инструкции проделать эти же задания
5. Исследование темпа	а) в течение определенного времени удерживать заданный темп в движениях рук, показываемых логопедом. По сигналу логопеда предлагается выполнить движения мысленно, а по следующему сигналу (хлопок) показать, на каком движении испытуемый остановился. Движения рук вперед, вверх, в стороны, на пояс, опустить
6. Исследование ритмического чувства	простучать за педагогом карандашом ритмический рисунок (ребенок слушает ритмический рисунок с закрытыми глазами. простой: I II, II III, II I сложный: I II II, II III II, I II III I, I II III I, I III III II)

2. Обследование произвольной моторики пальцев рук

<i>Прием</i>	<i>Содержание задания</i>
1. Исследование статической координации движений.	Сначала на правой руке, потом на левой, и на обеих руках одновременно а) положить вторые пальцы на третьи и наоборот 3 на 2, б) выполнить то же самое упражнение, с закрытыми глазами, в) сделать «рожки», г) сделать «ушки». Время выполнения 5 секунд.
2. Исследование динамической координации движений.	Выполнить по показу логопеда: а) попеременно соединять все пальцы руки с большим пальцем сначала правой руки, б) повторить то же самое левой рукой, в) повторить то же самое обеими руками одновременно, г) выполнить пробу «кулак – ребро – ладонь».

3. Обследование звукопроизношения, используя альбом Иншаковой О. Б.

4. Обследование фонематического слуха

Содержание задания	Используемый речевой и наглядный материал
1. Узнавание фонем:	а) подними руку, если услышишь звук [О] среди других звуков: а, у, ы, о, у, а, о, ы, и, э, о среди слов: Оля, Ульяна, Егор, Миша, Боря, Аня, Коля б) хлопни в ладоши, если услышишь звук [с] среди других звуков: п, с, н, м, к, т, р, с среди слогов: ма, ту, сы, по, эс, бы, среди слов: слон, бык, барсук, сова, волк, носорог в) по аналогии проверяем, как ребёнок узнает звуки среди звуков, слогов и слов, которые нарушенные в его произношении
2. Различение фонем:	Подними руку, если услышишь одинаковые звуки: а) среди звонких и глухих: п-б, д-т, п-п, к-г, д-д, к-к, ж-ш, з-с, ш-ш; з-з, в-ф б) среди шипящих и свистящих: с-ш, з-ж, ш-ш, ж-ж, ш-ч, ж-с, ч-ц, ц-ц в) среди соноров: р-р, р-л, н-м, н-н, л-л, л-р, л'-л' г) среди твердых-мягких: ма-ма, ми-мы, ме-ме, мё-мо, ку-кю, кы-кы, ке-кэ
на материале слогов	Повторение за логопедом слогового ряда: а) со звонкими и глухими звуками: ДА-ТА, ТА-ДА-ТА, ДА-ТА-ДА, БА-ПА, ПА-БА-ПА, БА-ПА-БА, ША-ЖА, ЖА-ША-ЖА, СА-ЗА-СА, ЗА-СА-ЗА б) с шипящими и свистящими: СА-ША-СА, ШО-СУ-СА; СА-ША-ШУ, СА-ЗА-СА; ША-ША-ЧА, ЗА-ЖА-ЗА; ЖА-ЗА-ЖА в) с сонорами: РА-ЛА-ЛА, ЛА-РА-ЛА г) с твердыми-мягкими: ВЫ-ВИ, БУ-БЮ, ТЭ-ТЕ, МА-МЯ, БЁ-БО
на материале слов-паронимов	Покажи на картинке предметы: а) со звонкими и глухими звуками коза-коса, вата-фата, бочка-почка, башня-пашня, дом-том б) с шипящими и свистящими: крыса-крыша, каска-кашка, зола-жара, зевать-жевать, сайка-чайка, персик-перчик в) с сонорами: рак-лак, рама-лама, игра-игла, коробок, колобок рамка-ранка, комок-конёк, сом-сон г) с твердыми-мягкими: кубок-кубик, двор-дверь, дочь-дичь, мышка, мишка, тапки-тяпки, катушка-Катюшка

5. Обследование фонематического восприятия, звуко-слового анализа и синтеза

Содержание задания	Используемый речевой и наглядный материал
--------------------	---

1. Исследование фонематического восприятия	1. Умение выделять гласные звуки: а) в начале слова: Оля, Аня, Уля, Инга б) в середине слова: мак, пух, кит, рот, гол в) в конце слова: слоны, облака, окно
	2. Умение выделять согласные звуки: а) в конце слова: ус, кот, сыр, стакан, щенок, стол б) в начале слова: сок, шуба, магазин, щука, чай, кит, белка
2. Исследование фонетического восприятия (звуко-слогового анализа слов)	1. Определение количества звуков в слове: ус, дом, ком, роза, баран, сумка, машина, колесо
	2. Определение последовательности звуков в слове: мак, зонт, носок, бумага
	3. Определение места звука в слове, например, [p]: узор, рыба, корова
	1. Определение количества слогов в слове: кони, мука, мак, пух, каток, лимон, тыква, тапки, машина, картина
	2. Придумать слова, состоящие из 3, 4, 5 звуков
	3. Придумать слова, состоящие из 1, 2, 3 слогов
3. Исследование звуко-слогового синтеза	1. Переставить звуки, чтобы получилось новое слово: замени звук О в словах <i>сок</i> , <i>стол</i> на звук У, и назови слово.
	2. Переставить слоги, чтобы получилось новое слово, поменяй местами слоги в словах: <i>марки (рамки), ложа</i>
	3. Добавить звук, чтобы получилось новое слово, какое слово получится, если к слову РОТ (ОСА) добавить звук К?
	4. Добавить слог, чтобы получилось новое слово, какое слово получится, если к слову СТРОИЛИ (ЕХАЛИ, ЕЛИ) добавить слог ПО?

6. Обследование письма

Прием	Речевой и наглядный материал
ПИСЬМО ПО СЛУХУ:	и, й, ш, т, ы, ш, з, ц, е, г, л, д, у, б, э, ф, и, ч, е, ы, в, ж, ь, х
1. Записать буквы: а) строчные (в случае забывания обозначить букву точкой)	
б) прописные	Г, З, Д, Р, Ы, К, Ч, У, Е, Т, Ц, П, Л, В, М, Ф, Е, Ж, Щ
в) близкие по месту образования и акустическим признакам	С, Ш, Ч, Х, З, Ц, Л, Р
2. Записать слоги: а) прямые	на, ба, са, ко, ку, шо, чи, мя, ня, ля
б) обратные	ан, от, ас, яр, ац
в) закрытые	рак, сом, сон, нам, там, дам, ком
г) со стечением согласных	Ста, дро, тру, мло, кру, мто

д) слоги, в которых один и тот же согласный звук входит то в мягкий, то в твердый слог	Ма — мя, лу — лю, та — тя, ра — ря, са — ся, зу — зю, ка — кю, до — де
е) оппозиционные слоги	са — за, па — ба, та — да, ку — гу, ши — жи, во — фо
3. Диктант слов различной структуры	куст, щука, грач, утка, природа, лыжи, шарф, сильный, пружина, старушка, чтение, заснуть.
4. Запись предложения после однократного прослушивания	На лужайках зеленая трава.
5. Диктант из текста	Наша школа большая. Всюду тихо. Идут уроки. Наш класс светлый. У доски Дима. Дима пишет. Мы тоже пишем в тетрадях.
6. Списывание рукописными буквами с печатного образца	
слов	бант, насмешка, ус, несет, ножницы, скворец, гнездо, морковь
предложений	Вот замелькали в воздухе белые пушистые снежинки.
текста	В Москве Москва — центр страны. Хороша Москва летом. Зеленые деревья украшают город. В садах и на бульварах много цветов.
7. САМОСТОЯТЕЛЬНОЕ ПИСЬМО	
а) написать прописные гласные буквы, строчные согласные	
б) записать разные слоги (закрытые, открытые, прямые, обратные)	
в) написать одно-, двух-, трех-, четырехсложные слова	
г) подписать предметные картинки (слова): груша, яблоко, ножницы, свеча, заяц, помидор, огурец, тарелка, луна, куст, речка, трактор	
д) придумать предложение и записать его	
е) дать подписи к сюжетным картинкам (предложения) сюжетные картинки: девочка поливает цветы, мальчик играет с собакой	
ё) составить предложения из данных слов и записать их	под, лежит, заяц, кустом; дождя, после, лужи; на, листья, береза, пожелтели
ж) составить и записать рассказ по серии сюжетных картинок	
з) составить и записать рассказ на определенную тему	

7. Методика обследования пространственного гнозиса И.А. Филатовой

Цель обследования:

- умения ориентироваться в собственном теле и в окружающем пространстве;

- сформированности восприятия пространственных признаков предметов (величины и формы), их узнавание и воспроизведение в рисунках и отражениях речи;

- особенностей конструктивных способностей,
- зрительно-пространственной ориентировки,
- понимания сложных логико-грамматических конструкций.

Параметры, которые необходимо учитывать при обследовании:

- контакт испытуемого со взрослым и поведение во время проведения процедуры обследования;

- принятие задачи и понимание инструкции;
- самостоятельность в работе;
- характер выполнения заданий;
- уровень обучаемости;
- длительность выполнения задания;
- результативность работы;
- допуск ошибок и их характер.

Раздел 1. Обследование ориентировки в схеме собственного тела.

1) Обследование умения выделять ведущую правую руку (для левого доминантного полушария).

Задания: Покажи правую руку; покажи правой рукой игрушку; возьми игрушку в правую руку; в какой руке ты держишь карандаш?

2) Задания: Покажи правую (левую) руку; назови, какая это рука; покажи правую (левую) ногу, назови, какая это нога; покажи правый (левый) глаз; назови, какой это глаз; покажи правое (левое) ухо; назови, какое это ухо.

3) Задания: Покажи правой рукой левый глаз; покажи правой рукой левое ухо; покажи левой рукой правую ногу.

Оценивается:

- Умение выделять ведущую руку, обозначать ее словесно;
- Умение дифференцировать правые и левые части тела, называя их;

- Сформированность перекрестной дифференциации правых и левых частей тела.

Раздел 2. Обследование восприятия пространственных признаков предметов.

1) Обследование узнавания и воспроизведения в отраженной речи величины предметов.

Задания: Покажи большой (маленький) мяч; покажи широкую (узкую) ленту; покажи длинный (короткий) карандаш; покажи высокий (низкий) дом; ответь на вопрос: «Какой предмет по величине?»

2) Обследование узнавания и воспроизведения в отраженной речи формы предметов.

Задания: Покажи круг, овал, квадрат, треугольник. Назови форму предмета.

3) Обследование умения соотносить форму изображенного предмета с геометрическим образом.

Задание: к трафаретам геометрических фигур (прямоугольник, круг, треугольник, овал) подобрать похожую картинку с изображением предметов (пирамидка, палатка, огурец, портфель, книга, арбуз, дыня, пуговица, яйцо, вишня, пенал, линейка – угольник, тарелка, колесо, ластик)

Оценивается:

- Узнавание и воспроизведение в отраженной речи величины и формы предметов;

- Уровень сформированности перцептивных действий.

Раздел 3. Обследование ориентировки в окружающем пространстве.

1) Обследование умения определять пространственное расположение предметов по отношению к самому обучающемуся.

Задания: Покажи, какой предмет находится справа (слева) от тебя; положи игрушку справа (слева) от себя; ответь на вопрос: «Где находится предмет?»

2) Обследование умения определять пространственные отношения между предметами.

Задания: Возьми правой рукой утенка и положи его возле правой руки. Возьми петушка и положи его возле левой руки. Где находится утенок, справа или слева от петушка? Поставь утенка справа от Буратино, петушка слева от Буратино, корову – перед Буратино, поросенка – сзади Буратино; Ответь на вопрос: «Кто находится слева, справа, впереди, сзади Буратино? Кто стоит между петушком и утенком?»

3) Обследование умения определять пространственные отношения между изображениями предметов.

Задание: Испытуемому предлагается рассмотреть лист, на котором расположены девять предметных картинок (восемь – по сторонам листа и одна - в центре) и назвать предметы, которые находятся вверху, внизу, слева, справа, в середине, в верхнем правом углу, в нижнем левом углу.

Оценивается: умение определять пространственное расположение предметов и их отражений относительно разных точек отсчета и обозначать их в речи.

Раздел 4. Обследование зрительно – пространственной ориентировки.

1) Изучение конструктивного праксиса.

Задание: Сложить разрезную картинку из 5 частей (с опорой на образец; без опоры на образец).

2) Изучение графической деятельности детей.

Задание: нарисовать человечка, домик, елочку.

3) Изучение ориентировки в схеме лица.

Задание: наложить на овал части лица.

Оценивается:

- Способ выполнения проб конструктивного праксиса (зрительное соотнесение, сочетание зрительного соотнесения с частичным «примериванием», выполнение методом «примеривания»);
- Особенности графо – моторной деятельности испытуемого;

- Умение определить недостающие части лица и характер их наложения.

Раздел 5. Обследование понимания логико – грамматических конструкций.

1. Обследование понимания логико-грамматических конструкций, отражающих пространственные отношения предметов (с предлогами и наречиями).

Задания: Ответь на вопрос: «Где находится игрушка?» (на столе, в столе, над столом, под столом, за столом, перед столом и так далее). Нарисуй в центре круг, слева от него-квадрат, выше круга-треугольник, ниже круга-прямоугольник, над треугольником-два маленьких кружка, под треугольником-маленький кружок.

2. Обследование понимания инверсионных конструкций.

Задание: Внимательно выслушай предложение и ответь на вопросы: Петю ударил Коля. Кто драчун, Петя или Коля? Петю встретил Миша. Кто приехал? Петя умылся после того, как сделал зарядку. Что он сделал раньше? Петя пошёл в кино после того, как дочитал книгу. Что он сделал раньше?

3. Обследование понимания конструкций атрибутивного родительного падежа.

Задание: Посмотри на картинку и покажи: Где хозяин? Где хозяйина собака? Где мама дочки? Где мамы дочка?

Оценивается: Уровень понимания логико-грамматических конструкций (полное, частичное или непонимание).

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Сводные таблицы неречевых и речевых нарушений

Таблица № 1

Обследование состояния общей моторики

Дети	Двигательная память	Произвольное торможение движений	Статическая координация	Динамическая координация	Пространствен ная ориентация	Темп	Ритмическое чувство	Средний балл
Архип	1	2	1	2	1	1	2	1,4

Евгений	2	2	1	1	1	2	1	1,4
Артем	3	3	3	2	3	3	1	2,6
Александр	1	1	1	1	1	1	1	1
Егор	3	3	3	3	3	3	3	3
Степан	2	2	2	1	2	2	1	1,7
Вика	1	2	2	2	1	2	1	1,6
Ксюша	2	3	2	3	3	2	3	2,6
Маша	1	2	1	2	2	1	1	1,4
Софья	3	3	3	3	3	3	3	3
Средний балл	1,9	2,3	1,9	2	2	2	1,7	

Таблица №2

Обследование произвольной моторики пальцев рук

Дети	Статическая координация движений	Динамическая координация движений	Средний балл
Архип	2	2	2
Евгений	1	2	1,5
Артем	3	3	3
Александр	2	1	1,5
Егор	3	2	2,5
Степан	1	1	1
Вика	1	2	1,5
Ксюша	3	3	3
Маша	2	2	2
Софья	3	3	3
Средний балл	2,1	2,1	

Таблица № 3

Обследование звукопроизношения

	Характер нарушения произношения звука				Количество нарушений	Балл
	Отсутствие	Искажение	Замена	Смешение		
Архип	-	-	-	-	0	3
Евгений	-	-	-	-	0	3
Артем	-	-	[ш] = [с] [ж] = [з]	-	3	1

			[ч] = [с]			
Саша	-	[р] - горловой	-	-	1	2
Егор	-	-	-	-	0	3
Степан	-		[р] = [л]	-	1	2
Вика	-	-	-	-	0	3
Ксюша	-	-	[ж] = [з] [ц] = [с]	-	2	2
Маша	-	-	-	-	0	3
Софья	-	[р] - горловой	-	-	1	2
Всего:	0	2	6	0	8	2,4

Таблица № 4

Обследование фонематического слуха у младших школьников

Задание	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	Ср.б
Архип	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2,9
Евген.	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2,9
Артем	1	0	1	2	2	3	3	2	0	2	3	3	2	3	3	2
Алекс.	0	1	0	1	1	1	0	2	2	0	2	3	3	1	3	1,3
Егор	3	2	2	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2,7
Степан	0	2	1	2	2	2	0	2	3	3	2	3	3	3	3	2,1
Вика	3	2	2	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	2,7
Ксюша	1	0	1	3	0	2	1	2	0	3	2	3	2	3	3	1,7
Маша	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2,8
Софья	3	3	3	3	3	3	2	3	3	0	3	3	3	1	3	2,6
Средний балл	1,9	1,9	1,9	2,5	2,3	2,5	1,9	2,6	2,3	2,3	2,4	3	2,8	2,6	3	

Таблица № 5

Обследование фонематического восприятия и звукового анализа и синтеза слова у младших школьников

№	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	Ср.б
Арх	3	3	3	3	3	2	2	3	2	2	3	2	3	3	3	2,6
Евг	3	3	3	3	3	2	3	3	2	2	3	2	3	3	2	2,6
Арт	2	3	2	2	2	1	2	2	1	1	3	2	2	2	2	1,9
Ал	2	2	3	1	2	0	0	2	0	0	1	1	1	1	0	1,1
Ег	3	3	2	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	2	2,7
Ст	2	3	2	2	2	1	0	2	0	1	0	1	0	2	0	1,2
Ви	3	3	3	3	3	2	2	3	2	2	3	2	3	3	3	2,6
Кс	2	3	2	2	2	1	1	2	1	1	3	2	2	2	2	1,9
Ма	3	3	3	3	3	2	2	3	3	2	3	3	3	3	2	2,7
Со	3	3	3	3	3	2	3	3	2	2	3	3	3	3	2	2,7
Ср. балл	2,6	2,9	2,6	2,5	2,6	1,5	1,8	2,6	1,6	1,5	2,5	2,1	2,3	2,5	1,8	

Таблица № 6

Результаты обследования письма по слуху

Испытуемый	Ошибки в звуковом составе слова	Лексико-грамматические ошибки	Оптические ошибки	Орфографические ошибки	Средний балл
Архип	Неправильное обозначение мягкости	+	Щ-Ш, Ъ-Ъ, м-л	заглавная буква, ши, шу	1
Евгений	+	+	о-а, Е-З	ши, заглавная буква	1
Артем	Пропуск букв Замена букв С-Ш, З-С, Ш-Ж	+	+	Ши, точка.	1
Александр	+	+	Х-Ж, не дописывание элементов букв	шу	2
Егор	+	+	Неправильное написание элементов букв Н-Т	ши	2
Степан	Пропуск букв	+	а-о, Е-З, и-ш не дописывает элементы букв	заглавная буква, точка, ши, шу	1

Продолжение таблицы № 6

Испытуемый	Ошибки в звуковом составе слова	Лексико-грамматические ошибки	Оптические ошибки	Орфографические ошибки	Средний балл
------------	---------------------------------	-------------------------------	-------------------	------------------------	--------------

Вика	+	+	б-в	заглавная буква	2
Ксюша	Пропуск букв, Замена с-з	+	+	ши	2
Маша	+	+	б-в	+	2
Софья	+	+	+	ши	3

Таблица № 7

Результаты обследования процесса списывания

Испытуемый	Ошибки в звуковом составе слова	Лексико-грамматические ошибки	Оптические ошибки	Орфографические ошибки	Средний балл
Архип	+	+	Ь-Ъ, М-Л, О-А	+	2
Евгений	+	слитное написание слов	о-а, Е-З	+	1
Артем	Пропуск букв Замена букв С-Ш, З-С, Ш-Ж	+	+	точка	1
Александр	+	+	д-б, не дописывание элементов букв	+	2
Егор	+	+	+	+	3
Степан	Пропуск букв	+	Е-З	Жи-ши, заглавная буква	1
Вика	+	+	д-в	+	2
Ксюша	Пропуск букв, Замена с-з	+	+	+	2
Маша	+	+	б-в	+	3
Софья	+	+	+	+	3

Таблица № 8

Результаты обследования самостоятельного письма

Испытуемый	Ошибки в звуковом составе слова	Лексико-грамматические ошибки	Оптические ошибки	Орфографические ошибки	Средний балл
Архип	+	+	м-л, у-д	заглавная буква, -ши, -щу	1
Евгений	+	неправильное обозначение границ предложения	о-а, Е-З	-ши, заглавная буква	1
Артем	Пропуск букв Замена букв С-Ш, З-С, Ш-Ж	+	а-о, не дописывает элементы букв	Заглавная буква, точка, жи-ши,	0
Александр	+	Пропуск слов в предложении	Т-П	заглавная буква, -ши, -щу	1
Егор	+	+	н-т, а-о	Безуд. гл, ча-ща	1
Степан	Пропуск букв	неправильное обозначение границ предложения	З-Е, и-ш, не дописывает элементы букв	Заглавная буква, точка, жи-ши,	0
Вика	+	+	+	заглавная буква	2
Ксюша	Пропуск букв, Замена с-з	+	+	Жи-ши,	1
Маша	+	+	б-д	+	2
Софья	+	+	А-о, а-я	безуд. гл	2

Таблица № 9

Письмо по слуху количественный анализ

Задание	Буквы			Слоги						слова	предложения	текст	Средний балл
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Архип	1	2	3	1	3	3	2	0	2	1	1	1	1,7
Евгений	1	2	3	1	3	3	2	1	2	1	1	1	1,8
Артем	1	1	0	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1
Александр	0	1	1	1	2	1	1	0	1	1	1	1	0,9
Егор	2	2	3	3	3	3	3	2	2	2	2	1	2,3
Степан	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0,7

Продолжение таблицы № 9

Задание	Буквы			Слоги						слова	предло- жения	текст	Средний балл
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Вика	2	3	3	3	3	3	3	2	3	2	2	2	2,6
Ксюша	2	2	1	2	1	2	2	1	1	2	2	1	1,6
Маша	2	3	3	2	3	3	3	3	3	2	2	3	2,7
Софья	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	2,8
Средний балл	1,5	1,9	2	1,8	2,4	2,3	2	1,4	1,9	1,5	1,5	1,4	

Таблица № 10

Количественный анализ списывания с печатного текста

Задание	слова	предложение	текст	Средний бал
	1	2	3	
Архип	3	2	1	2
Евгений	3	1	1	1,6
Артем	1	1	0	0,6
Александр	2	1	1	1,3
Егор	3	3	3	3
Степан	2	1	0	1
Вика	3	2	2	2,3
Ксюша	3	2	2	2,3
Маша	3	3	2	2,6
Софья	3	3	3	3
Средний балл	2,6	1,9	1,5	

Таблица № 11

Количественный анализ исследования самостоятельного письма

Задание	№ пробы									Средний балл
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Архип	3	3	2	2	2	1	2	1	1	1,8
Евгений	3	3	3	2	2	1	2	1	1	2
Артем	3	2	1	2	1	0	0	0	0	1
Александр	2	2	1	2	1	1	0	0	0	1
Егор	3	3	3	3	1	1	1	1	1	1,8
Степан	2	2	1	1	0	0	0	0	0	0,6
Вика	3	3	3	2	1	2	2	1	2	2,1
Ксюша	3	3	2	3	2	1	1	1	1	1,8

Продолжение таблицы № 11

Задание	№ пробы									Средний балл
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Маша	3	3	3	2	3	2	2	1	2	2,3
Софья	3	3	3	3	2	2	2	1	2	2,3
Средний балл	2,8	2,7	2,2	2,2	1,5	1,1	1,2	0,7	1	

Таблица № 12

**Сводная таблица количественного анализа выполнения заданий
по диагностике письма**

Задание	По слуху	списывание	Самостоятельное письмо	Средний бал
Архип	1,7	2	1,8	1,8
Евгений	1,8	1,6	2	1,8
Артем	1	0,6	1	0,8
Александр	0,9	1,3	1	1,1
Егор	2,3	3	1,8	2,4
Степан	0,7	1	0,6	0,8
Вика	2,6	2,3	2,1	2,3
Ксюша	1,6	2,3	1,8	1,9
Маша	2,7	2,6	2,3	2,5
Софья	2,8	3	2,3	2,7
Средний балл	1,81	1,97	1,67	

Таблица № 13

Результаты обследования ориентировки в схеме собственного тела

№	Имя	Умение выделять ведущую руку	Ориентировка на основе дифференциации правых и левых частей тела	Проба Хеда	Средний балл
1	Архип	2 (левая)	2	1	1,7
2	Евгений	3	2	1	1,7
3	Артем	2	1	1	1,3
4	Александр	3	2	2	2,3
5	Егор	3	2	3	2,6
6	Степан	3	2	3	2,6
7	Вика	2	2	2	2

Продолжение таблицы № 13

№	Имя	Умение выделять ведущую руку	Ориентировка на основе дифференциации правых и левых частей тела	Проба Хеда	Средний балл
8	Ксюша	3 (левая)	3	3	3
9	Маша	2	2	2	2
10	Софья	3 (левая)	3	3	3
Средний балл		2,6	2,1	2,1	

Таблица № 14

Результаты восприятия пространственных признаков предметов

№	Имя	Узнавание и воспроизведение в отраженной речи величины предметов	Узнавание и воспроизведение в отраженной речи формы предметов	Умение соотносить форму изображенного предмета с геометрическим образом	Средний балл
1	Архип	3	2	1	2
2	Евгений	3	3	2	2,7
3	Артем	2	1	1	1,4
4	Александр	2	2	1	1,7
5	Егор	3	3	2	2,7
6	Степан	1	1	3	1,7
7	Вика	2	2	2	2
8	Ксюша	3	2	2	2,3
9	Маша	3	3	2	2,7
10	Софья	3	3	3	3
Средний балл		2,5	2,2	1,9	2,2

Таблица № 15

Результаты обследования ориентировки в пространстве

№	Имя	Умение определять пространственное расположение предметов по отношению к самому обучающемуся	Умение определять пространственные отношения между предметами	Умение определять пространственные отношения между изображениями предметов	Средний балл
---	-----	--	---	--	--------------

Продолжение таблицы № 15

№	Имя	Умение определять пространственное расположение предметов по отношению к самому обучающемуся	Умение определять пространственные отношения между предметами	Умение определять пространственные отношения между изображениями предметов	Средний балл
1	Архип	1	1	1	1
2	Евгений	1	1	2	1,4
3	Артем	1	1	1	1
4	Александр	1	1	1	1
5	Егор	2	2	1	1,7
6	Степан	1	1	1	1
7	Вика	1	1	1	1
8	Ксюша	2	2	2	2
9	Маша	2	1	1	1,4
10	Софья	3	2	2	2,4
Средний балл		1,5	1,3	1,3	1,4

Таблица № 16

Результаты обследования зрительно – пространственной ориентировки

№	Имя	Конструктивный праксис	Графическая деятельность	Ориентировка в схеме лица	Средний балл
1	Архип	1	1	3	1,7
2	Евгений	2	2	3	2,5
3	Артем	2	1	3	2
4	Александр	2	1	2	1,7
5	Егор	3	3	3	3
6	Степан	2	1	2	1,7
7	Вика	2	1	3	2
8	Ксюша	3	3	3	3
9	Маша	2	3	3	2,7
10	Софья	3	3	3	3
Средний балл		2,2	1,9	2,8	2,3

Таблица № 17

Результаты обследования понимания логико – грамматических конструкций

№	Имя	Понимание логико-грамматических конструкций, отражающих пространственные отношения предметов	Понимание инверсионных конструкций	Понимание конструкций атрибутивного родительного падежа	Средний балл
1	Архип	0	1	1	0,7
2	Евгений	1	0	1	0,7
3	Артем	1	0	1	0,7
4	Александр	1	1	1	1
5	Егор	2	1	2	2,5
6	Степан	1	0	2	1
7	Вика	1	1	1	1
8	Ксюша	2	0	2	1,4
9	Маша	2	1	2	1,7
10	Софья	2	1	3	2
Средний балл		1,3	0,6	1,6	1,25

Таблица № 18

Количественный анализ диагностики пространственного гнозиса

№	Имя	1	2	3	4	5	Средний балл
1	Архип	1,7	2	1	1,7	0,7	1,4
2	Евгений	1,7	2,7	1,4	2,5	0,7	1,8
3	Артем	1,3	1,4	1	2	0,7	1,3
4	Александр	2,3	1,7	1	1,7	1	1,5
5	Егор	2,6	2,7	1,7	3	2,5	2,5
6	Степан	2,6	1,7	1	1,7	1	1,6
7	Вика	2	2	1	2	1	1,6
8	Ксюша	3	2,3	2	3	1,4	2,3
9	Маша	2	2,7	1,4	2,7	1,7	2,1
10	Софья	3	3	2,4	3	2	2,7
Средний балл		2,22	2,22	1,39	2,33	1,27	

Таблица № 19

Результаты констатирующего обследования младших школьников

Имя	Моторика	Звуко- произно- шение	Фонем. слух	Звуковой анализ слова	Письмо	Простр. гнозис	Ср. балл
Архип	1,7	3	2,9	2,6	1,8	1,4	2,23
Женя	1,4	3	2,9	2,6	1,8	1,8	2,1
Артем	2,8	1	2	1,9	0,8	1,3	1,8
Саша	1,3	2	1,3	1,1	1,1	1,5	1,4
Егор	2,8	3	2,7	2,7	2,4	2,5	2,7
Степан	1,4	2	2,1	1,2	0,8	1,6	1,5
Вика	1,6	3	2,7	2,6	2,3	1,6	2,2
Ксюша	2,8	2	1,7	1,9	1,9	2,3	2,2
Маша	1,7	3	2,8	2,7	2,5	2,1	2,4
Софья	3	2	2,6	2,7	2,7	2,7	2,7
Ср. балл	2	2,4	2,37	2,2	1,81	1,88	

Перспективный план коррекционной работы для Архипа

№	Направление работы	Содержание коррекционной работы
1.	Моторная сфера	• Развитие мелкой моторики • Развитие графо – моторных навыков
2.	Пространственное восприятие	• Ориентировка в схеме собственного тела • Узнавание и воспроизведение в отраженной речи формы предметов • Умение соотносить форму изображенного предмета с геометрическим образом • Ориентировка в окружающем пространстве • Развитие конструктивного праксиса • Формирование речевых средств, отражающих логико-грамматические конструкции
3.	Фонематический слух	• Дифференцировать слоги и слова близкие по звучанию
4.	Фонематическое восприятие	• Нахождение место звука в слове • Определять наличие или отсутствие звука в слове
4.	Письмо	<i>Дисграфические ошибки:</i> • Дифференциация букв на письме: Щ-Ш, Ъ-ъ, м-л, о-а, у-д; • неправильное обозначение мягкости; • пропуск гласных букв. <i>Орфографические ошибки:</i> • Написание заглавных букв в предложении, тексте • Написание а, у, и после шипящих: жи – ши, ча – ща, чу – шу.

Перспективный план коррекционной работы для Виктории

№	Направление работы	Содержание коррекционной работы
1.	Моторная сфера	• Развитие мелкой моторики. • Развитие графо – моторных навыков.
2.	Пространственное восприятие	• Узнавание и воспроизведение в отраженной речи формы предметов • Умение соотносить форму изображенного предмета с геометрическим образом • Ориентировка в окружающем пространстве • Формирование речевых средств, отражающих логико-грамматические конструкции

4.	Фонематическое восприятие	• Нахождение место звука в слове • Определять наличие или отсутствие звука в слове
4.	Письмо	<i>Дисграфические ошибки:</i> • Дифференциация букв на письме: б-в, д-в • пропуск согласных букв. <i>Орфографические ошибки:</i> • Написание заглавных букв в предложении, тексте.

Перспективный план коррекционной работы для Марии:

№	Направление работы	Содержание коррекционной работы
1.	Моторная сфера	• Развитие мелкой моторики. • Развитие графо – моторных навыков.
2.	Пространственное восприятие	• Умение соотносить форму изображенного предмета с геометрическим образом • Ориентировка в окружающем пространстве • Развитие понимания инверсионных конструкций
4.	Письмо	<i>Дисграфические ошибки:</i> • Дифференциация букв на письме: б-в, б-д <i>Орфографические ошибки:</i> • Написание а, у, и после шипящих: жи – ши, ча – ща, чу – шу.

Перспективный план коррекционной работы для Евгения:

№	Направление работы	Содержание коррекционной работы
1.	Моторная сфера	• Развитие мелкой моторики. • Развитие графо – моторных навыков.
2.	Пространственное восприятие	• Ориентировка в схеме собственного тела. • Узнавание и воспроизведение в отраженной речи величины предметов • Умение соотносить форму изображенного предмета с геометрическим образом • Ориентировка в окружающем пространстве • Формирование речевых средств, отражающих логико-грамматические конструкции
4.	Письмо	<i>Дисграфические ошибки:</i> • Дифференциация букв на письме: о-а, Е-З, • неправильное обозначение границ предложения, • слитное написание слов. <i>Орфографические ошибки:</i> • Написание заглавных букв в предложении, тексте • Написание а, у, и после шипящих: жи – ши, ча – ща, чу – шу.

Перспективный план коррекционной работы для Александра:

№	Направление работы	Содержание коррекционной работы
1.	Моторная сфера	• Развитие мелкой моторики. • Развитие графо – моторных навыков.
2.	Пространственное восприятие	• Умение соотносить форму изображенного предмета с геометрическим образом • Ориентировка в окружающем пространстве • Формирование речевых средств, отражающих логико-грамматические конструкции
3.	Фонематический слух	• Дифференцировать слоги и слова близкие по звучанию
4.	Письмо	<i>Дисграфические ошибки:</i> • Дифференциация букв на письме: Х-Ж, д-б, Т-П. • неправильное обозначение мягкости; • пропуск слов в предложении. • недописывание элементов букв. <i>Орфографические ошибки:</i> • Написание заглавных букв в предложении, тексте • Написание а, у, и после шипящих: жи – ши, ча – ща, чу – щу.

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Упражнения на развитие пространственного гнозиса

Задания и упражнения по обучению ориентировке в схеме собственного тела:

Упражнение с мячом (гимнастической палкой). Дети по команде педагога поднимают мяч вверх, затем опускают вниз.

Игра «Вверху – внизу». Педагог предлагает детям поднять голову вверх и назвать, что они видят вверху (потолок, люстру, небо, солнце), затем опустить голову вниз и назвать, что они видят внизу (пол, ковер, землю, траву).

Игра «Кто впереди, кто сзади». Детям, стоящим в колонне, педагог поочередно предлагает назвать имена товарищей, стоящих впереди, затем товарищей, стоящих сзади.

Упражнение «Ходьба и прыжки». Детям предлагается идти или прыгнуть, по команде педагога:

- с поворотом на 90 и 180° в обе стороны;
- через предмет («вправо – влево», «вперёд – назад»), лежащий на полу (малый мяч, гимнастическая палка, стул), стоя к нему лицом, боком, спиной;
- с поворотом на 180° на двух ногах через гимнастическую палку: с продвижением на разные расстояния от какого-то ориентира, линии; с продвижением вперед, но с промежуточным движением (один прыжок вперед – через линию, другой – параллельно линии и т. д.).

Упражнение «Выше – ниже». Стоя перед зеркалом, дети и педагог вместе анализируют расположение отдельных частей тела по отношению друг к другу с точки зрения вертикальной оси. Находят, показывают и называют то, что «выше всего» (голова, макушка); что «ниже всего» (ноги, стопы); «выше, чем ...»; «ниже, чем ...». Затем дети повторяют всё это без зеркала и наконец, с закрытыми глазами.

Аналогично отрабатывается взаимное расположение отдельных частей лица (лоб, глаза, нос, уши, рот, щеки) и других частей тела (рук – плечо, локоть, предплечье, запястье, ладонь, пальцы; собственно, тела – шея, плечи, грудь, спина, живот; ног – бедро, колено, голень, стопа) относительно друг друга.

Упражнение «Дальше – ближе». Детям предлагается назвать у себя (относительно, например, головы) части тела, расположенные «ближе, чем ...», «дальше, чем ...», «ближе, чем .., но дальше, чем ...».

Упражнение «Путаница». Педагог намеренно показывает не те движения или части тела, которые называет. Дети исправляют ошибки взрослого. Затем инструктором и исполнителем упражнения становится сам ребёнок; он показывает упражнения другим (взрослому, ребёнку) и контролирует их выполнение.

Далее отрабатывается дифференциация правых и левых частей тела.

Упражнение «Покажи». Дети показывают левой рукой правое ухо, правой рукой – левую ногу и т. д.

Упражнение «Право – лево». Дети вытягивают в сторону правую руку, перечисляют предметы, расположенные справа. Вытягивают в сторону левую руку, перечисляют предметы, расположенные слева.

Упражнение «Повтори, не ошибись». По заданию педагога, дети поворачиваются налево, делают несколько шагов в этом направлении. Затем поворачиваются направо и делают несколько шагов.

Затем детей учат выполнять ориентировку в пространстве относительно своего тела.

Упражнение «Назови правильно». Стоя в шеренге, дети называют товарища, стоящего справа, и товарища, стоящего слева. Стоя в колонне, называют стоящего впереди, стоящего сзади.

Упражнение «Скажи правильно». Дети по заданию педагога кладут ручку справа от тетради; затем кладут карандаш слева от книги. Далее они говорят, где находятся ручка по отношению к книге и карандаш по отношению к тетради – слева или справа. Также проводится определение пространственного расположения трёх предметов: дети кладут книгу перед собой, слева от нее помещают карандаш, справа – ручку.

Игра «Движения в одном направлении». Детям предлагается вытянуть руку вправо, отставить ногу вправо, повернуть голову вправо, наклонить голову к правому плечу, сделать три наклона вправо, присесть на правое колено и т. д. Так же отрабатываются другие направления – слева, сверху, снизу, спереди и сзади.

Игра «Что находится справа от меня?». Детей просят, не поворачиваясь, перечислить то, что находится справа от него. После этого повернуться направо и снова перечислить то, что теперь находится справа. Затем ребёнка просят повернуться на 90° и спрашивают: «Что теперь справа от тебя?». Аналогично отрабатываются направления слева, спереди и сзади.

Игра «Повернись направо, повернись налево». Для этой игры используется большой мяч. Водящий стоит в центре, с четырёх сторон – игроки. Игроки командуют водящему: «Направо!» Тот кидает мяч направо и только после этого поворачивается в ту же сторону. Игрок с мячом снова командует («Направо!», «Налево!», «Вперед!», «Назад!»).

Игра «Робот». Дети изображают роботов, точно и правильно выполняя команды педагога: «Один шаг вперёд, два шага направо, прыжок вверх, три шага налево, вниз (присесть) и т. д.». Затем дети играют в непослушного робота, который выполняет все команды наоборот: идёт не вперёд, а назад; вместо того чтобы подпрыгнуть вверх, приседает; поворачивается не направо, а налево. После того как ребёнок выполнит задания, не ошибаясь, в

соответствии с условием, программа усложняется: «Шаг налево правой ногой; два шага вперед, начиная с левой ноги (и т. д.)».

Игра «Назови часть тела». Дети стоят лицом друг к другу. Один из двоих молча, показывает на себе отдельные части тела, а другой называет: «Это твоё правое колено, это твой левый глаз и т. д.».

Игра «Весёлые картинки». Дети определяют на картинках, какой рукой действует герой; с какой стороны относительно других находится каждый персонаж, в какой руке и что он держит и т. п. Эту работу рекомендуется проводить длительное время одновременно с любой другой работой по картинкам.

Упражнение «Правильное зеркало». Стоя или сидя с детьми, друг напротив друга, отрабатывается схема «зеркало» на движениях сначала одной рукой, потом другой, затем двумя вместе. Так, если педагог переносит свою правую руку вправо, то ребёнок свою левую – влево. Движения вверх, вниз, к себе и от себя были идентичными.

Следующим этапом формирования пространственных представлений являлся переход к *двигательным диктантам и графическим схемам*. Для этого используются следующие задания и упражнения:

Упражнение «Двигательный диктант» (по шагам). Например: «Один шаг вперёд, два шага направо». «Повернуться на 180°, один шаг назад» и т. д.

Упражнение «Составь план». Педагог диктует траекторию, по которой нужно будет найти предмет в классе. Далее осуществляется совместное, а затем самостоятельное составление плана группы.

Упражнение «Поставь фигуру в угол». Детям предлагается поместить в группе или нарисовать определённые фигуры в правом нижнем углу, левом верхнем углу и т. д. Определить, какие углы ещё не заполнены. Он сам заполнял их с комментарием: «Нарисую месяц в правом верхнем углу» и т. д.

На следующем этапе проводится работа в тетради в клеточку – «Графические диктанты» (для всех заданий исходные точки в начале освоения заранее отмечаются взрослым). Для этого необходимо предварительно научить ребёнка отступать одну клеточку от края тетради и от предыдущей работы; пропускать нужное количество клеточек по указанию взрослого.

Упражнение «Расставь знаки». Инструкция: «Обозначь на строке четыре точки. Поставь знак «+» от первой точки снизу, от второй – сверху, от третьей – справа, от четвертой – слева». Аналогично – с двумя разными знаками.

Упражнение «Стрелки». Инструкция: «Обозначь на строке четыре точки. От первой проведи стрелку в направлении вниз, от второй – вправо, от третьей – влево, от четвертой – вверх». Проверка: от какой точки стрелка смотрит вправо?

Упражнение «Соедини точки». Инструкция: «На двух строчках отметить по 8 точек так, чтобы можно было сгруппировать их в квадраты; обведи пальцем каждый из них».

В первом квадрате необходимо выделить карандашом первую верхнюю точку, потом – первую нижнюю точку, после чего соединить их стрелкой в направлении сверху вниз. Выделить вторую нижнюю точку и соединить её стрелкой со второй верхней точкой в направлении снизу-вверх.

Во втором квадрате выделить первую верхнюю точку, затем – вторую верхнюю точку и соединить их стрелкой в направлении слева направо. Нижние точки соединить стрелкой в направлении справа налево.

В третьем квадрате выделить первую верхнюю точку и вторую нижнюю, соединить их стрелкой, направленной одновременно слева направо и сверху вниз (в правый нижний угол).

В четвертом квадрате выделить первую нижнюю точку и вторую верхнюю. Соединить их стрелкой, направленной одновременно слева направо и снизу-вверх (в правый верхний угол).

Упражнение «Графические диктанты». Детям предлагается следующая инструкция: «Начиная с третьей клетки, одну клетку вправо, две – вниз, одну – влево» и т. д. Фигуры для диктантов, вначале даются простые, затем постепенно усложняются.

«Я – конструктор». Детям предлагается из спичек, счетных палочек или мозаики сконструировать какое-либо предметное изображение или выложить печатную букву.

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Сводные таблицы неречевых и речевых нарушений

Таблица № 20

Контрольное обследование состояния общей моторики

Дети	Двигательная память	Произвольное торможение движений	Статическая координация	Динамическая координация	Пространственная ориентация	Темп	Ритмическое чувство	Статическая координация движений	Динамическая координация движений	Средний балл
Экспериментальная группа										
Евгений	2	2	2	1	1	2	2	1	2	1,7
Вика	2	2	2	3	2	2	1	1	2	1,9
Егор	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2,9
Маша	2	2	2	2	2	1	1	3	2	1,9
Софья	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Контрольная группа										
Степан	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1,9
Александр	2	1	1	2	1	2	1	2	1	1,4
Ксюша	2	3	2	3	3	2	3	3	3	2,7
Архип	1	2	1	2	2	1	2	2	3	1,8
Артем	3	3	3	2	3	3	1	3	3	2,7
Средний балл	2,2	2,3	2,1	2,2	2,2	2,1	1,9	2,3	2,3	2,2

Таблица № 21

Контрольное обследование звукопроизношения

Дети	Характер нарушения произношения звука				Количество нарушений	Балл
	Отсутствие	Искажение	Замена	Отсутствие		
Экспериментальная группа						
Вика	-	-	-	-	0	3
Евгений	-	-	-	-	0	3
Егор	-	-	-	-	0	3
Маша	-	-	-	-	0	3
Софья	-	-	-	-	0	3
Контрольная группа						
Степан	-		[р] = [л]	-	1	2
Ксюша	-	-	[ж] = [з] [ц] = [с]	-	2	2
Архип	-	-	-	-	0	3
Александр	-	[р] - горловой	-	-	1	2
Артем	-	-	[ш] = [с] [ж] = [з] [ч] = [с]	-	3	1
Средний балл	0%	10%	30%	0%	40%	2,5

Таблица № 22

Контрольное обследование фонематического слуха у младших школьников

Задание	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	1	13	14	1	Средни
---------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	---	----	----	---	--------

												2			5	й бал
Экспериментальная группа																
Вика	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2,9
Евгений	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Егор	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2,9
Маша	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2,9
Софья	3	3	3	3	3	3	2	3	3	1	3	3	3	2	3	2,7
Контрольная группа																
Степан	0	2	1	2	2	2	0	2	3	3	2	3	3	3	3	2,1
Ксюша	1	0	1	3	0	2	1	2	0	3	2	3	2	3	3	1,7
Архип	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2,9
Александр	0	1	0	1	1	1	0	2	2	0	2	3	3	1	3	1,3
Артем	1	0	1	2	2	3	3	2	0	2	3	3	2	3	3	2
Средний Балл	2	2	2,1	2,5	2,3	2,5	1,9	2,6	2,3	2,4	2,6	3,8	2,7	2,5	3	2,5

Таблица № 23

**Контрольное обследование фонематического восприятия и звукового анализа
и синтеза слова у младших школьников**

Задание	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	Средний балл
Экспериментальная группа																
Вика	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	2,9
Евгений	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	2	3	3	3	2,8
Егор	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2,9
Маша	3	3	3	3	3	2	2	3	3	2	3	3	3	3	2	2,7
Софья	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2,9
Контрольная группа																
Степан	2	3	2	2	2	1	0	2	0	1	0	1	0	2	0	1,2
Ксюша	2	3	2	2	2	1	1	2	1	1	3	2	2	2	2	1,9
Архип	3	3	3	3	3	2	2	3	2	2	3	2	3	3	3	2,6
Александр	2	2	3	1	2	0	0	2	0	0	1	1	1	1	0	1,1
Артем	2	3	2	2	2	1	2	2	1	1	3	2	2	2	2	1,9
Средний балл	2,6	2,9	2,6	2,5	2,6	1,8	1,8	2,6	1,8	1,6	2,5	2,2	2,3	2,5	2,1	2,29

Результаты контрольного обследования письма по слуху

Имя	Ошибки в звуковом составе слова	Лексико-грамматические ошибки	Оптические ошибки	Орфографические ошибки	Ср. балл
Экспериментальная группа					
Евгений	+	+	+	ши	3
Вика	+	+	б-в	заглавная буква	2
Егор	+	+	+	ши	3
Софья	+	+	+	+	3
Маша	+	+	б-в	+	3
Контрольная группа					
Артем	Пропуск букв Замена букв С-Ш, З-С, Ш-Ж	+	+	Ши, точка.	1
Степан	Пропуск букв	+	а-о, Е-З, и-ш не дописывает элементы букв	заглавная буква, точка, ши, шу	1
Архип	Неправильное обозначение мягкости	+	Щ-Ш, Ъ-Ъ, м-л	заглавная буква, ши, шу	1
Ксюша	Пропуск букв, Замена с-з	+	+	ши	2
Александр	+	+	Х-Ж, не дописывание элементов букв	шу	2

Результаты контрольного обследования процесса списывания

Имя	Ошибки в звуковом составе слова	Лексико-грамматические ошибки	Оптические ошибки	Орфографические ошибки	Средний балл
Экспериментальная группа					
Егор	+	+	+	+	3
Евгений	+	+	+	+	3

Вика	+	+	д-в	+	2
Маша	+	+	б-в	+	2
Софья	+	+	+	+	3
Контрольная группа					
Александр	+	+	д-б,	+	2
Степан	Пропуск букв	+	Е-З	заглавная буква	1
Архип	+	+	ь-ъ, о-а	+	2
Ксюша	Замена с-з	+	+	+	2
Артем	Пропуск букв Замена букв С-Ш, З-С.	+	+	точка	1

Таблица № 26

Результаты контрольного обследования самостоятельного письма

Испытуемый	Ошибки в звуковом составе слова	Лексико-грамматические ошибки	Оптические ошибки	Орфографические ошибки	Средний балл
Экспериментальная группа					
Егор	+	+	н-т	Безуд. гл,	2
Евгений	+	неправильное обозначение границ предложения	+	-ши, заглавная буква	2
Вика	+	+	+	заглавная буква	2
Маша	+	+	б-д	+	2
Софья	+	+	а-я	жи-ши	2
Контрольная группа					
Архип	+	+	м-л, у-д	заглавная буква, -ши, -щу	1
Артем	Пропуск букв Замена букв С-Ш, З-С, Ш-Ж	+	а-о, не дописывает элементы букв	Заглавная буква, точка, жи-ши,	0

Степан	Пропуск букв	неправильное обозначение границ предложения	З-Е, и-ш, не дописывает элементы букв	Заглавная буква, точка, жи-ши,	0
Александр	+	Пропуск слов в предложении	Т-П	заглавная буква, -ши, -щу	1
Ксюша	Пропуск букв, Замена с-з	+	+	Жи-ши,	1

Таблица № 27

Сводная таблица количественный анализ контрольного обследования письма

Задание	По слуху	Списывание	Самостоятельное письмо	Средний бал
Экспериментальная группа				
Егор	2,3	3	2	2,4
Евгений	2	2	2	2
Вика	2,5	2,5	2,1	2,4
Маша	2,7	2,8	2,5	2,7
Софья	3	3	2,5	2,8
Контрольная группа				
Архип	1,7	2	1,8	1,8
Степан	0,7	1	0,6	0,8
Ксюша	1,6	2,3	1,8	1,9
Артем	1	0,6	1	0,8
Александр	0,9	1,3	1	1,1
Средний балл	1,8	2,1	1,7	1,9

Таблица № 28

Контрольное обследование пространственного гнозиса

№	Имя	1	2	3	4	5	Средний балл
Экспериментальная группа							
1	Евгений	2	3	1,5	2,5	1	2
2	Егор	2,8	3	2	3	2,5	2,7
3	Вика	2,3	2	2	2	1,5	1,9
4	Маша	3	3	2	2,7	1,7	2,5
5	Софья	3	3	2,5	3	2,5	2,8

Контрольная группа							
6	Степан	2,6	1,7	1	1,7	1	1,6
7	Александр	2,3	1,7	1	1,7	1	1,5
8	Ксюша	3	2,3	2	3	1,4	2,3
9	Архип	1,7	2	1	1,7	0,7	1,4
10	Артем	1,3	1,4	1	2	0,7	1,3
Средний балл		2,4	2,3	1,6	2,3	1,4	2

Таблица № 29

Сравнительные результаты констатирующего и контрольного экспериментов

Имя	Моторика		Звуко-произношение		Фонем. слух		Звуковой анализ слова		Письмо		Простр. гнозис		Ср. б	
	до	после	до	после	до	после	до	после	до	после	до	после	до	после
Экспериментальная группа														
Егор	2,8	3	3	3	2,7	2,9	2,7	2,9	2,4	2,4	2,5	2,7	2,7	2,8
Женя	1,4	1,9	3	3	2,9	3	2,6	2,8	1,8	2	1,8	2	2,1	2,4
Вика	1,6	2	3	3	2,7	2,9	2,6	2,9	2,3	2,4	1,6	1,9	2,2	2,5
Маша	1,7	2,1	3	3	2,8	2,9	2,7	2,7	2,5	2,7	2,1	2,5	2,4	2,7
Софья	3	3	2	3	2,6	2,7	2,7	2,9	2,7	2,8	2,7	2,8	2,7	2,9
Контрольная группа														
Саша	1,3	1,3	2	2	1,3	1,3	1,1	1,1	1,1	1,1	1,5	1,5	1,4	1,4
Архип	1,7	1,7	3	3	2,9	2,9	2,6	2,6	1,8	1,8	1,4	1,4	2,2 3	2,2 3
Степан	1,4	1,4	2	2	2,1	2,1	1,2	1,2	0,8	0,8	1,6	1,6	1,5	1,5

Артем	2,8	2,8	1	1	2	2	1,9	1,9	0,8	0,8	1,3	1,3	1,8	1,8
Ксюша	2,8	2,8	2	2	1,7	1,7	1,9	1,9	1,9	1,9	2,3	2,3	2,2	2,2
Ср. б	2	2,3	2, 4	2,5	2,37	2,5	2,2	2,3	1,81	1,9	1,88	2	2,1	2,2