



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И ПРЕДМЕТНЫХ
МЕТОДИК

**«Коррекция психофизиологической базы письменной речи у детей
младшего школьного возраста с дисграфией»**

**Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование**

**Направленность программы магистратуры
«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями речи»
Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований:

43, 39 % авторского текста

Работа рекоменд к защите
рекомендована/не рекомендована

ггг «12» 10 2023.
зав. кафедрой специальной педагогики,
психологии и предметных методик

Л.А. Дружинина
к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Выполнил (а):

Студент (ка) группы ЗФ-306/173-2-2
Абрамова Юлия Владимировна

Научный руководитель:

к.п.н., доцент кафедры
СППиМ

Елена Викторовна
Переметьева Елена Викторовна

Челябинск
2023

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОЙ БАЗЫ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	7
1.1 Психофизиологическая база письменной речи как феномен в современных теоретических исследованиях	7
1.2 Закономерности развития психофизиологической базы письменной речи у детей младшего школьного возраста.....	13
1.3 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с дисграфией.....	17
1.4 Особенности построения коррекционно-развивающего обучения с учетом психофизиологической базы письменной речи	22
ГЛАВА 2. ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОЙ БАЗЫ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИСГРАФИЕЙ	30
2.1 Организация и содержание исследования психофизиологических предпосылок письменной речи у детей младшего школьного возраста с дисграфией	30
2.2 Особенности выявленных психофизиологических предпосылок письменной речи у детей младшего школьного возраста с дисграфией .	51
ГЛАВА 3. КОРРЕКЦИЯ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОЙ БАЗЫ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИСГРАФИЕЙ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ	66
3.1 Организация и содержание коррекции психофизиологических предпосылок письменной речи у детей младшего школьного возраста с дисграфией на логопедических занятиях	66
3.2 Анализ порученных результатов контрольного эксперимента	70
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	81

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	86
ПРИЛОЖЕНИЕ А.....	92
ПРИЛОЖЕНИЕ Б.....	98
ПРИЛОЖЕНИЕ В.....	99
ПРИЛОЖЕНИЕ Г.....	102

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. На современном этапе развития специальной педагогики и психологии особое внимание уделяется переосмыслению концептуальных способов организации работы по коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста.

Значительное количество детей, поступающих в первый класс, не готовы научиться читать и писать. Зачастую детский опыт беден в выполнении графических заданий. Несформированность процесса координации движений рук у детей, который характеризуется слабым уровнем зрительно-моторной координации, а также низким уровнем пространственного восприятия и зрительной памяти. Нарушение формирования письма препятствует успешности учебы, эффективности адаптации к школе, часто вызывает отклонения в формировании психических функций и личности ребенка. Специфическое расстройство письма (дисграфия) вызывает трудности в обучении правописанию, особенно в изучении сложных орфографических правил.

Из этого следует, что формирование навыка письма в процессе обучения представляет собой длительный и сложный процесс, как с точки зрения структуры письменной деятельности, так и с точки зрения структуры формирования навыка, и с точки зрения лежащих в его основе психофизиологических механизмов.

Несмотря на изученность данного вопроса, его изучение актуально на сегодняшний день, поскольку современная диагностика и коррекция психофизиологических основ письменной речи младших школьников является одной из важнейших проблем учебного процесса. Психофизиологическую основу письменной речи изучал ряд ученых как Б.Г. Ананьев, Т. В. Ахутина, Р. Е. Левина, А. Р. Лурия, Л. Г. Парамонова, И.Н. Садовникова, А. В. Семенович, А. Л. Сиротюк, Л. С. Цветкова.

Психологическое содержание и структура письменной речи, ее связь с другими высшими психологическими функциями (ВПФ), а также связь с устной речью, местом и ролью в психике человека, и непосредственно психофизиологическая база и ее генезис требует детального изучения в учебной деятельности детей младшего школьного возраста.

Стремительное развитие информационных технологий в последние годы дает возможность на оперативное решение проблемы механизмов нарушений письменной речи техническими средствами, а также на разработку эффективных способов профилактики нарушения психофизиологической базы письменной речи.

Проблема исследования определяется тем, что в последнее время значительно возросло количество младших школьников с нарушениями письменной речи, такой как дисграфия. Эти трудности имеют максимальное влияние на процесс дальнейшего обучения. Сенсорно-акустико-моторные, оптико-моторные и взаимодействие всех анализаторных систем, которые входят в цепочку операций составляющих письмо, становится основой для продуктивной письменной деятельности, а именно письма.

Целью исследования является изучение психофизиологической базы письменной речи у детей младшего школьного возраста с дисграфией, и разработка коррекционно-восстановительного комплекса, направленного на улучшение механизмов письменной речи у детей.

Задачи исследования были поставлены исходя из актуальности и цели работы:

- изучить научно-теоретические основы психофизиологической базы письменной речи у детей младшего школьного возраста;
- описать особенности психофизиологической базы письменной речи у детей младшего школьного возраста с дисграфией;

– провести диагностическое исследование психофизиологической базы письменной речи у детей младшего школьного возраста с дисграфией;

– описать содержание программы коррекции психофизиологической базы письменной речи у детей младшего школьного возраста на логопедических занятиях;

– провести повторное диагностическое исследование на эффективность предлагаемой программы коррекции психофизиологической базы письменной речи у детей младшего школьного возраста.

Объектом исследования является психофизиологическая база письменной речи у детей младшего школьного возраста.

Предметом исследования является программа коррекции психофизиологической базы письменной речи у детей младшего школьного возраста с дисграфией.

Гипотеза: коррекция психофизиологической базы письменной речи у детей младшего школьного возраста с дисграфией будет более эффективна при использовании коррекционного комплекса, в частности тетради-тренажера, направленного на улучшение психофизиологических механизмов письменной речи на логопедических занятиях.

База исследования: учащиеся 2 класса общеобразовательной школы №19 г. Костанай. В общем, в обследовании участвовало 125 детей, из них у 8 школьников была выявлена дисграфия.

ГЛАВА 1. НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОЙ БАЗЫ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1.1 Психофизиологическая база письменной речи как феномен в современных теоретических исследованиях

Письменная речь представляет собой сложную форму мыслительной деятельности, необходимую для повседневной жизни человека, и включает в себя, с одной стороны, написание того или иного письменного языка, а с другой стороны, активное выражение своих мыслей, восприятие и понимание написанного при чтении (Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконин и др.) [13, 18, 23, 26, 58].

По мнению профессора Р.Е. Левиной и её последователей, «успешность обучения письменной речи зависит от состояния предпосылок к этому виду деятельности и формирование навыков произношения, определенный уровень фонематического слуха, морфологических и синтаксических обобщений, достаточный объем лингвистических знаний»[22, с. 83].

В современных исследованиях большое внимание уделяется «изучению структурных операций письменной и устной речи, а также развитию основных психических процессов и функций, влияющих на ее формирование». Таким образом, важность состояния письменных и устных умений и навыков основывается на уровне развития операционального и функционального компонентов письменной речи.

Процесс письма представляет собой сложную деятельность, включающую ряд психофизиологических компонентов: анализ звукового состава слова, перевод выделенных фонем или их комплексов в зрительно-графические фонемы, преобразование оптических знаков и букв.

Проблема изучения психофизиологических основ письменной речи была и остается актуальной по сей день. Этот вопрос изучается такими авторами, как Н.А. Агарковой, А.К. Аксеновой, М.М. Безруких, Р.И. Лалаевой, А.Р. Лурии, Л.С. Цветковой, И.Н. Садовниковой, и др. [1, 2, 7, 20, 28, 53, 41].

«Психофизиологической основой письменной речи и речевых процессов является совместная работа слухового и речедвигательного анализаторов. Исходя из этого, полный анализ звукового слова требует участия кинестетических механизмов. Кроме того, анализ речи включает выделение и уточнение звуков по акустическому и кинестетическому восприятию, а также операцию определения звукового состава слова и последовательности звуков в слове. При этом выбранные звуки также должны сохраняться в кратковременной памяти. Только после этого извлеченный из слова и уточненный звук можно перекодировать в букву. В этом порождении письменной деятельности участвует процесс зрительного восприятия и восприятия пространства и пространственных отношений» [12].

Сложность процессов письма и его многообразие определяются также при изучении в сравнении письменной и устной речи. Эти исследования показали, что письменные и устные речевые процессы отличаются друг от друга по происхождению, формированию и протеканию, психологическому содержанию и функциям [37, с. 132].

Письмо— сложнейшие интегративные когнитивные навыки, объединяющие, в единую структуру деятельности, все высшие психические познавательные функции – внимание, восприятие, память, мышление и т.п.

Итак, чтобы процесс написания протекал нормально, необходимо:

– сформированность всех компонентов устной речи (Л.С. Выготский, Р.Е. Левина, Д.Б. Эльконин, Г.А. Каше, И.К. Колповская, Н.А. Никашина, Л.Ф. Спирина, Г.В. Чиркина и др.);

– сохранность и полноценная работа центральных и периферийных блоков анализаторной системы, их слаженная работа (Б.Г. Ананьев, А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова и др.);

– согласованность работы зрительных и моторных функций (Т.А. Алтухова, А.Н. Корнев, Е.В. Гурьянов, М.М. Безруких, С.П. Ефимова, Е.В. Новикова, Н.В. Новоторцева, М.Н. Русецкая и др.);

– сформированность мышления, памяти, внимания и восприятия на определенном уровне (Л.С. Выготский, Р.Е. Левина, Л.И. Айдарова, Н.Н. Алгазина, И.В. Прищепова и др.),

– готовность эмоционально-личностного развития ребенка (Л.С. Выготский, В.В. Холмовская, И.А. Домашенко, В.С. Мухина, М.И. Лисина и др.).

Профессор А. Р. Лурия анализируя психологическую структуру письменной речи, выделял следующие операции: «анализ звуковой структуры слов; связь фонемы из слова с определенным зрительным образом буквы; двигательная, т. е. воспроизведение зрительного образа буквы с помощью движений рук. Автор определяет основные операции письма» [27, с. 112]:

– Мотив, мотивация задачи. Человек пишет, чтобы изложить информацию за определенное время и передать ее другому. Создает план художественного слова, создает осмысленную цепочку мысли. При написании текста писатель обращает внимание на то, что он написано и что должно быть написано, соблюдая порядок фразы. Перед письмом каждое предложение разбивается на части (слова), потому что в письме каждое слово имеет границу.

– Анализ звукового состава слова. Чтобы правильно написать слово, необходимо проанализировать звук слова и определить порядок и положение каждого звука в слове. При этом особое место занимают речеслуховой и речедвигательный анализатор. А.Н. Гвоздев, Н.Х. Швачкин, Н.И. Красногорский, В.И. Бельтюков, А. Валлон и другие

работы посвящены функциональному взаимодействию в процессе формирования устной речи.

– Связь фонемы из слова с определенным зрительным образом буквы. Для различения графически сходных букв требуется достаточное развитие зрительного анализа и синтеза, а также пространственного образа. Однако зрение играет важную роль в формирующем процессе письма, когда сцены движения еще не сформированы.

– Воспроизведение зрительного образа буквы с помощью движений рук (двигательная работа). Движения рук сопровождаются кинестетическим контролем. Во время написания букв и слов усиливается зрительный контроль и чтение написанного. Сложные межанализаторные отношения, в которых большую роль играют функциональные возможности двигательного анализатора, обеспечивают связь зрительных и слухо-моторных образов с кинестетическим образом букв.

Для овладения письменной речью необходимо не только понимать и овладевать своей речью, но и развивать некоторые неречевые функции, задействованные в процессе письма. Тем самым, условно психофизиологическую базу письменной речи разделяют на речевые и неречевые компоненты.

Выделим основные неречевые компоненты психических функции, оказывающие влияние на развитие письменной речи.

Очень сложной является психофизиологическая структура деятельности в процессе письма. На представленном рисунке 1 – только технический (двигательный) навык письма.



Рисунок 1 - Двигательные навыки письма

Из этого следует, что «письмо представляет собой сложный навык, включающий тонкие, скоординированные движения рук. Техника письма требует слаженной работы мелких мышц кисти и всей кисти, а также хорошего развития зрительно-моторной координации, зрительного восприятия и произвольного внимания» [43].

На внутреннем уровне оптико-моторной функции происходят сложные процессы перекодирования из одного языкового кода в другой:

1. От звука к букве.
2. От буквы к комплексу тонких движений руки, т. е. к двигательному предметному действию, соответствующему написанию каждой отдельной буквы.

Важно помнить, что «отношения между звуком и буквой, фонемой и графемой (в большинстве «развитых» языков мира) очень сложны. Весь этот ряд перекодировок предполагает перевод одного и того же звука в разные формы его проявления – двигательные, оптические образы. В то же время преобразование звуков в буквы при письме и букв в звуки при чтении – очень сложный процесс. Переход с одного уровня на другой возможен только благодаря взаимодействию ряда анализаторных систем» [23].

С их помощью обработка информации на сенсомоторном уровне приводит к пониманию смысла посылаемой информации. Сложное взаимодействие, единство этих уровней обеспечивает письмо как с точки зрения скорости и точности восприятия знаков, так и с точки зрения адекватного понимания значения этих знаков.

Второй, основной блок в формировании письменной речи осуществляет речевой компонент, который состоит из сенсорно-акустико-моторной деятельности [39, с. 232].

«Сенсомоторной основой психического развития ребенка является координация глаз и рук, слуха и голоса. Формирование речевой функции в онтогенезе происходит по известным законам, определяющим последовательное и взаимосвязанное развитие всех сторон речевой системы (фонетической стороны, лексического фонда и грамматического строя)» [3].

Н.Х. Швачкин, Н.И. Красногорский, В.И. Бельтюков, А. Валлон и другие исследователи описывают, что «функция слухового анализатора формируется у ребенка значительно раньше, чем функция речедвигательного анализатора: прежде чем в речи появятся звуки, их необходимо разделить на слух. В первые месяцы жизни ребенка звук сопровождается произвольной артикуляцией, возникающей после движений органов артикуляционного аппарата. В дальнейшем соотношение между звуком и артикуляцией коренным образом изменится: артикуляция будет произвольной, соответствующей звуковыражению» (Н.Х. Швачкин) [57].

Сенсорно-акустико-моторный внутренний уровень состоит из звеньев, обеспечивающих «техническое» выполнение процесса письма:

1. Обеспечивает процесс звукового различения. Акустический и кинестетический анализ звуков создает основу для операций анализа речи, умения различать правильные фонемы и звуки.

2. Позволяет установить порядок написания букв в слове.

3. Эти процессы, в свою очередь, поддерживаются слухоречевым механизмом памяти.

Таким образом, письменная речь является сознательным актом и тесно связано с намерением. Знаки и их употребление сознательно и преднамеренно воспринимаются ребенком, в отличие от неосознанного употребления и усвоения словесной речи.

Психофизиологическая база письменной речи включает неречевую готовность ребенка (двигательно-моторная, зрительно-пространственная, слуховая, моторная ловкость и т.д.) и речевую готовность (фонематических процессов, грамматического строя связной речи).

1.2 Закономерности развития психофизиологической базы письменной речи у детей младшего школьного возраста

В последние годы в научных работах, посвященных изучению письменной речи, отмечается, что нарушения письма являются следствием недостаточной сформированности функциональной основы этого процесса, т.е. вербальных и невербальных компонентов высших психических функций, обеспечивающие формирование этого навыка (А.Н. Корнев, Р. И. Лалаева, Т. Б. Филичева, и др.) [9, 21, 48].

Л. С. Выготский выделяет «два условных периода, непосредственно связанных с процессом формирования письменной речи и отражающих теорию развития личности» [12]:

- 6-7 лет – период автоматизации двигательной техники письма;
- 11-12 лет – период написания письма в самостоятельной форме речи.

Автор считал, что процесс возникновения и развития письма имеет психофизиологический характер: для него характерна определенная фазовая динамика, связанная с переходом психических процессов детей на более высокий уровень функционирования.

В процессе изучения различных нарушений в процессе развития письменной речи у детей младшего школьного возраста, первым делом необходимо отразить закономерности развития психофизиологической базы.

Ниже, в виде схемы, представлено нормальное протекание процесса письма (рисунок 2).

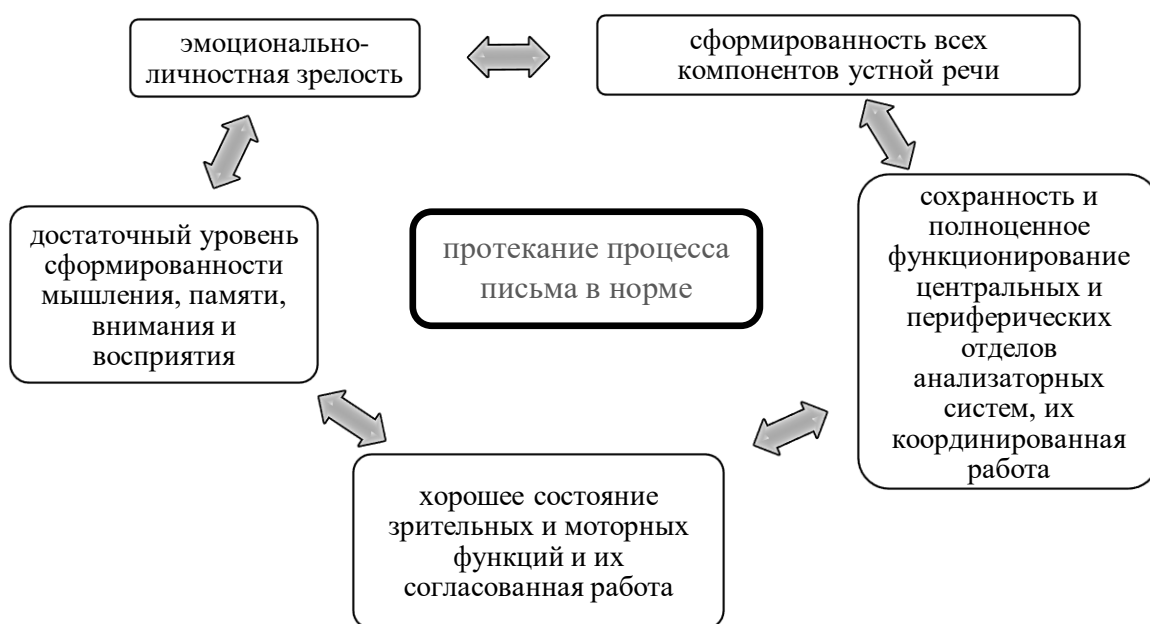


Рисунок 2 – Нормальное протекание процесса письма

В процессе письма участвует весь мозг и все отделы. Так, например, лобная доля (зона Брока) отвечает за организацию произвольных движений, воспроизведение речи. Височная доля отвечает за понимание полученной информации (центр Вернике) и играет роль в организации механизмов памяти.

Прием и обработка информации, полученной с помощью анализатора зрения, происходит в затылочной области, отвечающей за организацию процессов зрительного восприятия. Восприятие и анализ сенсорных раздражителей, пространственная ориентация происходит в теменном отделе мозга.

В нижней теменной извилине находится центр праксиса, под которым понимаются автоматизированные целенаправленные движения –

механический элемент письма. По мнению Р.Е. Левиной, чтобы завершить процесс написания все области головного мозга работают по принципу динамической локализации, что позволяет компенсировать нарушенную деятельность того или иного звена этой системы [35, с. 99].

На начальном этапе обучения письму каждая отдельная операция представляет собой изолированное сознательное действие. В процессе формирования письменных навыков меняется его психологическая структура. Некоторые операции автоматизируются, выходят из-под контроля сознания, комбинируются, формируясь в двигательный навык, который в свою очередь, обеспечивает такую мыслительную деятельность, как письменную речь.

Начальный этап формирования навыков письма Н.А. Бернштейн (рисунок 3) [8, с. 17].

Таким образом, Н.А. Бернштейн разделил и подробно описал пять основных уровней построения движений, которые он обозначает латинскими буквами А, В, С, D, Е. В организации определенного движения обычно участвуют несколько уровней: движение строится и все основные. Чем сложнее (точнее, осмысленно, объективно) двигательная задача, тем выше «уровень построения движения», и в решении этой задачи и выполнении соответствующих движений участвуют более высокие уровни нервной системы.

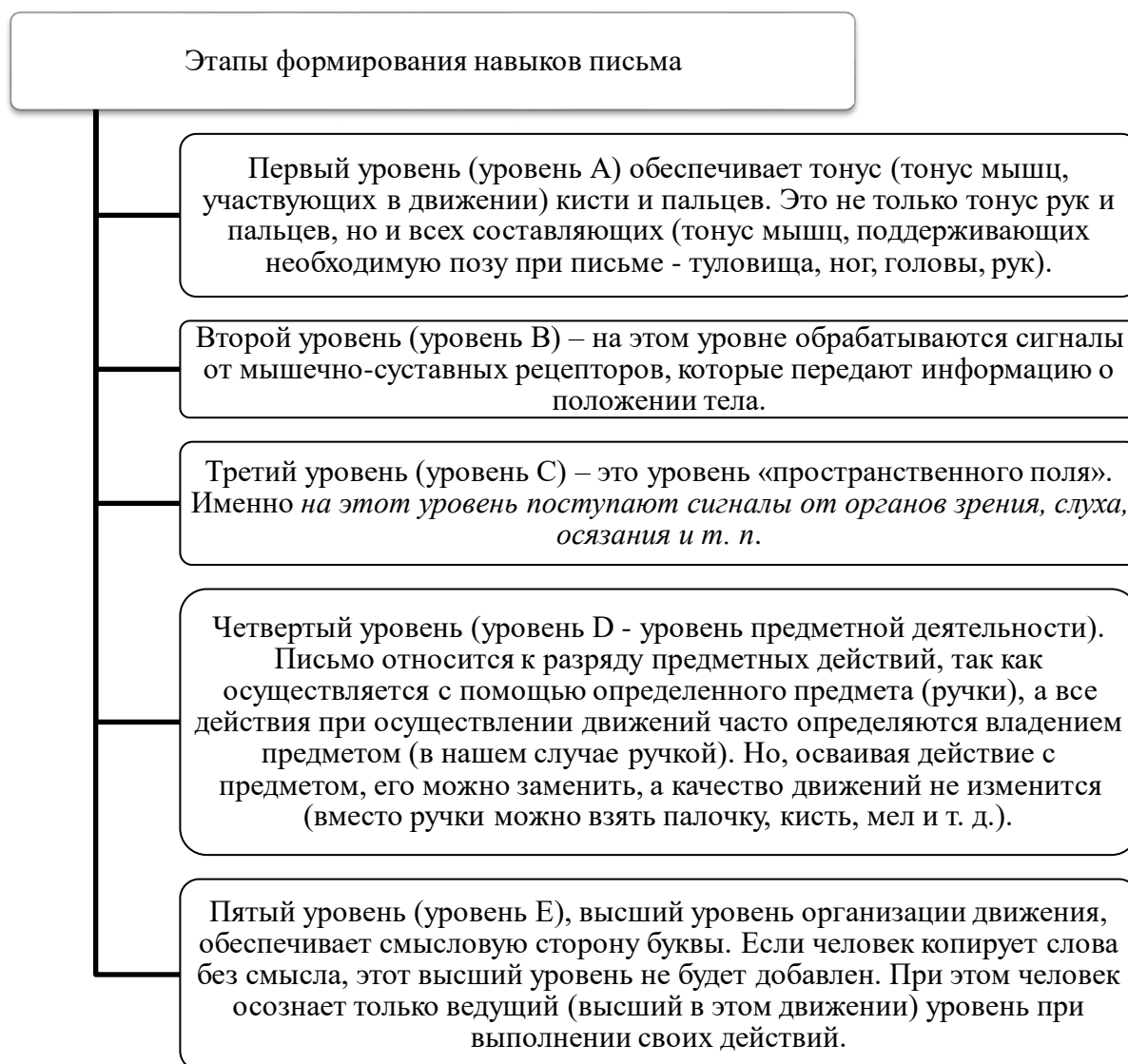


Рисунок 3 – Этапы формирования навыков письма

Так, трудности формирования письменной речи объясняются несформированностью именно тех психофизиологических предпосылок, которые лежат в основе письма и чтения. Как показывает опыт работы, многие дети, даже прошедшие курс обучения в логопедическом детском саду остаются в группе риска предрасположенных к дислексии и дисграфии, связано это с тем, что за чтением и письмом лежит определенный уровень развития множества психофизиологических процессов в формировании письменной речи (как речевых, так и неречевых) [10, 6, 15, 50].

В результате проведенного анализа литературных источников были выявлены основные причины, вызывающие нарушение письменной речи,

которые проявляются как одновременно, так и последовательно. В большей степени, среди таких причин выделяют задержку формирования функциональных систем, вследствие неблагоприятных условий, возникших на разных этапах развития ребенка.

Кроме того, дисграфия возникает при органических нарушениях речи, нарушениях устной речи органического генеза, задержке усвоения схемы тела ребенка.

Как пишет А. Н. Корнев «трудности в обучении письму часто возникают в результате сочетания трех групп причин: биологической недостаточности мозговых систем, возникающей на этой почве функциональной недостаточности, задержки развития или условий внешней среды, предъявляющих высокие требования к незрелой психике» [19, с. 83].

Таким образом, исследователи подчеркивают, что формированию навыков письма препятствует сочетание перечисленных выше нарушений психических функций, поскольку при этом сразу же нарушается несколько компонентов функциональной основы письма.

1.3 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с дисграфией

Нарушение письменной речи у детей чаще всего возникают в результате общего недоразвития речи, когда страдают и фонетико–фонематическая и лексико–грамматическая системы речи. Ошибки при отсутствии коррекционных занятий сохраняются в письме школьников и в последующие годы. Поэтому чрезвычайно важным является раннее выявление нарушений письма у младших школьников.

Частичное нарушение процессов письма называется дисграфией. Термин «дисграфия» употребляется для обозначения недостатков письменной речи (от латинского «grapho» – пишу). Частица «дис»

указывает на качественное нарушение процесса. Что касается младших школьников, то правильнее говорить о трудностях в обучении письменной речи, а не о расстройстве. «Нарушения письма могут быть обусловлены задержкой формирования некоторых функциональных систем, важных для развития письменной речи, под влиянием неблагоприятных факторов, влияющих на развитие ребенка на различных этапах. В то же время дисграфия встречается при органических нарушениях речи» (А. Р. Лурия, М. Е. Хвацев) [27, 50].

Содержание термина «дисграфия» в современной литературе определяется по-разному. Р.Е. Левина объясняет нарушения письма «как проявление системного расстройства речи, как отражение недоразвитой устной речи во всех ее звеньях» [22, с. 43].

Р.И. Лалаева (1997) дает следующее определение – «дисграфия – это частичное расстройство процесса письма, проявляющееся постоянными, повторяющимися ошибками вследствие несформированности высших психических функций, участвующих в процессе письма» [21].

По А.Н. Корневу «дисграфия – это стойкая неспособность овладеть навыками письма по правилам графики, несмотря на достаточный уровень интеллектуально-речевого развития и отсутствие тяжелых нарушений зрения и слуха» [19].

И.Н. Садовникова считает, что «дисграфия – частичное расстройство письма, основным симптомом которого является наличие стойких специфических ошибок» [41].

В свою очередь, А.Л. Сиротюк пишет, что «дисграфия - частичное нарушение навыков письма с очаговыми поражением, недоразвитием, дисфункцией коры головного мозга» [45].

«Нарушение письменной речи всегда рассматривалось с разных сторон: клинической, психологической, нейропсихологической, психолингвистической, педагогической» (Т.В. Ахутина, А.Н. Корнев,

Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Е.А. Логинова, И.Н. Садовникова, М.Е. Хватцев, А.В. Ястребова и др.) [5, 19, 21, 22, 24, 41, 50, 60].

Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с дисграфией складывается из двух компонентов (рисунок 4).

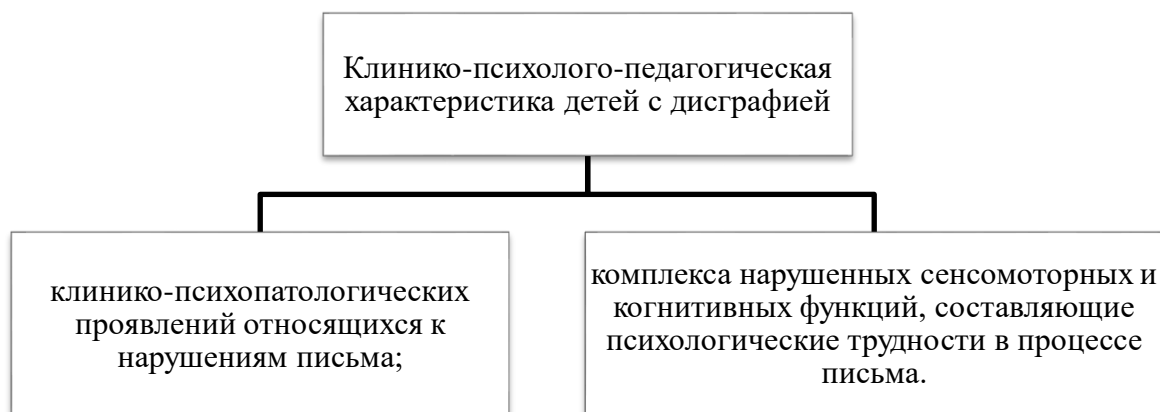


Рисунок 4 – Основные компоненты клинико-психолого-педагогической характеристики детей с дисграфией

Сформированность базовых факторов психического развития необходима не только для нормального онтогенеза, но для дальнейшего развития познавательную деятельность ребенка [31, 30, 44].

Исходя из исследований Т.Г. Визель, речь – это функция, без которой человек не может претендовать на звание *homo sapiens*. Поэтому ее формирование – задача первостепенной важности. Без речи невозможно развитие специфически человеческого мышления [11, с. 93].

Нарушение или поражения головного мозга может приводить к появлению дисграфии у детей. Психологические особенности и особенности обучения детей с дисграфией описали А.Н. Корнев, И.Н. Садовникова, Р.И. Лалаева, и другие [19, 42, 20].

По нейропсихологическим данным, «функциональная незрелость лобных отделов головного мозга и связанная с этим недостаточность нейродинамического компонента психической деятельности могут проявляться в расстройстве организации письма как деятельности (неустойчивость внимания, снижение памяти, отсутствие саморегуляции и

контроля). Функциональная незрелость правого полушария может проявляться в недостаточности пространственных представлений, нарушении организации действий в пространстве, нарушении порядка воспроизведения норм слуха, речи и зрения».

Функциональная незрелость левой височной области вызывает трудности в различении звуков, приводит к нарушению сформированности фонематического слуха ребенка, ведет к дефициту слухоречевой памяти при избирательном общении.

Недостаточность подкорковых структур головного мозга обуславливает недостаточность фоновых компонентов мыслительной деятельности, а также письма: плавности, вариативности, уровня тона, что сказывается на графическом оформлении письма [23, с. 164].

Основным признаком дисграфии является наличие стойких специфических ошибок письма.

Э.А. Логинова [24] отмечает в своей работе, что «большинство детей с дисграфией отличаются от своих сверстников нервно-психическим здоровьем», что доказывают современные исследования.

А.Н. Корнев [19], А.В. Ястребова [60] показывают, что существуют недостатки в развитии познавательной активности детей младшего школьного возраста в массовых школах.

Нарушения письма часто сопровождаются когнитивными, невротическими и психоорганическими расстройствами не только на фоне недостаточности мозговых функций.

У большинства детей отмечается задержка психомоторного развития, задержка раннего речевого развития.

«У детей с речевыми нарушениями обычно отмечаются функциональные или органические отклонения в состоянии центральной нервной системы. Для детей характерны признаки астении (быстро истощаются и пресыщаются любым видом деятельности (т.е. быстро устают), низкая работоспособность, затруднена произвольная

концентрация внимания, повышенная отвлекаемость. Их двигательная расторможенность может выражаться в том, что они проявляют двигательное беспокойство, сидя на уроке, встают, ходят по классу, выбегают в коридор во время урока» [31]. У большинства из них наблюдаются различные двигательные нарушения: неуравновешенность, координация движений, недифференцированные движения пальцев и артикуляционные движения [40, с. 88].

Отклонения наблюдаются и в эмоционально-волевой сфере: для них характерны неустойчивость интересов, снижение контроля, снижение мотивации, замкнутость, негативизм, неуверенность в себе, гневливость, агрессивность, обидчивость, трудности в общении с окружающими, установлении отношений со сверстниками.

По мнению А.В. Ястребовой [56] показывает, что дети младшего школьного возраста, обучающиеся в общеобразовательной школе и имеющие особые нарушения письма, не могут самостоятельно организовать свои действия. Как правило, такие дети имеют ограниченные взгляды и узкие интересы. Их выводы стандартны, вульгарны, поверхностны. Их способность к контролю снижена, им не хватает способности сосредоточиться на задаче, снижается скорость выполнения задачи.

Второй аффективный пласт возникает из-за того, что «механизмы затруднений учебной деятельности вовремя не раскрываются: ребенок проявляет агрессию, часто отказывается от выполнения учебных заданий или работает только из страха перед наказанием. Эти аффективные реакции маскируют глубокую внутреннюю тревогу ребенка и чувство собственной неадекватности. Он боится ошибиться в работе и тем самым показывает свою неадекватность» [8].

Таким образом, дети с дисграфией характеризуются неврозоподобными и психоорганическими нарушениями,

неустойчивостью внимания, задержкой речевого развития, нарушениями звукопроизношения, бедностью словаря, неточностью употребления слов.

1.4 Особенности построения коррекционно-развивающего обучения с учетом психофизиологической базы письменной речи

Овладение письмом и письменной речью базируется на психофизиологической основе, т. е. «на взаимосвязанной работе анализаторов зрения, слуха и движения, а также зависит от качества устной речи. Их срыв или неравномерность развития в дошкольном возрасте может быть предпосылкой неуспеваемости. Но этого может не произойти, если педагог сумеет вовремя заметить нарушения письменной речи у детей, определить уровень их готовности к усвоению учебного материала, правильно организовать обучение, ориентируясь на восполнение имеющегося дефицита развития» [52, 56, 59]. Тем самым, «в конце первого учебного года целесообразно проводить комплексное обследование младших школьников, которое должно включать блок, определяющий степень готовности слухового, зрительного и двигательного анализаторов, задействованных в акте письма, речевой ситуации». В обязанности учителя входит:

- определить предпосылки нарушений письменной речи в процессе обучения письму;
- прогнозирование трудностей учителя в обучении этого ребенка его родному языку;
- разработать общую программу коррекционно-развивающих занятий для всего класса, либо систему индивидуальных развивающих мероприятий по предупреждению и исправлению выявленных проблем.

Таким образом, чем раньше будет проведено обследование, тем больше вероятности, что коррекционная работа будет носить больше

профилактический характер, направленная на исправление трудностей в обучении письму, и тем самым предотвращая его стойкое ухудшение.

В настоящее время в отечественной и зарубежной литературе представлено несколько методик по выявлению и устранению нарушений психофизиологической базы письменной речи. И в виду того, что в нашем исследовании упор делается именно на коррекцию психофизиологической базы письменной речи у детей младшего школьного возраста с дисграфией, ниже представлены методики, которые на наш взгляд наиболее эффективно позволяют скорректировать и устранить нарушения письменной речи [9, 13, 14, 29].

Важно, чтобы методики, которые используются в устранении нарушений психофизиологической базы письменной речи строились на основе общих дидактических принципов: принцип наглядности, доступности, принцип индивидуального подхода и учет возрастных особенностей ребенка.

А. Н. Корнев [19] разработал развернутый диагноз дисграфии. По его словам, в процессе освидетельствования должны участвовать не менее трех специалистов: психиатр, психолог и логопед. Автор выделил проблемы диагностики, которые необходимо решить. Разработанная методика включает следующие разделы:

- оценка психического развития и структуры интеллекта,
- исследование «предпосылок интеллекта»,
- исследование двигательных навыков,
- секвенциальных функций устной речи,
- анализ психопатологической картины,
- оценка навыков чтения и письма.

Каждый раздел содержит разработанную и подробно описанную систему заданий, условия их выполнения и обработки результатов или ссылки на дополнительные методики других авторов. Анализ результатов в методах имеет различный характер: оценка по типу описания, анализ

ответов по содержанию, обработка с использованием математических расчетов или системы балльной оценки.

Другая методика, разработанная такими авторами как Т.А. Фотекова и Т.В. Ахутина [49], направленная на диагностику речевых нарушений у школьников с помощью нейропсихологических методов, которые часто применяются в работе с детьми с системными дефектами речи, прежде всего с недоразвитием речи. Методика носит тестовый характер и позволяет получить речевой портрет студента, понять психологические механизмы выявленных затруднений.

Методика состоит из двух частей. Первый, больший по размеру, направлен на изучение особенностей устной речи, а второй – на рассмотрение письменной речи. Для каждой серии и каждой группы заданий была разработана уникальная система подсчета баллов, учитывающая характер, серьезность и количество допущенных ошибок. Общим для всех моделей является четырехуровневый характер оценивания.

Рассчитанное процентное представление качества выполнения техники можно соотнести с одним из четырех уровней успешности. На каждого ребенка составляется персональный речевой профиль по результатам обработки полученных данных. Данная диагностика наглядно показывает, какие компоненты речевой системы поражены больше всего, а какие относительно сохранены. Все эти детали позволяют более тщательно анализировать структуру речевого расстройства в каждом конкретном случае.

Оба метода удобны в использовании, поскольку включают в себя подробный набор задач и особенности их выполнения. Методы позволяют получить не качественную, а количественную оценку речи ребенка.

Таким образом, нарушения письма влияют на весь процесс обучения и речевое развитие детей в целом. Раннее выявление таких нарушений благоприятно влияет на построение коррекционного процесса с

учащимися. Все методы обучения следуют дидактическому принципу: «от простого к сложному, т. е. от простого к сложному, относительно слабому звену в психической деятельности данного конкретного ребенка. Опираясь на «сильные» звенья психической деятельности, можно работать над развитием «слабых» звеньев психической деятельности, при этом логопед сначала выявляет слабые звенья у ребенка, а затем постепенно исправляет их» [4].

Важнейшей особенностью в коррекционном процессе является игровая форма урока. «Особенность дидактических игр на коррекционных занятиях состоит в том, что логопеду необходимо организовать учебную деятельность в игровой по форме, то есть знакомый и привлекательный для ребенка, но воспитательный по направленности. В играх, используемых в коррекционно-развивающей деятельности, ведущим мотивом деятельности ребенка является победа в соревновании, показать себя с лучшей стороны».

В игре широко используются не только вербальные, но и невербальные средства игровой деятельности, что обеспечивает возможность эффективного воздействия на ребёнка, в том числе и ребёнка с речевыми проблемами, эффективного взаимоотношения со сверстниками. Это, в свою очередь, положительно влияет на познавательную деятельность ребенка и его интеллектуальное развитие.

Группа является отличной средой для детей, которым необходимо развивать социальные навыки. Предоставляя детям возможность общаться, вы можете помочь им обнаружить и преодолеть препятствия, мешающие этому естественному процессу. «На коррекционных занятиях необходима адекватная дозировка заданий внутриигровых и внеигровых (формальных) методов. Игровые методы подготавливают переход к формальным формам обучения» [5].

Так, к примеру, большое значение в коррекции нарушений оптической дисграфии имеет методика, данная Р.И. Лалаевой [20], в

которой процесс обучения строится с учетом нарушенных навыков письма и его механизмов. «При устранении оптической дисграфии логопедическая работа проводится по следующим направлениям»:

- зрительное восприятие и распознавание формы, размера и цвета (зрительный гнозис), в том числе формирование алфавита;
- расширение объема и очищение зрительной памяти;
- формирование пространственных образов (ориентация на свое тело и окружающее пространство);
- развитие визуального анализа и синтеза;
- различать смешанные буквы в письме по акустико-артикуляционным свойствам (в отдельности, по слогам, словам, предложениям и связанным текстам).

Большое внимание автора уделяется сравнению смешанных букв, максимальному использованию различных модификаторов. При устранении оптической дисграфии учитывают особенности и последовательность формирования пространственного восприятия и пространственного представления в онтогенезе [50].

Так, по мнению Л.С. Цветковой в процессе работы следует выделять два уровня коррекционного воздействия – психофизиологический и сенсомоторный, которые в свою очередь состоят из двух подуровней [53]:

- сенсорно-акустическая-моторная (на этом уровне основной вопрос «как писать», который включает в себя: различение звука, установление связности - написание слова на основе слухо-речевой памяти),
- оптико-моторный (после «перекодирования» – со звука на букву, с буквы на комплекс тонких движений рук).

Далее, опишем основные этапы организации коррекции психофизиологических основ письменной речи у детей с дисграфией (рисунок 5 и рисунок 6).

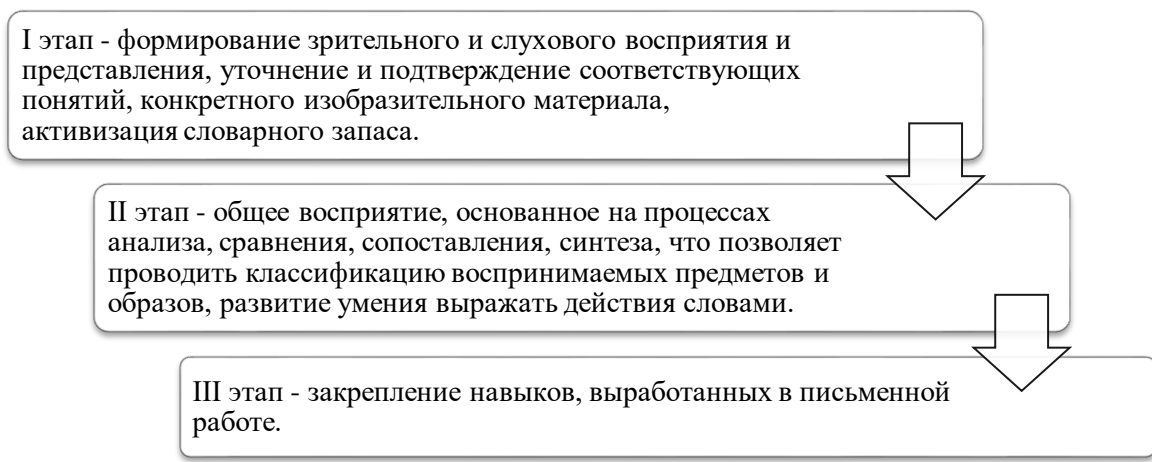


Рисунок 5 – Основные этапы организации коррекции психофизиологических основ письменной речи у детей с дисграфией

«У учащихся с нарушением письменной речи слабо сформирована психофизиологическая основа речи, речевые нарушения носят системный характер (не сформированы фонетико-фонематические, лексико-грамматические компоненты устной речи), недифференцированное слуховое восприятие, недостаточное развитие звукового анализа. и синтеза, а неправильное произношение звука приводит к нарушению письменной речи» [9].

Таким образом, формирование гностико-практических функций является составной частью каждого логопедического занятия по коррекции психофизиологических основ письменной речи детей с дисграфией.

<p>1. Развитие зрительного гнозиса, анализа и синтеза.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • умения узнавать изображения предметов по контурным пунктирным линиям. • умения распознавать объекты на «зашумленном» видео. • умение узнавать контурные изображения предметов, расположенных друг над другом.
<p>2. Развитие оптико-пространственного гнозиса и праксиса.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ориентация на части собственного тела. • Речевая проба Хэда. • Использование приложения. На готовом фоне рекомендуется размещать фигуры: «посередине», «сбоку», «сзади», «под» и так далее. • Развитие умения конструировать и реконструировать фигурки из палочек.
<p>3. Развитие словарного запаса и зрительных функций:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • буквенного гнозиса (изображения печатных и рукописных букв накладываются и заштриховываются дополнительными линиями). • умения составлять письма. • умения реконструировать буквы. Из палочек сформируйте буквы р, б, ш, и, г, х, и, ж, е, р (из таких же палочек соберите другие буквы, например, н, ф-ц).
<p>4. Развитие восприятия и воспроизведения ритма.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • умения запоминать и воспроизводить ритмический рисунок («Хлопай, как я»). • умения перекодировать зрительную схему ритмического выражения в звук путем добавления двигательного компонента.
<p>5. Развитие зрительной и слухоречевой памяти.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • умение запоминать и воспроизводить ряд геометрических фигур. • умение запоминать и повторять ряд букв. • умение запоминать и повторять слова. Найдите пять не связанных между собой слов. • умения запоминать и повторять предложения (повторять под аплодисменты).

Рисунок 6 – Умения, полученные в ходе коррекции психофизиологических основ письменной речи у детей с дисграфией

Ребенок с нормальным слухом, зрением и интеллектом может неграмотно писать из-за незрелости некоторых отделов головного мозга, отвечающих за двигательную функцию руки, внимание к речи, зрительно-пространственную ориентацию. Это часто приводит к низкому уровню грамотности, плохому почерку и, как следствие, плохой дисциплине в классе [32, 38, 46, 54].

Кроме того, уровень грамотности зависит от взаимодействия полушарий головного мозга. Правое полушарие в основном отвечает за одно изображение предмета или слова, тогда как левое полушарие отвечает за его точное название или написание в соответствии с правилами

правописания. Правое полушарие доминирует, левое недостаточно сформировано.

Выводы по первой главе

Изучив специальную педагогическую, психологическую, логопедическую, медицинскую научную литературу по данной теме, можно прийти к выводу, что многих исследователей интересует проблема психофизиологических основ письменной речи детей младшего школьного возраста.

Процесс письма представляет собой сложную деятельность, включающую ряд психофизиологических компонентов: анализ звукового состава слова, перевод выделенных фонем или их комплексов в зрительно-графические фонемы, преобразование оптических знаков и букв.

Для овладения письменной речью необходимо не только понимать и овладевать своей речью, но и развивать некоторые неречевые функции, задействованные в процессе письма. Тем самым, условно психофизиологическую базу письменной речи разделяют на речевые и неречевые компоненты.

Процесс возникновения и развития письма имеет психофизиологический характер: для него характерна определенная фазовая динамика, связанная с переходом психических процессов детей на более высокий уровень функционирования.

В процессе изучения различных нарушений в процессе развития письменной речи у детей младшего школьного возраста, первым делом необходимо отразить закономерности развития психофизиологической базы.

ГЛАВА 2. ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОЙ БАЗЫ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИСГРАФИЕЙ

2.1 Организация и содержание исследования психофизиологических предпосылок письменной речи у детей младшего школьного возраста с дисграфией

Опытно-экспериментальное исследование проводилось на базе общеобразовательной школы №19 г. Костанай. В общем, в обследовании участвовало 125 детей 2 классов.

Целью опытно-экспериментальной работы было изучение особенностей психофизиологической базы письменной речи у детей младшего школьного возраста с дисграфией, и разработка коррекционного комплекса, направленного на улучшение механизмов письменной речи у детей. Исследование проводилось в несколько этапов:

- констатирующий эксперимент;
- формирующий эксперимент;
- контрольный эксперимент.

На первом этапе было проведено диагностическое исследование в ходе которого был определен уровень сформированности психофизиологической базы письменной речи у детей младшего школьного возраста.

Основные задачи констатирующего эксперимента:

- исследовать нарушения письма у детей младшего школьного возраста;
- выявить психофизиологические предпосылки нарушения письма.

В процессе исследования использовались методики таких авторов, как: Н.Н. Полонская, Л.С. Цветкова, А.С. Лурия, Т. В. Ахутина, А.В. Семенович. Диагностические методики приведенных авторов более

точно выявляют нарушения письменной речи у детей. В Приложении А отражена таблица, в которой подробно расписаны все используемые методики.

С учетом сложности выявления нарушений письменной речи у детей, диагностическое исследование было разделено на несколько блоков, которые в свою очередь позволяют выявить ошибки и установить симптомы нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста.

Основные блоки диагностического исследования:

1. Исследование двигательных функций.
2. Исследование слухо-моторной координации.
3. Исследование зрительно-пространственного гнозиса.
4. Исследование зрительного гнозиса (зрительное восприятие).
5. Исследование акустического гнозиса.
6. Исследование памяти и внимания.
7. Исследование мыслительных операций.

Опишем каждый блок и методики, которые в него входят:

1. Первый блок (исследование двигательных функций), включал в себя 7 методик, которые позволяют определить сформированность моторных программ у детей младшего школьного возраста:

- реципрокная проба;
- динамический праксис – кулак-ребро-ладонь;
- графическая проба - заборчик;
- реакция выбора – кулак-палец;
- проба на праксис позы пальцев;
- пространственный праксис – проба Хэда;
- оральный праксис (6 проб).

2. Во втором блоке (исследование слухо-моторной координации) была использована одна методика на определение ритмических структур, для определения восприятия слухового материала, ритмов.

3. Третий блок, направлен на исследование зрительно-пространственного гнозиса. В данном блоке были использованы две методики, позволяющие выявить нарушения или дисфункции теменно-затылочных отделов как левого, так и правого полушария мозга:

- узнавание арабских чисел;
- пробы на зрительно-пространственный гнозис – зеркальные буквы.

4. Четвертый блок, направлен на исследование зрительного гнозиса (зрительное восприятие). В данном блоке было использовано 4 методики:

- наложенные изображения по Попельрейтеру;
- перечеркнутые изображения;
- недорисованные предметы;
- рисунок стола.

Данный блок методик позволяет выявить дисфункции средне-височных отделов левого полушария.

5. Пятый блок, направлен на исследование акустического гнозиса. В данном блоке используются следующие задания:

- повторение звуков;
- нахождение букв;
- повторение слов, начинающихся с оппозиционных фонем;
- повторение предложений.

6. Шестой блок, направлен на исследование памяти и внимания. В данном блоке были использованы следующие задания:

- пробы на запоминание 2 групп по три слова (3 повторения) – определения нарушений слухоречевой памяти;
- пробы на запоминание не вербализируемых фигур.

7. Седьмой блок, направлен на исследование мыслительных операция. С помощью методики «Четвертый лишний» изучается вербальное мышление. Ошибки свидетельствуют о проблемах в лобной зоне головного мозга (лобный синдром).

В результате проведенного констатирующего эксперимента были отобраны дети с дисграфией, с которыми необходимо будет в дальнейшем проводить формирующий эксперимент, направленный на коррекцию психофизиологической базы письменной речи.

Способ количественной обработки материалов

Выполнение тестов оценивается по 4-хбалльной системе с помощью четырех цифр 0,1,2,3.

0 – выполнение без ошибок;

1 – это 25% ошибок и 75% правильно выполненных тестов (могут быть мелкие погрешности).

2 – это 50% ошибок и 50% правильно выполненных тестов.

3 – это 100% ошибок при выполнении тестов.

Результаты проведенного констатирующего эксперимента представлены ниже.

1. Исследование двигательных функций.

Результаты проведенной диагностики представлены ниже (рисунок 7).

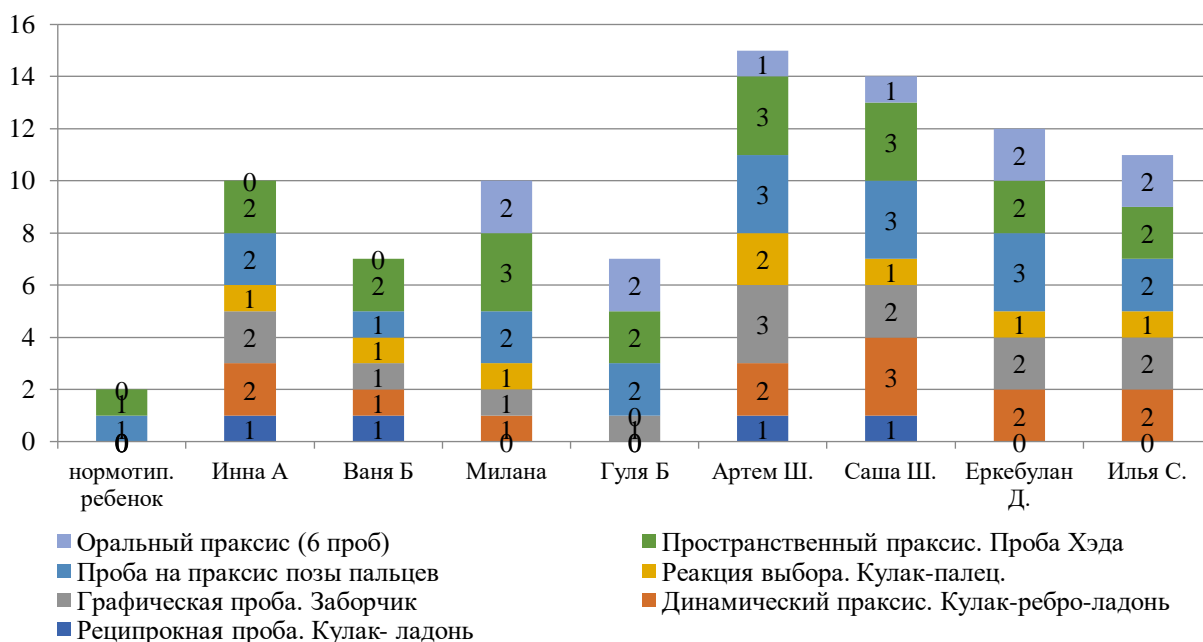


Рисунок 7 – Исследование двигательных функций

Исследование двигательных функций у детей младшего школьного возраста дало следующие результаты:

1. Реципрокная проба. Кулак- ладонь.

Система оценки. Учитель-логопед смотрит, одновременно ли ученик производит смену рук (сжимает кисть в кулак и в это же время разжимает кулак на другой руке). Выполнять задание обязательно нужно одновременное и плавное переключение. Каждое правильное выполнение оценивается в 0 баллов по системе А.С. Лурии.

У 4 учеников при выполнении задания, были допущены ошибки такие как – трудности включения, резкое напряжение рук. При реципрокных движениях возникает небольшое отставание в одной из рук.

Ошибкой считается трудности в доведении ладони в кулак, то есть, когда ребенок начинает сжимать пальцы, он продолжает поднимать одну или обе руки вверх, передвигая их по столу в процессе выполнения задания.

Четверо учеников справились с заданием значительно лучше. У них мы наблюдали короткий период вработывания, который характеризовался незначительными сбоями и некоторой замедленностью.

2. Динамический праксис. Кулак-ребро-ладонь

Система оценки. В процессе выполнения задания учитывались только, те параметры, которые описывают состояние развития у ребенка серийной организации движений:

1. Усвоения двигательной программы.
2. Выполнение программы.
3. Ошибки серийной организации.
4. Пространственные ошибки.


Только один ребенок справился с двумя программами с первого предъявления. У Вани и Миланы по результатам усвоения двигательных программ был средний балл. У половины учащихся результаты ниже – с первой программой с первого предъявления они не справились. Инна,

Артем, Еркебулан и Илья – справились после второго предъявления всех двух программ, и лишь Артему для успешного выполнения программ необходимо было речевое опосредование для выполнения движений совместное с экспериментатором с целью их усвоения.

Выполнение программы движений. Только один ученик выполнил движения плавно и автоматизировано практически с самого начала. Ваня и Милана достигли плавности и автоматизации после некоторого периода прорабатываемости. Примерно четверо детей выполняли задание «пачками», т. е. отделяя паузами одну серию движений от другой. Один ребенок выполнял каждое движение изолированно, т.е. поэлементно.

Характерные ошибки серийной организации. В группе 2 класса основная масса детей допускала ошибки разной степени выраженности. При этом только один учащийся из 8-рых детей не сделал ошибок. Только двое детей допустили отдельные ошибки. У четверых детей встретили единичные персеверации предыдущей двигательной программы, а также ошибки по типу расширения структуры серии, когда в ходе выполнения трех заданных движений вводится четвертый, лишний элемент. У одного ребенка встречаются персеверации предыдущей структуры и носят устойчивый характер.

3. Графическая проба. Заборчик.

Процедура проведения. Учитель-логопед дает ученику образец узора с двумя звеньями (), которые ученик должен дорисовать до конца строки на стандартной бумаге А4. Во время выполнения задания ученик не должен отрывать ручку от бумаги. При выполнении задания учитель-логопед фиксирует время его выполнения.

Система оценки. При выполнении задания учитывались 2 показателя: характер ошибок серийной организации и время выполнения.

Во II классе время рисования одной серии из двух элементов выводится из показателя хорошо успевающего ученика 6-7 секунд.

Только у 1 ученика (Артем) были допущены ошибки в выполнении заданий. Артем, во время выполнения задания заменял один элемент другим, либо полностью искажал. Тем самым наблюдались трудности с переключением с одного элемента на другой.

4. Реакция выбора. Кулак-палец.

Процедура проведения. Учитель-логопед поднимает палец, а ученик в ответ должен поднять кулак и сразу опустить, и наоборот – учитель поднимает кулак, ученик должен поднять палец.

Далее учитель-логопед усложняет задание, повторяя однотипные стимулы, отказавшись от чередования. Такая методика используется для выявления возможности переключения при «ломке стереотипа». После таких «провокаций» учитель-логопед снова возвращается к чередованию.

Результаты выполнения. Дети из выбранной группы 2 класса выполняют простую реакцию выбора без ошибочно, конфликтную лишь с небольшим количеством ошибок. Трудностей в понимании инструкции практически не было.

5. Проба на праксис позы пальцев.

Процедура проведения. Учитель-логопед вытягивает вперед пальцы в виде «козы» (2 и 5 палец), и в виде ножниц (2 и 3 палец), а затем сделать кольцо из каждого пальца. После этого учитель-логопед просит ученика сделать то же самое – по образцу, и потом по словесной инструкции.

Результаты выполнения. Данная группа детей из 8 человек правильно выполняют в среднем 3 задания правой рукой и 2 – левой.

Таким образом, число правильных выполнений в качественном отношении правой рукой в 2 раза выше, чем левой. Безошибочно выполнили пробу на праксис позы пальцев как левой, так и правой рукой по образцу – 1 человек (Ваня), по словесной инструкции 0 человек. Выполнение проб левой рукой у Ильи лучше, чем правой. Эти различия указывают на лучшее формирование доминантности в руке (Илья по латеральным предпочтениям леворукий ребенок.)

6. Пространственный праксис. Пробы Хэда.

Процедура проведения: Ученик должен повторять все движения за учителем-логопедом:

1. Одноручные пробы: Кисть руки к подбородку, пальцами касаясь подбородка.
2. Двуручные пробы: кисть руки накладывается тыльной стороной на тыльную сторону другой руки. Пальцами наружу.
3. К вертикально стоящей ладони одной руки приставить перпендикулярно ладонь другой руки, смена рук.

Система оценки: при выполнении задания учитываются два показателя: количество проб, которые выполнил ученик без ошибок, и количество ошибок разных типов: пространственных, сомато-пространственных и регуляторных.

В группа учеников (Инна, Ваня, Гуля, Еркебулан и Илья) отличается главным образом большим количеством регуляторных ошибок в 1 пробе, а также пространственных ошибок во 2 пробе. Дети при наводящих вопросах исправляли тут же свои ошибки. У Артема и Саши количество ошибок в пробах было больше и заметно грубее во второй пробе относительно положения рук к лицу и телу.

7. Оральный праксис (6 проб)

Процедура проведения. Направлена на исследование организации двигательных процессов в артикуляционной моторике.

Дети выполняют задание по образцу вместе с логопедом:

1. Надуть щеки (как шарик).
2. Оскалить зубы (как волк).
3. Поцокать языком («Лошадка»).
4. Вытянуть язык («Иголочка»).
5. Вытянуть губы в трубочку («Дудочка»).
6. Подудеть, посвистеть.

Такие же движения выполняются по речевой команде: «Надуй щеки» и др.

Система оценки. За каждое неверное выполненное движение или его невыполнение оценивается в 1 штрафной балл.

У 4 детей были выявлены ошибки в выполнении задания по образцу – в 3 упражнении и в 6-ом. В анамнезе у детей присутствовал дизартрический компонент, что говорит о трудностях переключения и удержание позы. За это они получили 2 штрафных балла. У 2 детей в двух пробах практически не было грубых ошибок: при выполнении задания по речевой инструкции дети, выполняя упражнение допускали ошибки, но с последующей самокоррекцией. Как и у нормотипичного ребенка (Максима), у 3 детей проблем в организации двигательной функции в артикуляционной моторике не выявлено.

2. Исследование слухо-моторной координации

Оценка и восприятие слухового материала. Наличие ошибок в выполнении заданий, свидетельствуют о нарушении верхнее-височных отделов левой гемисферы головного мозга (рисунок 8).

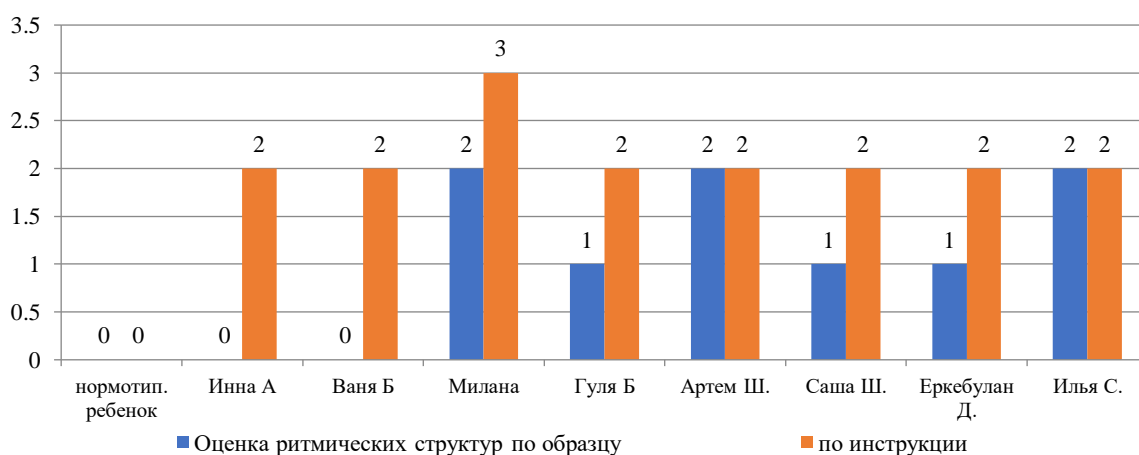


Рисунок 8 – Результаты исследования слухо-моторной координации, в баллах

Процедура выполнения: Учитель-логопед по порядку стучит пальцами по столу 3 группы ритмов по 3 стука, с интервалом в 1-2 секунды. Ученик должен повторить за учителем-логопедом:

1. ||, ||, ||;
2. |||, |||, |||;
3. ||||, ||||, ||||;

Система оценки. Учитель-логопед считает, сколько правильных постукиваний повторил ученик.

Двое детей (Инна и Ваня) в нашей группе из 8 человек выполнили безошибочно все четыре задания. Трое детей (Гуля, Саша и Еркебулан) выполнили все четыре пробы, но допустили 1 ошибку при оценки ритмических структур. При этом самостоятельно нашли ошибки и сделали самокоррекцию.

Так, по данным диаграммы наблюдается сложность в выполнении задания у 3 учеников – Миланы, Артема и Ильи. Таким ошибки свидетельствуют о недостаточном развитии внимания к акустическим стимулам, которые в свою очередь говорят о зрелости правополушарных структур головного мозга.

Следующее задание было повторение ритмических структур по слуховому образцу (по инструкции).

Процедура проведения. Учитель-логопед просит ученика постучать также как он и предъявляет последовательно 1 неакцентированную (П) и 2 акцентированных ритмических структур (*):

1. ||, ||, ||;
2. * ||, * ||, ||;
3. **|||, |||, *|||;

Система оценки: Учитель-логопед считает, сколько правильных постукиваний повторил ученик.

Как показали результаты выполнения пробы, практически все дети нашей группы (кроме Миланы) допустили ошибки с последующей

самокоррекцией в двух последних сериях с акцентированием ритмов.

Также были допущены персевераторные ошибки, или лишние удары.

Один ученик (Милана) не различала акцентов на громкость звуков, при том, что выполнение задания можно сделать без ошибок при привлечении внимания. Но с учетом, что у Миланы было большое количество ошибок как персеверации и акустические сбои без самокоррекции, она набрала большее количество штрафных баллов.

3. Исследование зрительно-пространственного гнозиса

Данные исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Исследование зрительно-пространственного гнозиса, в баллах

№ п п	Методики	Нормо тип. ребено к	Инна А	Ваня Б	Мила на	Гуля Б	Артем Ш.	Саша Ш.	Ерке була н Д.	Илья С.	Общий сумм бал по пробе
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	Узнавание арабских чисел	0	0	0	0	1	1	1	0	0	3
2	Пробы на зрительно-пространственный гнозис – зеркальные буквы	0	1	1	2	1	3	3	2	2	15
	ИТОГО	0	1	1	2	2	4	4	2	2	18

Процедура выполнения:

– Пространственно-ориентированные арабские числа 6, 9, 66, 99.
«Назови эти числа» (предъявляется одна цифра или одно число).

– Пространственно-ориентированные буквы. Ф-В, р-ь, д-б, З-Э.
«Назови эти буквы. Скажи, есть здесь неправильные буквы? Покажи и скажи, что в них неправильно».

Как показали результаты исследования зрительно-пространственного гнозиса, у всех испытуемых наблюдались небольшие отклонения.

В методике «Узнавание арабских чисел», практически у всех испытуемых по 0 баллов, но только у трех детей (Гуля, Артем и Саша) имели небольшие затруднения при ответе с узнаванием чисел с последующей самокоррекцией.

Проведение пробы «Зеркальные буквы» показало, что в основном дети имеют небольшие затруднения с узнаванием букв с быстрой самокоррекцией у 3-х детей (Инна, Ваня, Гуля), трое детей исправляли ошибки с помощью наводящего вопроса экспериментатора и получили по 2 балла, у двоих детей было поставлено по 3 балла, что свидетельствует о фрагментарности зрительно-пространственной информации, а так же нарушении восприятия существенных признаков предмета. Допущенные ошибки при выполнении данной пробы говорят о нарушении работы теменно-затылочных отделов обоих полушарий головного мозга.

В общем, сумма баллов по исследованию зрительно-пространственного гнозиса составила 18 баллов.

4. Исследование зрительного гнозиса (зрительное восприятие)

Далее проведем исследование на зрительный гнозис. Результаты проведенной методики представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Исследование зрительного гнозиса (зрительное восприятие), в баллах

№ п п	Методики	нормотипичный ребенок	Инна А	Ваня Б	Милана	Гуля Б	Артем Ш.	Саша Ш.	Еркебулан Д.	Илья С.	Общий сум бал по пробе
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	Наложенные изображения по Попельрейтеру	0	0	0	0	1	1	1	2	2	7
2	Перечеркнутые изображения	0	0	0	1	1	1	1	2	2	8
3	Недорисованные предметы	1	2	2	2	2	1	2	1	2	15
4	Рисунок стола	0	1	2	2	2	3	3	3	3	19
	Итого	1	3	4	5	6	5	7	7	7	45

Наложенные изображения по Попельрейтеру.

Процедура выполнения: Учитель-логопед показывает ученику карточку с рисунками, которые частично перекрывают изображения друг друга. Ученик должен сказать, что нарисовано на карточке.

Система оценки. За опознание каждого изображения ставится 0 баллов. За каждый неверный ответ добавляется штрафной балл.

В данной пробе в группе из 8 детей 3 учащихся (Инна, Ваня и Милана) не сделали ни одной ошибки, ошиблись в назывании фигур близко по семантическому сходству только 4 детей (Гуля, Саша, Еркебулан и Илья). Они назвали тарелку блюдцем, миской, тазом - эти ошибки относятся к вербально-перцептивным заменам.

Некоторые ученики делали ошибки на узнавание зрительных образов. К примеру, контур елки воспринимался как разлитая вода. Так, очень часто были допущены ошибки именно при распознавании контурных изображений.

Также встречались такие ошибки как, превращение изображений в другие предметы, дополняя их какими-то элементами. К примеру, хвост рыбы в морковку.

Такие ошибки свидетельствуют о правополушарном расстройстве.

Перечеркнутые изображения

Процедура выполнения: Учитель-логопед поочередно показывает ученику перечеркнутые изображения, которые ученик должен сказать, что там нарисовано. Если ученик затруднялся ответить, то учитель-логопед помогала, при смешивании линий контура, она обводила контуры сама.

За опознание всех изображений ставилось по 0 баллов.

При выполнении этой пробы Милана, Гуля, Артем и Саша получили по 1 штрафному баллу так, как быстро исправили свою ошибку. У двоих учащихся совершены ошибки (Еркебулан и Илья) и получили 2 штрафных баллов, так как дети после помощи педагога произвели самокоррекцию. Инна и Ваня выполнили пробу безошибочно. При проведении пробы были выявлены типологические ошибки как импульсивность, низкую активность ребенка (слабость регуляторных процессов), а также фрагментарность восприятия предмета (трудности восприятия целостного образа предмета), ошибки вербально-перцептивные или вербальные.

В общем, сумма штрафных баллов по исследованию «Перечеркнутые изображения» составила 8 баллов. Это говорит о незначительных нарушениях вызванных трудностью восприятия целостного образа предмета, а также актуализацией названия предмета.

Недорисованные предметы

Процедура выполнения: Учитель-логопед поочередно показывает ученику карточек с недорисованными изображениями предметов. Затем логопед спрашивает, что хотел нарисовать художник, чтобы получился целый предмет. Ребятам предлагались шесть недорисованных изображений: чайник, лампочка, клещи, меч, ведро, булавка.

Исходя из таблицы 2, видим, что штрафные баллы были начислены 3 детям, ребенок нормотипичный сделал ошибку в замене слова близкому по семантическому значению (ошибки по типу вербальных замен, близких по значению): клещи – ножницы с быстрой самокоррекцией.

Двое детей (Артем и Еркебулан) сделали ошибки зрительного опознания предмета и получили по 1 баллу. Инна, Ваня, Милана, Гуля и Илья сделали ошибки на порядок больше и получили 2 штрафных балла за актуализацию иного зрительного образа, наводящих вопросов экспериментатора.

Общее количество баллов по данной пробе составляет 15 баллов, что говорит о слабости зрительного восприятия целого образа у детей, то есть о дисфункции затылочных отделов головного мозга или зоны ТРО.

Рисунок стола.

Процедура выполнения: Учитель-логопед просит ученика нарисовать стол на листке бумаги, так чтобы были видны 4 ножки стола. Затем учитель-логопед показывает ученику стол в трехмерном пространстве, и просит нарисовать его по памяти. В последнем задании ученик должен по образцу нарисовать стол.

Система оценки. Учитывались ошибки, которые при изображении стола зачитывались как ошибочное направление в стереометрической

перспективе, проекционные дизметрии или же ошибки топологического характера.

Часть группы из 5 детей передало изображение стола как плоскостное и без искажения пропорций при предъявлении первого задания. Двое детей передают трехмерное пространство с негрубыми метрическими ошибками в первой пробе. Во второй пробе 3 детей нарушили пространственную ориентацию, а у 4 детей и в первой, и во второй пробе нарисованы столы с грубыми топологическими и метрическими ошибками. Четверо детей произвели копирование в третьей пробе успешно.

Топологические ошибки нарушение схемы предмета, изменяя ее целостную пространственную структуру, обнаружены в рисунках 4 детей.

Суммарный штрафной балл равен 19 единицам всей группы детей, что свидетельствует о недосформированности процессов зрительно-пространственных функций и левополушарных, так и правополушарных стратегий зрительного восприятия, а также слабости процессов программирования, регуляции и контроля.

5. Исследование акустического гнозиса.

Проба направлена на исследование фонематического слуха

Процедура выполнения.

А. Повторение звуков, слогов.	Повторяй за мной звуки Б; П; К; Г; Т; Д; О; Р; ба-па; па-ба; та-да-да-та.
Б. Нахождение букв.	Найди букву П; а теперь Б и т.д.
В. Повторение слов, начинающихся с оппозиционных фонем.	Повторяй за мной: забор-собор, дом-том, лом-ком, забор-забор-собор.
Г. Повторение предложений	По осеннему хмурому небу летит стая журавлей. В этом году стоит морозная снежная зима.

Процедура проведения. Проба состоит из четырех этапов. На первом этапе просят повторить звуки и слоги близкие по звучанию. 4 детей выполнили пробу А успешно, но у половины детей показатель ниже нормы. В целом, групповой результат по пробе показал 4 штрафных балла.

Результаты проведенной методики представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Исследование акустического гнозиса, в баллах

№ пп	Методики	Нормо тип. ребенок	Инна А	Ваня Б	Миладна	Гуля Б	Артем Ш.	Саша Ш.	Еркебуланд.	Илья С.	Общий сум бал по пробе
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	1
1	А. Повторение звуков.	0	0	1	0	0		1	1	1	4
2	Б. Нахождение букв.	0	0	1	2	1	1	2	2	2	11
3	В. Повторение слов, начинающихся с оппозиционных фонем.	0	0	1	2	2	1	1	0	1	8
4	Г. Повторение предложений.	1	2	1	2	2	1	2	1	2	14
Итого		1	2	4	6	5	3	6	4	6	37

В пробе Б незначительные ошибки лишь у 3 детей с быстрой самокоррекцией, с указанием на ошибку.

В пробе В все задания выполнены с незначительной ошибкой у 4 детей, как опознание оппозиционного звука в слове, с последующей коррекцией по наглядному материалу. Лишь двое детей в пробе В заменяли в речи оппозиционный звук.

В пробе Г совершили ошибки 4 детей (Ваня, Артем, Еркебулан и Максим), которые получили по 1 штрафному баллу, из-за ошибки воспроизведения предложения. Остальные дети делали замены слов по семантическому значению или пропуск группы слов, за что получили по 2 штрафных балла. В итоге, по 4-рем этапам данного блока можно судить по суммарному штрафному накопителю в 37 баллов. Это показатель не является критическим, но стоит обратить внимание при составлении плана коррекционной работы по включению акустического гнозиса.

6. Исследование памяти и внимания.

Далее мы исследовали слухоречевую память. Результаты проведенного исследования представлены в диаграмме. Слухоречевая память содержала пробу на запоминание двух групп по три слова (3 повторения). Нами также проверялась отсроченная слухоречевая память.

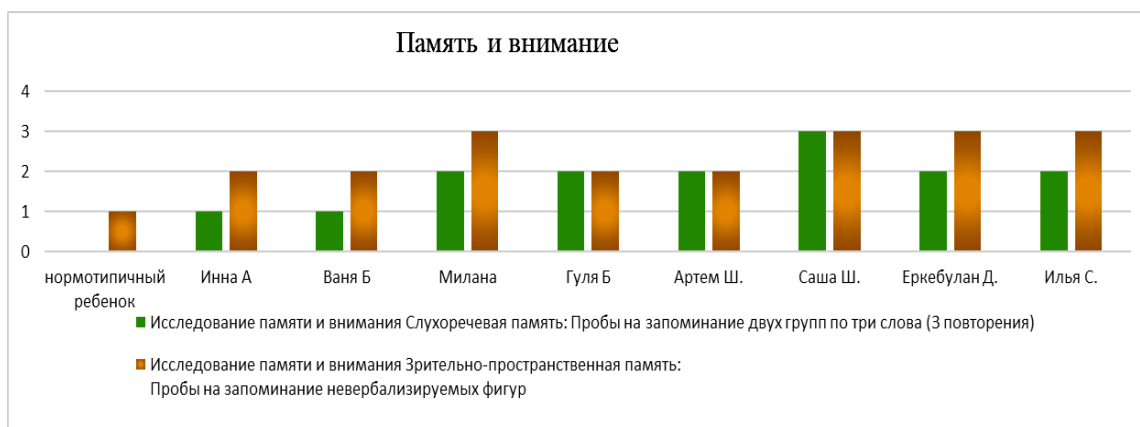


Рисунок 9 – Исследование памяти и внимания у детей младшего школьного возраста

Процедура проведения. Учитель-логопед зачитывает одну группу из трех слов и просит ученика повторить в том же порядке, в котором он произнес. Затем произносится вторая группа слов. После того, как ученик произнес две группы слов, учитель-логопед просит вспомнить сначала первую группу слов, затем вторую группу.

1-я группа слов: круг, земля, стол.

2-я группа слов: день, собака, дерево.

Трех кратное повторение процедуры является важным условием пробы на исследование памяти и внимания. После выполнения задания на устный счет ребенок воспроизводит повторно группы слов.

Система оценки. Оценивается количество слов, которые назвал ученик правильно, или с одной заменой.

Результаты выполнения. Учениками экспериментальной группы припомнились в среднем три слова после повторения двух групп слов, т. е. первое произвольное воспроизведение слов составило половину слов от всех предложенных.

Три слова припомнили Саша, Еркебулан и Илья. Милана, Гуля и Артем вспомнили четыре слова. И двое детей Инна и Ваня помнили пять слов после первого предъявления. Только один ребенок припомнил все шесть слов (нормотипичный ребенок Максим).

Второе воспроизведение связано с включением в процесс механизмов произвольного запоминания – оно оказалось максимально продуктивным. Положительный показатель в среднем составило по 2 слова в каждой группе. Второй раз Еркебулан, Саша и Илья сказали на 2 слова больше, чем в первый раз, у Миланы, Гули и Артема количество слов составило шесть, но с ошибками, такими как нарушение порядка элементов внутри группы и перенос слова из одной группы в другую. Инна и Ваня воспроизвели все шесть слов без ошибок.

Интерференция счетом уменьшила количество слов, которое запомнил ребенок: в среднем отсроченное воспроизведение составило 2 слова. Большая часть детей (Инна, Ваня, Гуля, Милана, Артем) припомнили все слова, у Ильи и Еркебулана снизилась продуктивность на 2 слова. И только у Саши количество запомнившихся слов равен 2.

В итоге количественный показатель всех детей по этой пробе составил 15 штрафных баллов, что говорит о дисфункции среднего отдела височной зоны мозга.

Зрительно-пространственная память:

Пробы на запоминание невербализируемых фигур (в начало этого блока)

Процедура проведения.

Перед учеником на 10 – 15 секунд выкладывается набор из шести фигур.

Инструкция: «Посмотри внимательно на эти фигурки и постарайся их запомнить как можно точнее». Затем эталонный ряд убирается, и ребенок рисует то, что запомнил. При недостаточном воспроизведении эталон предъявляется еще раз. После этого закрывается и эталон и то, что нарисовал в первый раз ребенок; весь ряд рисуется заново. При необходимости эта процедура повторяется четыре раза. Нормативным является точное изображение всего ряда с третьего раза.

Прочность хранения зрительной информации исследуется через 20 -

25 минут без дополнительного предъявления эталона.

Инструкция: «Помнишь, мы запоминали с тобой фигурки? Нарисуй их еще раз». Нормативом считаются две ошибки (забывание двух фигур, их неверное изображение, утрата порядка).

Системой оценки является показатель общего числа пропусков и количества разнообразных ошибок.

Качество выполнения характеризуется количеством верно заполненных фигур. Фигура считается верной, если нарисована точно или с «отзеркаливанием» (поворот на 90 или 180°), или же с одним незначительным изменением.

Результаты выполнения пробы на запоминание геометрических фигур весьма информативны с точки зрения получаемых данных, так как качественный анализ ошибок дает возможность оценить причины несформированности зрительно-пространственных функций у детей.

Дети экспериментальной группы от первого к третьему предъявлению запоминают от 3 до 4 геометрических фигур. Средний показатель результативности отсроченного воспроизведения составляет 3 фигуры. Результативность при запоминании стимулов после первого предъявления показало равномерный показатель: Еркебулан и Илья воспроизвели две фигуры и пятеро детей нарисовали три фигуры, 2 детей нарисовали 5 фигур (нормотипичный ребенок Максим и Инна). После второго предъявления 4 детей нарисовало лишь 4 фигуры (Еркебулан, Илья, Саша), Инна, Ваня, Артем и, Милана, Гуля нарисовали 5 фигур, лишь 1 ребенок воспроизвел все 6 фигур (Максим). После третьего предъявления все фигуры запомнили 4 детей (Инна, Ваня, Артем и Гуля), остальные дети Еркебулан, Илья, Саша, Милана – 5. Лучшие результаты отсроченного запоминания имеет 1 учащийся (нормотипичный ребенок – Максим).

1.Еркебулан и Илья – 2 фигуры, Ваня, Милана, Артем, Саша – 3 фигуры, нормотипичный ребенок Максим и Инна-5 фигур.

1. Еркебулан, Илья, Саша – 4 фигуры, Инна, Ваня, Артем и Гуля, Милана нарисовали 5 фигур, Максим-6 фигур.

2. Инна, Ваня, Артем и Гуля – 6 фигур, Еркебулан, Илья, Саша, Милана- 5 фигур.

3. Отсроченное запоминание: все 6 фигур воспроизвел лишь Максим

7. Исследование мыслительных операций «Четвертый лишний»

Процедура проведения. Учитель-логопед зачитывает ученику 3 группы по четыре слова. Затем просит ученика сказать какое слово не подходит к данной группе слов и почему.

Для 2-го класса отобраны наглядные материалы со следующими группами предметов:

1. Кошелек, портфель, чемодан, книга.

2. Лодка, тачка, мотоцикл, велосипед.

3. Часы, градусник, очки, весы.

Система оценки. Оцениваются количество правильно выбранных слов и количество правильных объяснений выбора слова.

За правильное решение, при выборе слова, так и его объяснения, ставилось 0 баллов. За верный ответ со второй попытки (как в случае самостоятельной коррекции, так и после вопроса логопеда) начисляется 1 штрафной балл.

Результативность выполнения пробы свидетельствует — количество верно выбранных слов. В экспериментальной группе детей средний показатель это два правильных ответа из трех предлагаемых заданий.

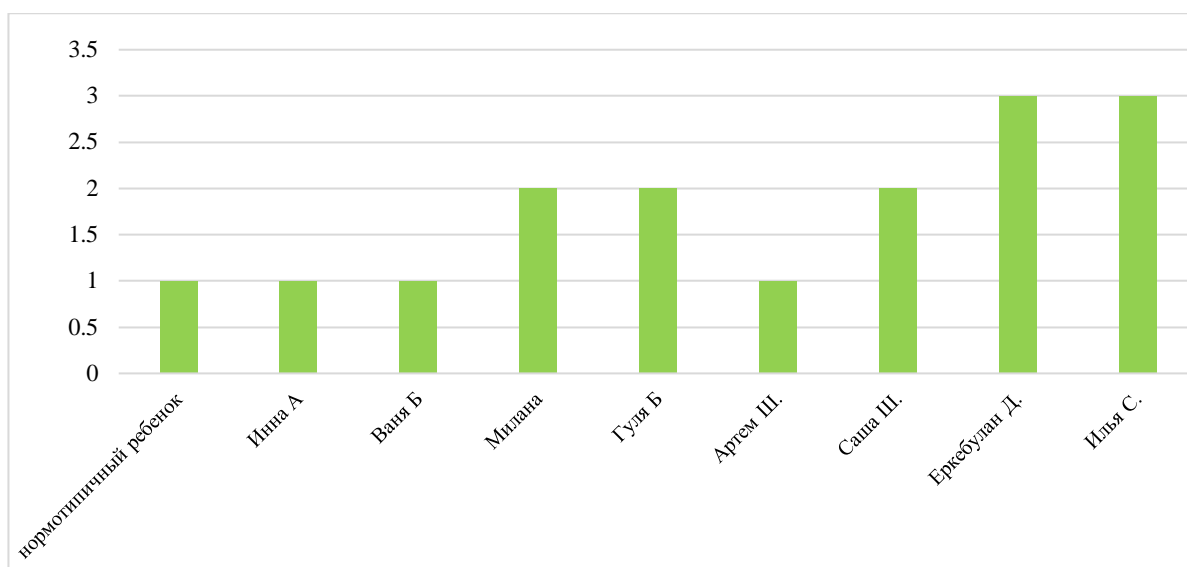


Рисунок 10 – Исследование мыслительных операций «Четвертый лишний»

Все три задания правильно выполнил Максим, но с самокоррекцией. В этом случае он получает 1 штрафной балл.

В некоторых случаях, учениками были допущены ошибки по незнанию значения слов, они исключали слова так как не понимали их и считали неподходящими. Однако, большинство детей (Еркебулан, Илья и Саша) смогли обобщить группу слов, но не смогли описать чем каждое слово различается и считали, что все слова подходят. Неправильный выбор слова и ошибочное объяснение выбора мы встретили в каждом задании, например Инна – (Лодка, тачка, мотоцикл, велосипед) мотоцикл - только у него есть мотор. Не верный выбор и объяснение.

Общая сумма штрафных баллов составляет 15 единиц, что позволяет судить о низком уровне обобщающих операций ребенка, возможности отвлечения, способности его выделять существенные признаки предметов или явлений и на этой основе производить необходимые суждения.

Данная методика направлена на процесс обобщенного и опосредованного отражения действительности.

Изучив все полученные данные, была составлена диаграмма, отражающая результаты исследования в разрезе каждого задания (рисунок 11) (Приложение Б).

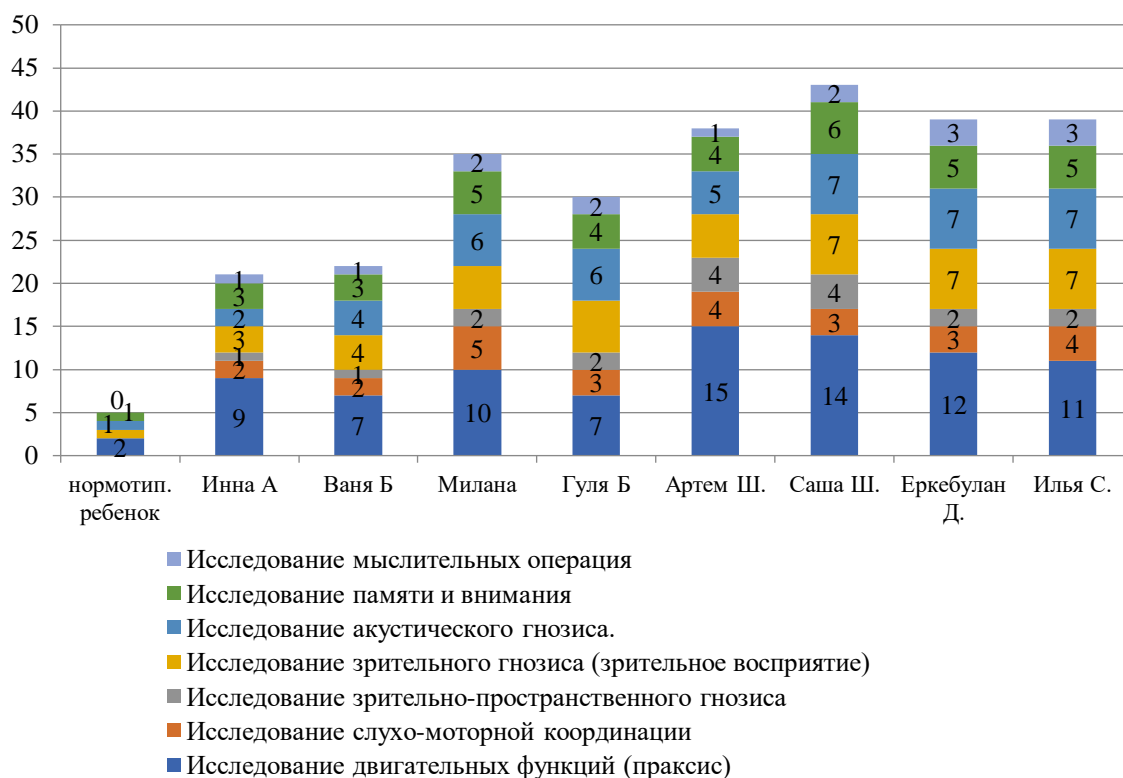


Рисунок 11 – Результаты констатирующего эксперимента

Таким образом, проведенное диагностическое исследование показало важность использования нейропсихологических методов диагностики в работу школьного учителя-логопеда, требующего комплексного подхода в оценке проб. Тем самым, важно учитывать какие именно компоненты организации психической деятельности являются более значимыми в процессе обучения.

2.2 Особенности выявленных психофизиологических предпосылок письменной речи у детей младшего школьного возраста с дисграфией

Проведенный констатирующий эксперимент позволил выявить нарушениями письменной речи у детей младшего школьного возраста, в частности такое нарушение как дисграфия.

Далее отразим детальное описание полученных результатов по каждой проведенной методике:

1. Выводы по диагностике двигательных функций.

Реципрокная проба «Кулак-ладонь» нацелена на выявление механизмов кинетической стороны межполушарного взаимодействия. При детальном изучении результатов этой пробы учениками второго класса были выявлены следующие особенности: у части группы учащихся было плавное выполнение реципрокных движений после некоторого периода вработываемости, который характеризовался единичными ошибками. Скорость учащихся на выполнение двигательных функций отличается ровным характером протекания.

Что касается учеников Инны, Вани, Артема и Саши, то они в целом выполняют задание хуже – допускают ошибки такие как трудности включения, резкое напряжение рук. При реципрокных движениях возникают сбои, отставание одной из рук. К ошибочному выполнению можно отнести не доведение ладони в кулак, а также легкое сжатие пальцев в ходе всего выполнения.

Динамический праксис.

Выполнение моторной программы на «динамический праксис» у учащихся следующая: ошибки как в расширении, так и в сокращении программы; а также ошибки в последовательности выполнения программы. Главным отличием в хорошем исполнении пробы детьми является последовательное переключение и смене движений переходящие из одной программы в другую. Когда же ребенок допускает ошибку, он самостоятельно может исправить её.

Только один ребенок допустил большое количество ошибок в пробе на динамический праксис. У учащегося наблюдались значительные трудности в автоматизации моторной программы. Это свидетельствует о постоянно возникающих сбоях в движении (поэлементного выполнения), а также наблюдался хаотичный порядок элементов движений.

Графическая проба. Заборчик.

При выполнении графической пробы Заборчик у троих детей процесс протекал ровно, без особых затруднений при переключении с

одного элемента на другой. На рисунке 8 изображено почти совершенное выполнение пробы «Заборчик» (нормотипичный ученик Максим). Только у 1 ученика было не усваивание программы как подменой программы.



Рисунок 12 – Выполнение графической пробы

На следующем рисунке 13, выполненный Миланой, мы видим легкие ошибки. Здесь происходит упрощение выполнению пробы, идет «расподобление» 2х элементов, наблюдается переход от пологой линии к вертикальной и от вертикальной к пологой без отрыва руки. Почти такой же результат был у Вани и у Гули.



Рисунок 13 – Выполнение графической пробы

На рисунке 14 мы представим пробу выполненную леворуким ребенком. На себя обращает внимание такая характерная черта рисунка как не удержание строки и подменой пологой линии вертикальной (Илья).

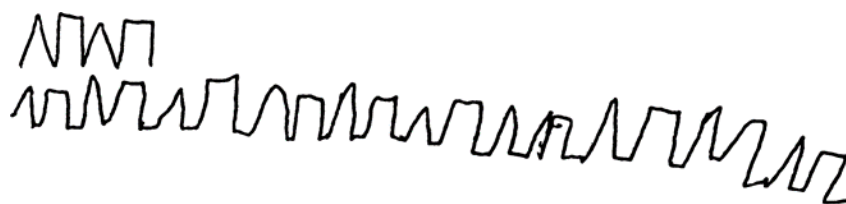


Рисунок 14 – Выполнение графической пробы

Артемом плохо усвоена программа, ее удержание (подменной элементов программы на другой).

В ситуациях, когда учащийся усваивает программу, но существуют одномоментные персевераторные ошибки в переключении элементов рисунка. Более грубые ошибки наблюдались у Инны и Еркебулана как появление горизонтальных линий «площадок» между элементами.

На рисунке 15 представлены ошибки плавности выполнении, переключении с одного элемента на другой. Это связано с распадом в рисовании на отдельные элементы после отрыва руки и отсутствие перехода от пологой линии к вертикальной. Следующая, вертикальная линия пишется изолированно.



Рисунок 15 – Выполнение графической пробы

Ошибки Артема при выполнении графической пробы указывают не на нарушение в серийной организации двигательной программы, сколько на следовании программе.

Реакция выбора

Нескольким ребятам инструкция давалась легко и пробу выполняли безошибочно, некоторым учащимся были все-таки допущены ошибки в начале выполнения пробы, которые самокоррегировались при замечании исследователем. Можно было заметить в единичных случаях легкую тенденцию к неверному движению, которая исправлялась самим ребенком.

Более грубые ошибки наблюдались только у Артема. Число ошибок в первой программе незначительно и указывает на то, что ребенком программа усвоена легко и он следует ей. Вместе с тем изменение программы (кулак- кулак- кулак- палец) нацеливает учащегося на привлечение внимания к изменениям в программе. При этом возникает феномен «оттормаживания» ранее заученным стереотипным движениям. Так как ряд сигналов был последовательным – сбой программы на чередование не происходило. Но как только порядок предъявления

сигналов менялся, речь не оказывала регулирующего воздействия на движение, и ребенок совершал попеременно двигательные стимулы, которые невозможно объяснить трудностью в удержании программы – ребенок помнил инструкцию.

Нами предполагается, что качественное выполнение этих проб прогностичны и связано с успешностью определении в динамики учебной деятельности.

При анализе пробы, можно сделать вывод, что успешность в овладении навыками письма предполагает значительный уровень сформированности произвольного внимания, регуляции действий, ориентировки в задании, то есть обладать необходимой степенью сформированности функциями контроля и программирования.

Следующий этап, это анализ результатов проб, успешность которых определяется развитием мозговых структур блока приема, переработки и хранения информации.

Проба на праксис позы пальцев

Результаты выполнения. Данная группа детей из 8 человек правильно выполнили в среднем правой рукой – 3 задания, а левой – 2 задания.

Анализ ошибок в качественном отношении указывает, что правой рукой показатель в два раза больше, чем левой. Безошибочно выполнили пробу на праксис позы пальцев как левой, так и правой рукой по образцу – 1 человек (Ваня), по словесной инструкции 0 человек. У Ильи пробы левой рукой лучше, чем правой. Данные различия демонстрируют формирование по доминантности в ведущей руке (Илья по латеральным предпочтениям у нас леворукий ребенок.)

Характер ошибок при выполнении – это пробы в двух вариантах и по образцу, так и по словесной инструкции указывают на характер вторичных затруднений, помимо ошибок в выборе точного положения пальцев рук. Такие затруднения появляются из-за сложности в определении

пространственного расположения пальцев рук(реверсии), так как учащийся сидит напротив экспериментатора. Ошибки при выполнении при показе выставленного второго пальца, указательного, учащийся выставляет 5-й, мизинец, а при соединении в кольцо второго и первого пальцев, ученик соединяет пятый с первым, вместо позы пальцев второго и третьего «Коза» показывает четвертый и пятый пальцы. (Инна, Милана, Гуля и Илья). Дети после помощи экспериментатора свои ошибки исправили. Но часть детей Артем, Саша и Еркебулан как по показу, так и по словесной инструкции обоими руками имели грубые ошибки «отзеркаливания», а также замедленное выполнение движений пальцами по словесной инструкции после неоднократной помощи логопеда.

Зеркальность в ошибках возникает из-за относительной сложности в определении право-лево относительно средней линии тела (рук) и они относятся к координационным, которые во 2 классе могут быть вполне закономерными, так как процесс оптико-пространственных представлений еще формируется. По мере взросления, участие зрения в воспроизведении позы пальцев уменьшается.

Необходимо, сделав анализ по результатам исследования, оценить нормативность процессов для данного возрастного этапа или степень их отставания, так как пространственные представления являются важным фактором в овладении и формировании различных видов деятельности, а в частности, формирование навыка письма.

Определенный интерес возникает в исследовании зрительно-пространственных функций, так как эти функции, как и функции контроля и программирования, формируются на протяжении продолжительного этапа сравнительно других функций.

Пространственный праксис. Пробы Хэда.

При проведении исследования на сомато-пространственный гнозис, практически у всех детей наблюдались отклонения. Эта проба указывает на понимание восприятия правой и левой стороны относительно своего

тела и пространственных ориентировок в целом, то есть проба чувствительна к сомато-пространственному восприятию себя и пространства вокруг. Нарушения в пробе свидетельствуют о нарушениях теменных и теменно-затылочных отделов головного мозга как в правой, так и в левой гемисфере.

Эта проба свидетельствует о фрагментарности сомато-пространственного восприятия. Ошибка характерная при выполнении этой пробы у детей, в большей степени была импульсивность при показе частей своего тела. В общем, сумма штрафных баллов по исследованию пространственного праксиса составила 19 баллов, и 1 штрафной балл поставлен Максиму (нормотипичный ученик), за упрощение упражнения с быстрой самокоррекцией.

Анализируя результат выполненных проб говорит о том, что процесс формирования зрительно-пространственных функций в сфере праксиса происходит в течение всего периода обучения в начальной школе и еще не завершается: хотя количество ошибок пространственного и сомато-пространственного характера будет уменьшаться с возрастом. Количества регуляторных ошибок говорит о том, что сформированность функций программирования и контроля не заканчивается в этом возрастном интервале.

Оральный праксис (6 проб)

При исследовании орального праксиса можно увидеть, как учащимися выполняется то или иное движение, на сколько четко и качественно, точно воспроизводят по инструкции каждое движение. Если есть определенные маркеры в анамнезе у учащегося (дизартрия) эти данные учитываются. Проанализировав качество выполнения артикуляторных движений, мимических мышц лица дают нам полную картину артикуляционной моторики.

2. Выводы по зрительно-пространственному восприятию и зрительному гнозису.

В начальном этапе диагностического исследования, нами были собраны офтальмологические данные по зрительному гнозису которые помогли исключить ошибки анализа полученных результатов.

Рисунок стола.

Проанализировав рисунки, полученные за самостоятельное рисование по инструкциям, приведем примеры рисунков стола с разными видами ошибок.

Часть группы детей передало изображение стола как плоскостное и без искажения пропорций (с двумя или четырьмя ножками одинаковой длины). Одни дети из этой группы стараются передать пространственную проекцию путем сокращения размеров удаленных ножек. Другие рисуют поверхность столешницы, но, как правило, без передачи глубины или перспективы.

Следуя инструкции нарисовать стол на четырех ножках, отдельные дети передают трехмерное пространство (Инна и Ваня) с негрубыми метрическими ошибками в первой пробе. Во второй пробе Инна, Милана, Гуля, нарушили пространственную ориентацию – стол рисуется под наклоном и выглядит летящим вправо или влево. А у ребят Артема, Саши, Еркебулана и Ильи что в первой, что во второй пробе нарисованы столы с плоскостным изображением и с грубыми топологическими и метрическими ошибками.



Рисунок 16 – Графическая проба «Рисунок стола»

Артем, Саша, Еркебулан и Илья выполнили рисунок упрощенным образом (вместо столешницы рисуется только одна линия, и дорисовываются четыре палочки). Копирование образца учащимся дается

сравнительно легко в третьей пробе. Выполнения рисунка стола без ошибок у Инны, Вани, Миланы и Гули.

Топологические ошибки нарушение схемы предмета, изменяя ее целостную пространственную структуру, обнаружены в рисунках Артема, Саши, Еркебулана и Ильи.



Рисунок 17 - Графическая проба «Рисунок стола»

Так как процессы обработки зрительно-пространственной информации имеют различные стратегии, это подтверждается характером ошибок при выполнении гностических тестов у детей с разными мозговыми нарушениями.

Трудности и ошибки в рисунках детей обусловлены как «левополушарной», так и «правополушарной» слабостью отражения и обработки зрительно-пространственной информации, и нарушением межполушарного взаимодействия. В исследуемом возрасте ошибки сопровождают нормальное развитие функций, а их качество указывает на особенности индивидуального функционального развития.

Проба позволила оценить на сколько сформированы зрительно-пространственные представления и зрительно-моторная координаций ребенка. Суммарный штрафной балл равен 19 единицам всей группы детей, что свидетельствует о несформированности процессов зрительно-пространственных функций как со слабостью левополушарных и правополушарных стратегий зрительного восприятия, так и со слабостью функций программирования, регуляции и контроля.

4. Выводы по слухо-моторной координации и акустического гнозиса

При обследовании слухо-моторной организации и акустического гнозиса были сделаны 2 пробы на оценку ритмических структур по образцу и по инструкции. В первой пробе количество ошибок было меньше у группы детей, чем во второй пробе, так как зрительная опора отсутствовала и все внимание было направлено на оценку акустических стимулов.

В первой пробе максимальное количество штрафных баллов равно 9, а во второй пробе увеличился показатель на 8 штрафных баллов. Средний показатель этого блока равен 26 штрафным баллам, что составляет 58 % правильно выполненных заданий. Выявленные ошибки говорят о слабой функции восприятия акустических процессов неречевого гнозиса и процесса регуляции в качестве организации и контроля этих видов деятельности.

4. Выводы по акустическому гнозису

Были исследованы 4 пробы. На этом этапе правильно выполнили пробу А Инна, Милана, Гуля и Артем. Это говорит о том, что слова хорошо различаются по звуковым признакам. Но у половины детей показатель чуть ниже нормы из-за недостаточного слухового внимания. В целом проба показала не плохой результат у группы- всего 4 штрафных балла.

Во второй этап (проба Б) включена проба на нахождение буквы близкие по звучанию. С этой пробой полностью справилась Инна, незначительные штрафные баллы набрали дети: Ваня, Гуля, Артем (по 1 штрафному баллу) из-за не достаточного развития фонематического слуха. У четверых учеников (Милана, Саша, Еркебулан и Илья по 2 балла) штрафные баллы увеличились за счет слабости фонематического слуха и зрительных функций в опознании букв.

На третьем этапе (проба В) даются слова, близкие по звучанию с использованием картинок. Названия предметов близки по звучанию и образуют оппозиционные пары. Слова отличаются по звуковым признакам

(мягкостью – твердостью, глухостью – звонкостью): коза – коса, бочка – почка, дочка – точка, трава – дрова, миска – мишка. В этой пробе только у двух учеников (Инна и Еркебулан) все задания выполнены без штрафных баллов. У четырех учеников были неточности в повторении, но с последующей самокоррекцией (Ваня, Артем, Саша, Илья).

Самокоррекция происходила за счет наглядного материала в качестве визуальной помощи. Только у двух учениц группы были начислены дополнительные штрафные баллы за звуковые замены (для близких по звучанию слов) и изменение порядка в показе картинок, а также моторной неловкости артикуляционного аппарата при произнесении слов. Мы предполагаем, что трудности в понимании слов, близких по звучанию, связаны с недостаточным развитием фонематического слуха, а потому эти задания требуют большего произвольного внимания, контроля.

Проба Г в этом блоке «Повторение предложений» направлена на исследование возможности запомнить и повторить сказанные фразы без визуальной подсказки. В этой пробе совершены ошибки у четырех школьников с последующей самокоррекцией.

Анализируя ошибки, совершенные при проведении проб данного блока, можно судить о дисфункции средней и верхней височной извилины коры левого полушария. (замены оппозиционных звуков, то это дисфункция зоны Вернике.) А также совершались ошибки из-за дефектов моторного звена (кинетического и кинестетического) в речи (заднелобные и нижнетеменные зоны коры головного мозга).

6. Выводы по исследованию памяти и внимания

При анализе рисунков детей выявили типичную ошибку как наличие нескольких изменений, то есть такая фигура считается искаженной и начисляется 1 штрафной балл. Приведем образцы характерных ошибок. Часть из них (1 – 3) связана со слабостью преимущественно правополушарных функций. Структурно-топологические ошибки

характеризуются дизметриями, нарушение в расположении фигур, а так же изменение формы фигуры.

Наиболее распространенными ошибками в процессе запоминания зрительно-пространственных данных является нарушение представления о системе координат. Данный вид ошибки возникают как при правосторонних, так и при левосторонних особенностях зрительно-пространственного восприятия.

2. Ошибки «отзеркаливания» элементов с разворотом фигуры на 180 или 90°.

3. Ошибки в случае неполного воспроизведения пространственной конфигурации фигур и их упрощения связывается с недостатком левополушарной стратегии обработки материалов, такие как: упрощение фигуры, а так же пропуск основных деталей фигуры и её перестройка в знак или символ.

4. Ошибки, характеризующие недостаточность динамических и регуляторных процессов мнестической деятельности. Нарушение воспроизведения фигур, связанное с трудностями активного анализа и контроля в ходе произвольного запоминания, возникающее преимущественно у детей со слабостью левополушарных функций:

- 1) объединение частей двух фигур в одну (контаминации);
- 2) повторение ошибочного ответа в последующие воспроизведениях (вертикальный повтор)
- 3) повторение стимула в одном и том же воспроизведении – (горизонтальные повторы)

Ошибки этого типа относятся к трудностям регуляции и контроля деятельности, вызваны инертностью при выполнении задания и проявляются в персеверациях стимула.

Как и при исследовании слухоречевой памяти, помимо собственно графических ошибок при воспроизведении фигур, учитывается заданный

порядок воспроизведения элементов стимульного ряда (перестановки или риверсии).

После качественного анализа ошибок подсчитывается продуктивность каждого воспроизведения и суммарное количество разных типов ошибок во всех четырех воспроизведениях.

Общий характер ошибок: у всех детей возникают или повторяются ошибки по типу реверсии расположения элементов фигур или отдельных зеркальных ошибок при каждом повторении, отмечается и упрощение структуры фигуры, доведения фигуры до предметного, вербализуемого изображения. Ошибки при воспроизведении второй и третьей фигур связаны с нарушением пространственного расположения элементов, дизметриями, а в воспроизведении первой фигуры присутствуют дизметрии, искажения, потеря элементов и нарушения их пространственного расположения. Характер таких ошибок позволяет говорить о недостаточном анализе пространственной организации зрительного образа в процессе запоминания и контроля.

У Максима лишь в первой пробе при воспроизведении 2 фигур допустил негрубые ошибки воспроизведения элементов фигур – ошибка пространственного (зеркального) характера – поворот фигур на 90°, которая не исказила форму фигур, а лишь изменила ее расположение. При втором предъявлении образца также имеется одна ошибка, когда 1 фигура поворачивается на 180°. Эти ошибки не повлияли на продуктивность правильно заполненных фигур. Правильно воспроизведенной считается фигура, нарисованная точно или зеркально (поворот на 90 или 180°), или с одним незначительным изменением. Это говорит о хорошем анализе зрительного образа фигур (образца).

В итоге количественный показатель всех детей по этой пробе составил 21 балл, что указывает на недостаточность межполушарного взаимодействия, обеспечивающего обмен зрительной информацией.

Незрелость структурно-функциональной организации мозга при выполнении задания проявляется в разнообразии типов ошибок. Проба направлена на восприятие, переработку и хранения зрительной информации, то есть задействование сукцессивных, так и симультанных, аналитико-синтетических стратегий правой и левой гемисферы головного мозга

7. Выводы по исследованию мыслительных процессов.

Процедура проведения данной пробы детям знакома как «Исключение понятий». Детям нужно выбрать одно понятие, которое не подходит и объяснить свой выбор, по какому принципу совершен выбор. Так же следует подобрать обобщающее понятие к выбранным словам. Данная методика направлена на процесс обобщенного и опосредованного отражения действительности. При проведении исследования анализировались такие показатели как характер деятельности, тип ошибок при обобщении признаков, а также количество и вид помощи со стороны.

Оценивается, может ли учащийся найти обобщающее понятие, уровень его понятийного развития, объединению по функциональному понятию, конкретной ситуации.

Данная методика позволила исследовать образные процессы логического мышления, умственные процессы анализа у ребенка. Ошибки свидетельствуют о проблемах в лобной зоне головного мозга (лобный синдром).

Выводы

В данной главе мы провели диагностическое исследование среди учащихся общеобразовательной школы №19 г. Костанай. В общем, в обследовании участвовало 125 детей 2 классов.

Проводимое исследование было направлено на выявление нарушений компонентов в психофизиологической базе письменной речи у детей младшего школьного возраста с дисграфией.

С учетом сложности выявления нарушений письменной речи у детей, диагностическое исследование было разделено на несколько блоков, которые в свою очередь позволяют выявить ошибки и установить симптомы нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста.

Во время проведения первичного диагностического исследования нами достигнута цель: были выявлены специфические ошибки у обучающихся младшей начальной школы; были определены основные направления коррекционно-логопедической работы по коррекции недостатков в психофизиологической базе письменной речи обучающихся.

Проведенная диагностика позволила выявить основные проблемы психофизиологического характера у учащихся, такие как: кинетическая организация движений и процессов межполушарного взаимодействия, парциальность в развитии зрительно-моторных координаций и пространственных представлений; недосформированность развития восприятия различной модальности: зрительное предметное восприятие, восприятие пространства и пространственных отношений предметов, дифференцированный процесс звуко различения; слабость процессов регуляции и контроля, организующие мнестические процессы.

Тем самым, на фоне выявленных проблем нами была разработана тетрадь-тренажер, которая включена в коррекционно-восстановительный процесс обучения учащихся не только на логозанятиях, но и дома совместно с родителями.

Коррекционная восстановительная работа по развитию компонентов письменной речи без коррекции психофизиологических компонентов не является полноценной и не сможет дать значительных и долгосрочных и качественных результатов.

ГЛАВА 3. КОРРЕКЦИЯ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОЙ БАЗЫ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИСГРАФИЕЙ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ

3.1 Организация и содержание коррекции психофизиологических предпосылок письменной речи у детей младшего школьного возраста с дисграфией на логопедических занятиях

Опытно-экспериментальное исследование проводилось в общеобразовательной школе №19 г. Костанай. В общем в исследовании участвовало 125 школьников начальных классов. В результате проведенного констатирующего эксперимента были отобраны дети младшего школьного возраста с нарушениями письменной речи, в частности с дисграфией. Общее количество испытуемых составило 8 детей.

В результате проведенного констатирующего эксперимента были выявлены нарушения письменной речи в детей младшего школьного возраста с дисграфией, и установлены какие нарушения психофизиологической базы у них имеются. С учетом полученных показателей, был составлен коррекционный комплекс, направленный на улучшение механизмов письменной речи на логопедических занятиях.

Формирующий эксперимент проводился на базе общеобразовательной школы №19 г. Костанай, с младшими школьниками 2х классов, 8 лет. На данном этапе исследования участвовало 8 школьников с дисграфией.

Целью формирующего эксперимента – коррекция психофизиологических предпосылок письменной речи у детей младшего школьного возраста с дисграфией на логопедических занятиях.

Формирующий эксперимент проводился в течении учебного года 2021-2022 гг. Ниже представлен календарно-тематический план на учебный год логопедического пункта (Приложение В).

Коррекционная программа была разработана исходя из психофизиологических особенностей учащихся с дисграфией. Данная программа была построена в соответствии с общеобразовательной программой начального обучения, с опорой на коррекционные задания, используемые при дисграфии.

При составлении коррекционных занятий, направленных на формирование и преодоление нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста, были использованы труды А. Л. Сиротюк, Р.И. Лалаевой, Л.Н. Ефименковой, И.Н. Садовниковой, Л.Г. Парамоновой, А.В. Ястребовой, Е.В. Мазановой.

Рассматривая методы коррекции психофизиологической базы письменной речи, мы опирались на формирование и коррекцию с учетом психофизиологической базы организации письменной речи. Нами была разработана рабочая тетрадь-тренажер на основе исследований профессора Л.С. Цветковой, где подробно изучались методы коррекции психофизиологической базы развития письма, которая является важнейшей из компонентов становления письменной речи школьника. В Приложении Г отражены 3 занятия на зрительно-моторную координация, межполушарное взаимодействие и графомоторные функции.

В коррекционной работе мы опирались на такие психофизиологические процессы как зрительно-пространственные представления, слухомоторные и оптико-моторные координации, процесс внимания, целенаправленности деятельности, саморегуляции, контроля за действиями, которые формируют базу для успешного овладения навыками письменной речи у детей младшего школьного возраста с дисграфией.

Контингент: учащиеся начальных классов, с нарушениями письменной речи.

Цель программы: коррекция психофизиологической базы письменной речи у детей с дисграфией.

Задачи программы, направленные на формирование:

- моторных функций;
- условно-двигательные реакции. Развитие функции контроля;
- слухо-моторных функций;
- зрительно-пространственных функций;
- зрительного восприятия, внимания и памяти;
- развитие устойчивого интереса к урокам русского языка.

Разработанная коррекционная программа рассчитана на 1 учебный год, от 68 до 102 часов. Занятия могут проводиться учителем-логопедом, как в групповом формате обучения, так и в индивидуальном.

Ожидаемый результат в конце курса.

К концу курса учащиеся начальной школы должны овладеть следующими умениями и навыками:

- умение повышать или понижать тон голоса
- выработка спокойного ритмического дыхания.
- умение узнавать изображения предметов по контурным и пунктирным линиям.
- умение распознавать объекты на «зашумленном» пространстве.
- умение выделять контурные изображения предметов, расположенных друг над другом.
- умение ориентироваться в пространстве, на листе бумаги, знание частей собственного тела.
- умение конструировать и реконструировать фигурки из палочек.
- умение составлять письма.
- умение реконструирования букв.
- умение запоминать и воспроизводить ритмический рисунок.

– умение перекодирования зрительной схемы ритмического выражения в звук с сопровождением двигательного компонента.

– умение запоминать цвета соответствующих фигур и воспроизводить их в правильной последовательности.

– умение запоминать и воспроизводить ряд геометрических фигур.

– умение запоминать и повторять ряд букв и цифр.

– умение запоминать и повторять слова правильной последовательности.

– умения запоминать и повторять предложения (повторять под аплодисменты).

Содержание программы. Программа, направлена на коррекцию психофизиологической базы письменной речи у детей младшего школьного возраста с дисграфией. При обследовании всех компонентов речевой и не речевой системы детей с дисграфией (звукопроизношения, фонематических процессов, грамматического строя и связной речи), обнаруживаются значительные нарушения на уровне психофизиологических процессов. У учащихся, в процессе диагностики, выявляется несформированность работы межанализаторных систем, их взаимосвязи, которая приводит к нарушению в согласовании (прочности, подвижности и др.) связей между слухо-моторной, речедвигательной, зрительной, оптико-пространственной, сомато-пространственной и других системах нашего организма.

Психофизиологической базой письменной речи как процесса, является совместная работа речедвигательного, слухового, оптико-пространственного и двигательного анализаторов. Таким образом, учитывая многоуровневый подход коррекционного процесса, работа будет проводиться на каждом занятии на формирование:

– моторных программ;

– условно-двигательные реакции. Развитие функции контроля;

– слухо-моторных и речедвигательных функций;

- зрительно-пространственных функций;
- зрительного восприятия, внимания и памяти и т.д.

В процессе коррекционной работы учитывается вовлеченность родителей (их представителей) в домашние задания в тетради-тренажере. Домашнее задание является обязательным при проведении этих занятий. Особенно важно его выполнение для детей младшего школьного возраста. Им надо очень много времени для вхождения в задание. Без отработки ряда упражнений дома они просто не смогут участвовать в групповых занятиях.

3.2 Анализ порученных результатов контрольного эксперимента

В завершении проведенной опытно-экспериментальной работы был проведен контрольный эксперимент. Для повторной диагностики были использованы описанные выше методики, включающие в себя диагностику двигательных функций, слухо-моторной координации, зрительно- и сомато-пространственного гнозиса, зрительного и акустического гнозиса, а также памяти, внимания и мыслительных операций.

В Приложении Д представлены результаты повторного исследования в баллах. Для упрощения процедуры отслеживания динамики показатели были переведены в процентное соотношение (таблица 4).

Таблица 4 – Результаты контрольного эксперимента, в %

№ п п	Блок	Инна А.		Ваня Б.		Милан а		Гуля Б.		Артем Ш.		Саша Ш.		Еркебулан Д.		Илья С.	
		до	после	до	после	до	после	до	после	до	после	до	после	до	после	до	после
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
1	Исследование двигательных функций (праксис)	64	86	75	96	61	89	75	93	36	68	39	71	54	75	61	75
2	Исследование слухо-моторной координации	75	88	75	88	25	75	63	75	50	63	63	75	63	63	50	63

Продолжение таблицы 4

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
3	Исследование зрительно-пространственного гнозиса	88	100	88	100	75	88	75	88	38	75	38	75	75	88	75	88
4	Исследование зрительного гнозиса (зрительное восприятие)	81	94	75	88	69	88	63	88	56	81	50	75	44	69	38	69
5	Исследование акустического гнозиса.	88	94	75	100	63	81	69	88	81	100	63	81	75	88	63	81
6	Исследование памяти и внимания	63	75	63	75	25	63	50	75	50	75	0	50	25	63	25	63
7	Исследование мыслительных операция	75	100	75	100	50	75	50	75	75	75	50	75	0	50	0	50

1. Исследование двигательных функций (праксис)

Улучшения произошли практически у всех детей. Если в начале эксперимента у детей способность к переключению была не высокой, ошибки в большей степени были как пропуск элементов, там и perseverации движений, что свидетельствовало о слабости существующих функций. Так, после проведенного формирующего эксперимента и повторной диагностики ошибки были незначительные (самокоррекция, как perseverации (Саша, Артем, Еркебулан)) и пропуск элементов (Инна, Саша, Илья) с последующей самокоррекцией.

Пробы №5 и №6 на зрительно-пространственной и сомато-пространственной организации движений дают качественные улучшения. Общая сумма баллов составила всего 10 и 13 штрафных баллов, что на 8 и 6 штрафных баллов меньше, чем до проведения формирующего эксперимента.

Для улучшения этих функций на каждом логопедическом занятии давались упражнения на улучшение мелкой моторики (пальчиковая гимнастика) и крупной моторики (работа с телом по методу замещающего онтогенеза, разработанного А.В. Семенович), что позволило снизить количество регуляторных ошибок на 35% и на 28%.

Повторное проведение диагностического исследования показало, что оральный праксис увеличился до 97%. Данный показатель свидетельствует об улучшении организации двигательных процессов в артикуляционной моторике, в результате ежедневных тренировок в домашних условиях и закрепление их на логопедических занятиях.

Повторное проведение пробы №3 – графический узор «Заборчик» показало значительное качество выполнения, которое можно заметить в плавности выполнения программы, удержание строки, уменьшение между элементами горизонтальных линий «площадок», а также уменьшение perseverаторных ошибок. В процентном соотношении с 53% выполнения качество выполнения заданий увеличилось на 25% в повторном исследовании.

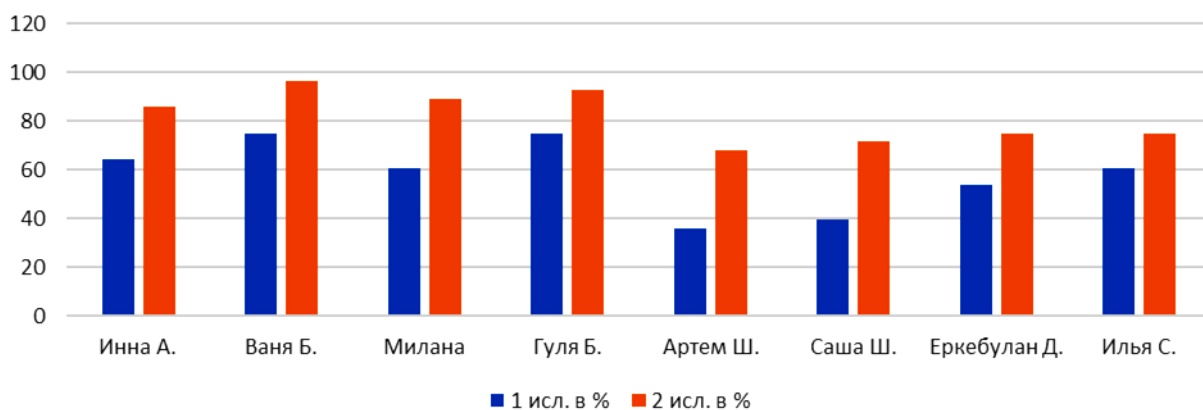


Рисунок 18 – Результаты контрольного эксперимента на исследование двигательных функций, в %

2. Исследование акустического гнозиса.

По результатам первоначального исследования пробы А «Повторение звуков» процент качества у детей был 88%, тогда как после проведения формирующего эксперимента и повторного диагностического исследования показатели увеличились на 12%, и составили 100% как качественного, так и количественного выполнения заданий.

В пробах Б «Нахождение букв» и В «Повторение слов, начинающихся с оппозиционных фонем» процент выполнения заданий, составил 66% и 75% в начале эксперимента, а во втором исследовании показатель выполнения заданий увеличился в двух пробах до 88%.

Проба «Повторение предложений» дало 59%, что показывает самый низкий групповой показатель из всех проведенных проб. При повторном исследовании значительно улучшился средний показатель у группы на 29%, и составило 81% качественного и количественного выполнения заданий.

Анализируя сравнительные данные экспериментов, 1-го исследования, где средний показатель блока «Акустический гнозис» составил 72%, а в повторном исследовании качественно-количественный показатель увеличился до 89%. Можно сделать вывод, что повышению уровня состояния акустического гнозиса (фонематического слуха) способствовали групповые занятия с логопедом, так и занятия совместно с родителями по тетради-тренажеру.

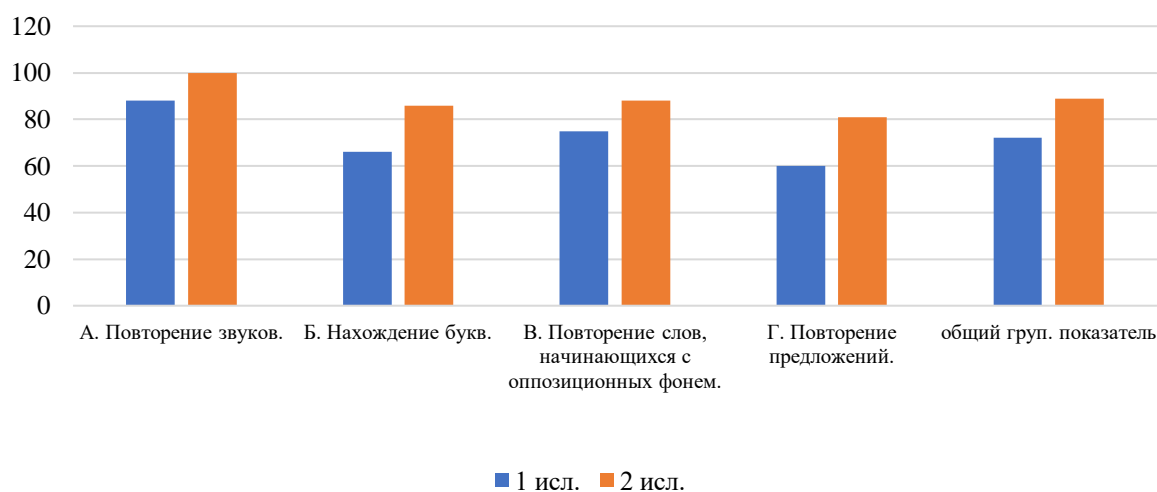


Рисунок 19 – Результаты контрольного эксперимента на исследование акустического гнозиса, в %

На групповых занятиях использовались задания, рекомендованные И.Н. Садовниковой для коррекционной работы на фонетическом уровне

(И.Н. Садовникова «Нарушение письменной речи и их преодоление у младших школьников»).

3. Исследование зрительного гнозиса (зрительное восприятие)

В ход анализа первой пробы «Наложение изображения по Попельрейтеру» средний групповой показатель составил 78 % в начале формирующего эксперимента, тогда как в контрольном эксперименте средний групповой показатель показал 94%, что на 16% выше.

Как показал сравнительный анализ в пробе 2 «Перечеркнутые изображения» средний показатель в данной пробе в начале исследования составил 75%, а в конце – 91%. Тем самым наблюдается рост показателя на 16%.

В пробах 3 и 4 в начале эксперимента средний групповой показатель составил 56% и 28%, что указывает на ошибки в актуализации зрительного образа и слабость функций программирования, регуляции и контроля.

Количественный анализ в % соотношении в контрольном эксперименте показал динамику процесса формирования зрительного восприятия в пробе 3 «Недорисованные предметы» и пробе 4 «Рисунок стола» на 19% и 38%, что дало в среднем 75% и 66% качества выполнения проб.

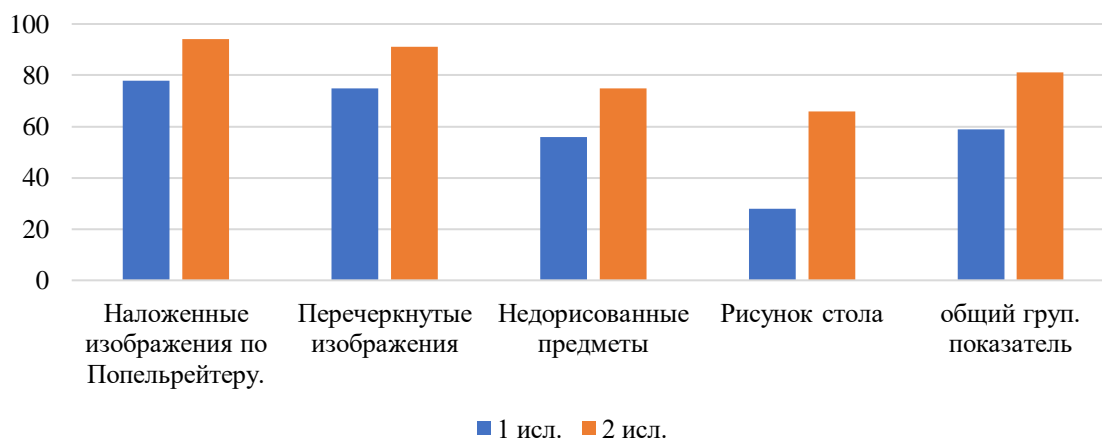


Рисунок 20 – Результату контрольного эксперимента на исследование зрительного гнозиса (зрительное восприятие), в %

Анализируя сравнительные данные исследования зрительного гнозиса (зрительного восприятия) можно сделать вывод, что по сравнению с начальным этапом эксперимента, функции зрительного гнозиса показатель увеличился на 22% или в 1,5 раза. Это подтверждает эффективность коррекционно-развивающей работы.

4. Исследование зрительно-пространственного гнозиса.

В пробе «Узнавание арабских чисел» средний показатель в группе в начале исследования составил 91%, на конец эксперимент динамический показатель улучшился на 100%, что говорит о безошибочном выполнении этой пробы в конце эксперимента. В пробе на зрительно-пространственный гнозис «Зеркальные буквы» средний показатель группы составил 47%. Главным фактором низкого процента являлась ошибка фрагментарности зрительно-пространственной информации и функции слабости контроля.

В конце экспериментальной работы показатель группы в пробе «Зеркальные буквы» составил 75%. Средний показатель по блоку на исследовании зрительно-пространственного гнозиса показал 69% начале эксперимента, и динамику процесса формирования зрительно-пространственных функций в конце эксперимента на 19%.

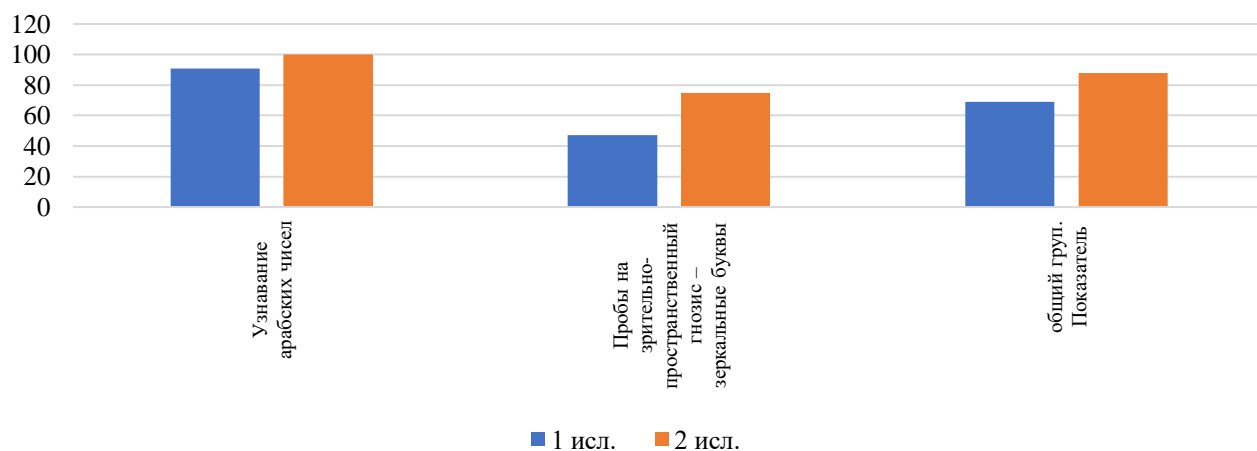


Рисунок 21 – Результаты контрольного эксперимента на исследование зрительно-пространственного гнозиса, в %

5. Исследование слухо-моторной координации

При исследовании ритмических структур по образцу (по показу) в начале эксперимента % качества детей составил 50%, тогда как в конце эксперимента показатель увеличился до 75%, тем самым прирост качества произошел в 1,5 раза.

Оценка ритмических структур по словесной инструкции показывает, что как в начале эксперимента, так и в конце допущены были perseverации. Но с привлечением внимания детей, ошибки корригировались. Результаты исследования в блоке слухо-моторной координации указывает на положительную динамику в формировании слухо-моторных функций.

В итоге, в оценке ритмических структур по образцу у всей группы в начале эксперимента с 72% поднялось до 84%. В оценке ритмических структур по речевому образцу (по инструкции) составило 44% в начале эксперимента, и 63% в конце эксперимента, то увеличение произошло на 19%.

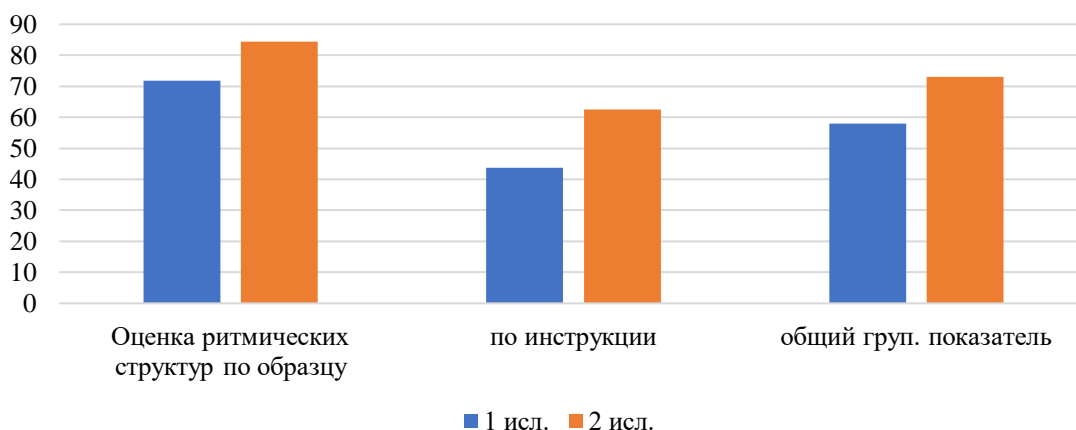


Рисунок 22 – Результаты контрольного эксперимента на исследование слухо-моторной координации, в %

6. Исследование памяти и внимания.

При первом исследовании 6-ого блока в первой пробе продуктивность выполнения у группы детей составило в среднем 50%, а во второй пробе показатель в 2 раза меньше, 25%. Качественный и

количественный анализ ошибок показал в 1-ой пробе 15 штрафных баллов, где присутствовали ошибки пропуски и нарушения порядка элементов, замены (звуковые, семантические).

Во второй пробе показатель штрафных баллов был выше на 6 штрафных баллов, характер повторяющихся ошибок был по типу риверсий, дизметрий.

Во втором исследовании групповые показатели в двух пробах среднем увеличились до 72% в первой пробе и до 63% во второй пробе. Итоговый показатель этого блока составил 67%, что больше в 1,7 раз показателей в первом исследовании.

Анализируя данные блока можно сделать вывод о значительном увеличении в объёме памяти и зрительно-пространственном восприятии, улучшении зрительного анализа и синтеза у детей после проведения коррекционно-восстановительного курса обучения.

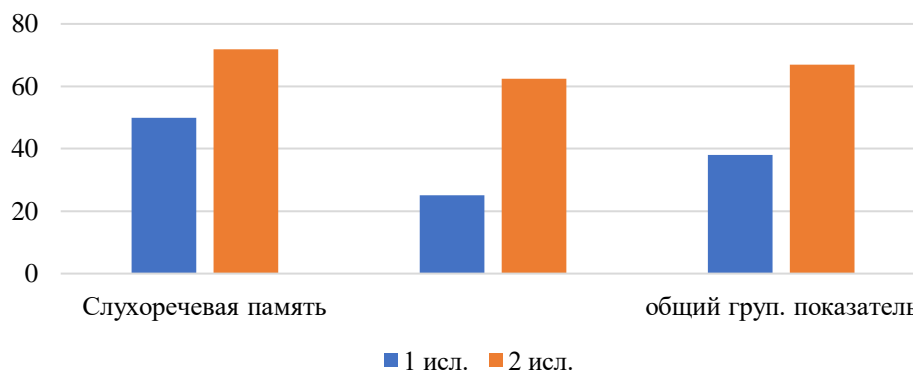


Рисунок 23 – Результаты контрольного эксперимента на исследование памяти и внимания, в %

7. Исследование мыслительных операций «Четвёртый лишний».

Последний блок состоит из одной пробы и направлен на особенность мышления детей, умение анализировать и обобщать, классифицировать предметы по общим признакам. В первом исследовании в % соотношении этих функций развиты у ребят в среднем на 47%, а во втором исследовании

показатель повысился до 75%. Что указывает на значительный уровень сформированности функций логического мышления как умения анализировать, обобщать и классифицировать. На диаграмме показана разница сформированности мыслительных операций при 1 исследовании и после проведения коррекционно-восстановительного курса обучения.

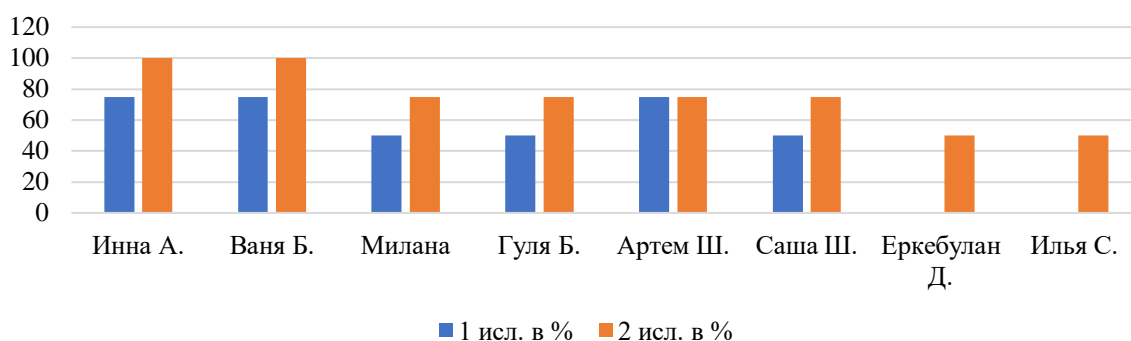


Рисунок 24 – Исследование мыслительных операция по группе детей, в %

Все полученные результаты диагностического исследования представлены на рисунке 25.

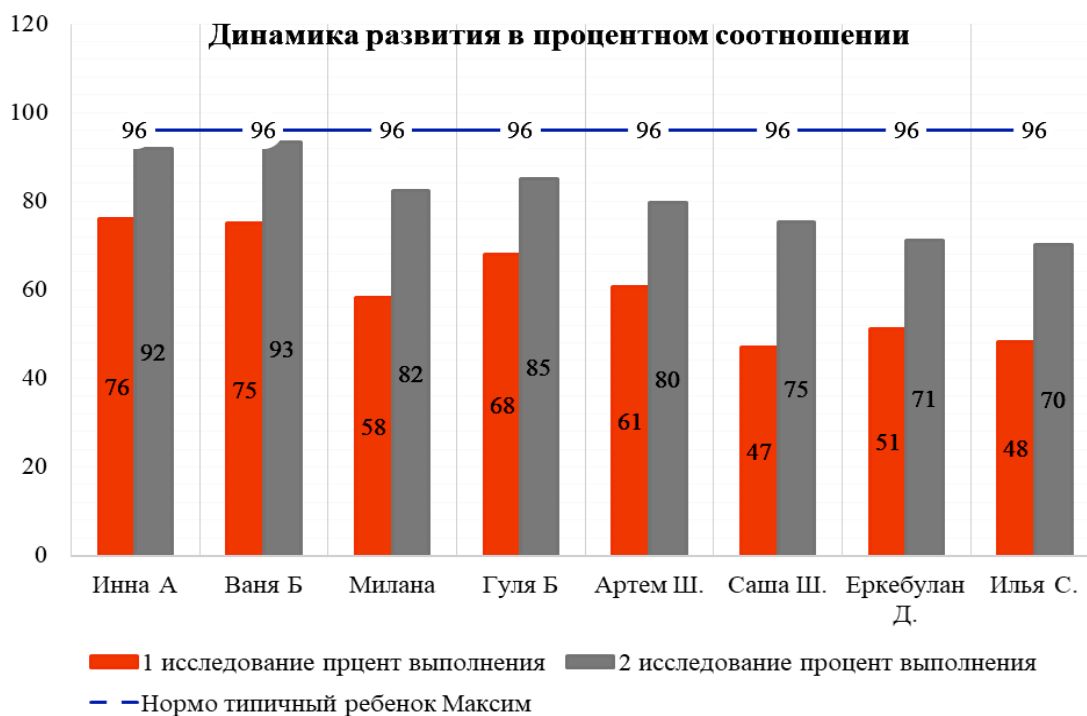


Рисунок 25 – Результаты констатирующего и контрольного эксперимента, в %

Таким образом, полученные результаты исследования свидетельствуют об успешности используемой коррекционной работы, направленной на повышения уровня сформированности психофизиологических компонентов письменной речи у детей младшего школьного возраста. По данным рисунка 21 видим, что результаты повторного диагностического исследования улучшились, а у двоих детей достигли результатов нормотипичного ребенка.

Выводы

Опираясь на результаты контрольного эксперимента, можно сделать вывод, что дети имеющие дисграфию в экспериментальной группе, имели изначально низкие показатели сформированности всех основных компонентов психофизиологической базы письменной речи на начало исследования, чем ребенок из контрольной группы, показали значительную динамику в повышении уровня сформированности психофизиологических компонентов письменной речи в следствии того, что занятия проводились регулярно с логопедом и использование тетради-тренажера с вовлеченностью родителей в коррекционно-восстановительный процесс обучения.

Самые высокие показатели у 3 учащихся, которые приблизились к результату нормотипичного ребенка Максима из контрольной группы, а у остальных детей результат чуть ниже, но и у них показатели выросли в 1,5 раза.

В ходе проведенного коррекционно-восстановительного обучения компоненты составляющие психофизиологическую базу письменной речи как моторные, акустические, зрительные функции, память, внимание и мышление значительно улучшились по сравнению с первоначальными показателями 1 исследования.

Анализируя данные 2 исследования, можно сделать вывод о значительном увеличении объёма выполненных заданий детьми и их

качества на моторные программы, упражнения на зрительно-пространственное и сомато-пространственное восприятие и память, мышление. Это свидетельствует положительная динамика в формировании слухо-моторных функций, акустического гнозиса и улучшение функций зрительного анализа и синтеза у детей после проведения коррекционно-восстановительного курса обучения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В результате проведенного исследования по проблеме коррекции психофизиологической базы письменной речи у детей младшего школьного возраста с дисграфией были сформулированы основные выводы по главам:

1. Изучив специальную педагогическую, психологическую, логопедическую, медицинскую научную литературу по данной теме, можно прийти к выводу, что многих исследователей интересует проблема психофизиологических основ письменной речи детей младшего школьного возраста. Процесс письма представляет собой сложную деятельность, включающую ряд психофизиологических компонентов: анализ звукового состава слова, перевод выделенных фонем или их комплексов в зрительно-графические фонемы, преобразование оптических знаков и букв.

Для овладения письменной речью необходимо не только понимать и овладевать своей речью, но и развивать некоторые неречевые функции, задействованные в процессе письма. Тем самым, условно психофизиологическую базу письменной речи разделяют на речевые (фонематические процессы, грамматический строй связной речи) и неречевые компоненты (двигательно-моторный, зрительный, зрительно-пространственный и акустический гнозис и т.д.). Процесс возникновения и развития письма имеет психофизиологический характер: для него характерна определенная фазовая динамика, связанная с переходом психических процессов детей на более высокий уровень функционирования.

В процессе изучения различных нарушений в развитии письменной речи у детей младшего школьного возраста, первым делом необходимо отразить закономерности развития психофизиологической базы.

Комплексный (психолого-педагогический и нейропсихологический) подход к изучению психофизиологических основ у детей позволяет

установить устойчивую связь между конкретными ошибками письма, особенностями устной речи и другими психическими функциями.

2. Опытнo-экспериментальное исследование проводилось на базе общеобразовательной школы №19 г. Костанай. В общем, в обследовании участвовало 125 детей 2 классов.

Целью опытнo-экспериментальной работы было изучение особенностей психофизиологической базы письменной речи у детей младшего школьного возраста с дисграфией, и разработка коррекционного комплекса, направленного на улучшение механизмов письменной речи у детей.

На первом этапе было проведено диагностическое исследование в ходе которого был определен уровень сформированности психофизиологической базы письменной речи у детей младшего школьного возраста. С учетом сложности выявления нарушений письменной речи у детей, диагностическое исследование было разделено на несколько блоков, которые в свою очередь позволяют выявить ошибки и установить симптомы нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста.

Основные блоки диагностического исследования:

- Исследование двигательных функций.
- Исследование слухо-моторной координации.
- Исследование зрительно-пространственного гнозиса.
- Исследование зрительного гнозиса (зрительное восприятие).
- Исследование акустического гнозиса.
- Исследование памяти и внимания.
- Исследование мыслительных операций.

Проведенная диагностика позволила выявить основные проблемы психофизиологического характера у учащихся, такие как: кинетическая организация движений и процессов межполушарного взаимодействия, парциальность в развитии зрительно-моторных координаций и

пространственных представлений; не досформированность развития восприятия различной модальности: зрительное предметное восприятие, восприятие пространства и пространственных отношений предметов, слабость процесса звукоразличения; слабость процессов регуляции и контроля, организующие мнестические процессы.

Тем самым, на фоне выявленных проблем нами была разработана тетрадь-тренажер, которая включена в коррекционно-восстановительный процесс обучения учащихся не только на логозанятиях, но и дома совместно с родителями.

3. В результате проведенного констатирующего эксперимента были выявлены нарушения письменной речи у детей младшего школьного возраста с дисграфией, и установлены какие нарушения психофизиологической базы у них имеются.

С учетом полученных показателей, был составлен коррекционно-восстановительный комплекс, направленный на улучшение механизмов письменной речи на логопедических занятиях.

Целью формирующего эксперимента – коррекция психофизиологических предпосылок письменной речи у детей младшего школьного возраста с дисграфией на логопедических занятиях.

Формирующий эксперимент проводился в течении учебного года 2021-2022 гг. Ниже представлен календарно-тематический план на учебный год логопедического пункта.

Рассматривая методы коррекции психофизиологической базы письменной речи, мы опирались на формирование и коррекцию психофизиологических компонентов, которые отражали в организации образовательного процесса. Нами была разработана рабочая тетрадь-тренажер на основе исследований профессора Л.С. Цветковой, где подробно изучались методы коррекции психофизиологической базы развития письма, которая является важнейшей из компонентов становления письменной речи школьника.

В коррекционной работе мы опирались на такие психофизиологические процессы как зрительно-пространственные представления, слухомоторные и оптико-моторные координации, функцию внимания, целенаправленности деятельности, саморегуляции, контроля за действиями, которые формируют базу для успешного овладения навыками письменной речи у детей младшего школьного возраста с дисграфией.

Цель программы: коррекция психофизиологической базы письменной речи у детей с дисграфией.

Задачи программы, направленные на формирование:

- моторных функций;
- условно-двигательные реакции. Развитие функции контроля;
- слухо-моторных и речедвигательных функций;
- зрительно-пространственных функций;
- зрительного восприятия, внимания и памяти;
- развитие устойчивого интереса к урокам русского языка.

В процессе коррекционной работы учитывается вовлеченность родителей (их представителей) в домашние задания в тетради-тренажере. Домашнее задание является обязательным при проведении этих занятий. Особенно важно его выполнение для детей младшего школьного возраста. Детям необходимо очень много времени для вхождения в задание. Без отработки ряда упражнений дома они просто не смогут участвовать в групповых занятиях.

В завершении проведенной опытно-экспериментальной работы был проведен контрольный эксперимент. Для повторной диагностики были использованы описанные выше методики, включающие в себя диагностику двигательных функций, слухо-моторной координации, зрительно- и сомато-пространственного гнозиса, зрительного и акустического гнозиса, а также памяти, внимания и мыслительных операций.

Таким образом, мы подтвердили нашу гипотезу исследования, что коррекция психофизиологической базы письменной речи у детей

младшего школьного возраста с дисграфией будет более эффективна, если использовать программу коррекционно-восстановительного обучения, в рамках которой будет использована тетрадь-тренажер, направленная на улучшение механизмов письменной речи на логопедических занятиях.

Итогом настоящей работы является разработка программы коррекционно-восстановительного обучения с внедрением тетради-тренажера как методического путеводителя для родителей (их представителей), учащихся, с целью совместной деятельности (коллаборации) учителя и родителя для коррекции основ психофизиологической базы письменной речи у детей с дисграфией.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Агаркова Н. Г. Основы формирования графического навыка у младших школьников / Н.Г. Агаркова. – Начальная школа. -1999. – № 4.
2. Аксёнова А. К. Методика обучения русскому языку в коррекционной школе / А.К. Аксенова. - Москва: ВЛАДОС, 1999.
3. Ананьев Б.Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом / Б.Г. Ананьев. – Известия АПН РСФСР,1955. – вып. 70.- С. 104 – 151.
4. Ахутина Т. В., Пылаева Н. М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход / Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева. – Санкт-Петербург: Питер, 2008.
5. Ахутина Т.В. Пылаева Н.М. Диагностика развития зрительно-вербальных функций. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева. – Москва: Академия, 2003.
6. Балашова Е. Ю., Ковязина М. С. Нейропсихологическая диагностика в вопросах и ответах / Е.Ю. Балашова, М.С. Ковязина – Москва: Генезис, 2012.
7. Безруких М.М. Трудности обучения письму и чтению в начальной школе / М.М. Безруких. – Москва: Педагогический университет «Первое сентября», 2009. – 84 с.
8. Бернштейн Н. А. Физиология движений и активность / Н.А. Бернштейн. – Москва: Наука, 1990. – 494 с.
9. Бизюк А. П. Компендиум методов нейропсихологического исследования. Методическое пособие / А.П. Бизюк. – Санкт-Петербург: Речь, 2005.
10. Венедиктова Л.В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников / Л.В. Венедиктова. – Санкт-Петербург: Издательство «СОЮЗ», 2003. – 203 с.

11. Визель Т. Г. Нейропсихологическое блиц-обследование / Т.Г. Визель. – Москва: В. Секачев, 2005.
12. Выготский Л.С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства. Соч. в 6-ти томах. Т.5. / Л.С. Выготский – Москва: Педагогика, 1984. С. 257-321.
13. Выготский Л. С. Психология развития человека / Л.С. Выготский // Собр. соч.: В 6 т. / Под ред. Д. Б. Эльконина. – Москва: Педагогика, 1984. – Т.4. - 432 с.
14. Глозман Ж.М. Количественная оценка данных нейропсихологического обследования / Ж.М. Глозман. – Москва: Центр лечебной педагогики, 1999.
15. Глозман Ж.М. Нейропсихология детского возраста: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Ж.М. Глозман. – Москва: Академия, 2009.
16. Гурьянов Е.В. Психология обучения письму: формирование графических навыков письма / Е.В. Гурьянов. – Москва: АПН РСФСР, 1959. – 264 с.
17. Доброхотова Т.А., Брагина Н.Н., Зайцев О.С. и др. Односторонняя пространственная агнозия / Т.А. Доброхотова, Н.Н. Брагина, О.С. Зайцев. – Москва: Книга, лтд, 1996.
18. Жинкин Н.И. Механизмы речи/ Н.И. Жинкин. – Москва: АПН РСФСР, 1958.
19. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей / А.Н. Корнев. – Санкт-Петербург: МиМ, 1997. – 286 с.
20. Лалаева Р.И. Методика психолингвистического изучения нарушений речи / Р. И. Лалаева. – Санкт-Петербург: 1990. – 384 с.
21. Лалаева Р. И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников: учебное пособие / Р. И. Лалаева. – Санкт-Петербург: СОЮЗ, 1998. – 264 с.

22. Левина Р. Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи / Р.Е. Левина. - МОСКВА: Акад. пед. наук РСФСР, 1961. – 115 с.
23. Леонтьев А.А. Речевая деятельность // Основы теории речевой деятельности (под ред. А.А. Леонтьева). – МОСКВА: Наука, 1974.
24. Логинова Е.А. Нарушения письма / Е.А. Логинова / Под ред. Л.С. Волковой. – Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2004. – 208с.
25. Лопатина Л.В. Логопедическая работа с детьми младшего школьного возраста / Л. В. Лопатина. – Санкт-Петербург: Союз, 2001. – 192 с.
26. Лурия А. Р. Восстановление функций мозга / А.Р. Лурия. – Москва: Изд-во АМН СССР, 1948.
27. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека / А.Р. Лурия. – Москва: Академический Проект, 2000.
28. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. Учебное пособие для студ. высш. учеб. Заведений / А.Р. Лурия. – Москва: Академия, 2002.
29. Максименко М. Ю., Ковязина М. С. Пособие для практических занятий по нейропсихологической диагностике/ М.Ю. Максименко, М.С. Ковязина. – Москва: Теревинф, 1998.
30. Методы нейропсихологической диагностики. Хрестоматия. /Под ред. Е. Ю. Балашовой, М. С. Ковязиной. – Москва: МПСИ, 2009.
31. Микадзе Ю. В. Нейропсихология детского возраста: Учебное пособие / Ю.В. Микадзе. – Санкт-Петербург: Питер, 2008.
32. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников. приложения: протоколы обследования / Под ред. Т. В. Ахутиной, О. Б. Иншаковой. – Москва: В. Секачев, 2008.
33. Нейропсихологическая диагностика. Классические стимульные материалы. – 3-е изд. – Москва: Генезис, 2012.
34. Нейропсихологическая диагностика: в 2-х ч. / Под ред. Е.Д. Хомской. – Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1994.

35. Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р.Е. Левиной. – Москва: Просвещение, 1968. – 173 с.
36. Полонская Н. Н. Нейропсихологическая диагностика детей младшего школьного возраста / Н.Н. Полонская. – Москва: Академия, 2007.
37. Правдина, О.В. Логопедия / О.В. Правдина. – Москва: Просвещение, 1973. – 272 с.
38. Практическая нейропсихология: помощь неуспевающим школьникам / Под ред. Ж. М. Глозман. – Москва: Эксмо, 2010.
39. Российская Е.Н. Методика формирования самостоятельной письменной речи у детей / Е.Н. Российская. – Москва: Айрис-пресс, 2005. – 240 с.
40. Русецкая М. Н. Нарушения чтения у младших школьников / М.Н. Русецкая. – Санкт-Петербург: КАРО, 2007.
41. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников / И.Н. Садовникова. - Москва: Владос, 1995. – 256 с.
42. Садовникова И.Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей / И.Н. Садовников. – Москва: Просвещение, 1994. – 237 с.
43. Семенович А. В. В лабиринтах развивающегося мозга. Шифры и коды нейропсихологии / А.В. Семенович. – Москва: Генезис, 2010.
44. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте: учебное пособие для высших учебных заведений. / А.В. Семенович. – Москва: Академия, 2002.
45. Сиротюк А.Л. Обучение детей с учетом психофизиологии: Практическое руководство для учителей и родителей / А.Л. Сиротюк. – Москва: ТЦ Сфера, 2001. – 128 с.
46. Трубникова Н.М. Логопедические технологии обследования речи / Н.М. Трубникова. – Екатеринбург, 2005. – 52 с.

47. Уфимцева Н.В. Опыт экспериментального исследования развития словесного значения / Н. В. Уфимцева // Психолингвистические проблемы семантики. – Москва: 1983. – 148 с.
48. Филичева Т.Б. Содержание логопедической работы с детьми при общем недоразвитии речи // ФФН и ОНР нарушения речи у детей с сенсорной и интеллектуальной недостаточностью / Т.Б. Филичева. – Москва: Владос, 2003.
49. Фотекова Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников / Т.А. Фотекова. – Москва: 2000.
50. Хватцев М.Е. Логопедия / М.Е. Хватцев // Книга для преподавателей и студентов. – Москва: Владос, 2009. - Кн.1. – 272 с.
51. Хомская Е. Д. Нейропсихология / Е.Д. Хомская. – Санкт-Петербург: Питер, 2010.
52. Хомская Е.Д. Проблема факторов в нейропсихологии. //Хрестоматия по нейропсихологии. // Под ред. Е.Д. Хомской. – Москва: 1999.
53. Цветкова Л.С. Нейропсихология письма и чтения: нарушение и восстановление / Л.С. Цветкова. – Москва: 1998 –119 с.
54. Цыганок А.А., Ковязина М.С. О специфике нейропсихологической диагностики детей. // Особый ребенок: исследования и опыт помощи. Вып.1. / А.А. Цыганок, М.С. Ковязина. – Москва: Теревинф, 1998.
55. Чельшева М.В. Особенности нейропсихологических синдромов у детей с локальными поражениями головного мозга в разные возрастные периоды. Канд. дис. / М.В. Чельшева. – Москва: 2005.
56. Чиркина Г.В. Основы логопедической работы с детьми: Учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ / Г.В. Чиркина. – Москва: Аркти, 2005. – 240 с.

57. Швачкин Н.Х. Развитие фонематического восприятия речи в раннем возрасте // Известия АПП РСФСР, вып.13. 1948. – 101-133с.


58. Эльконин Д.Б. Развитие устной и письменной речи учащихся / Д.Б. Эльконин; Под ред. В.В. Давыдова, Т.А. Нежной. – Москва: Интор, 1998. – 112 с.

59. Яблокова Л.В. Нейропсихологическая диагностика развития высших психических функций у младших школьников. Разработка критериев оценки. Канд. Дис. / Л.В. Яблокова. – Москва: 1998.

60. Ястребова А.В. Коррекция нарушений речи учащихся общеобразовательной школы / А.В. Ястребова. – Москва: Просвещение, 1996 – 211 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Таблица 1 - Перечень методик, используемый при диагностике психофизиологической базы письменной речи у детей младшего школьного возраста




Блок	Методики	Инструкция	Анализ симптомов и возможных ошибок	Анализ психофизиологических функции на которые направлены тест
1	2	3	4	5
Исследование двигательных функций (праксис)	Реципрокная проба	Смена рук с одновременным сжиманием одной кисти в кулак и разжиманием кулака другой руки, обязательно одновременное и плавное переключение.	Кинетическая организация движений, межполушарное взаимодействие Исследуется динамическая организация движений, но протекающая на более низком уровне строения мозга – это поражение мозолистого тела или парасагитальных отделов мозга. При этой локализации поражения мозга распадается координированное движение рук.	Сформированность моторных программ
	Динамический праксис Кулак-ребро-ладонь	По образцу: «Посмотри, как делаю я, и повтори». По словесной инструкции: «Сделай кулак-ребро-ладонь и т.д. Проба выполняется сначала правой рукой, затем — левой, потом — двумя руками вместе.	Сукцессивная (серийная) организация движений. Ошибки: неусвоение программы, пропуск элемента, персеверации движения и направления движения (вертикального и горизонтального). В этом случае возможна дисфункция лобных долей мозга. Данный тест чувствителен не только к поражению двигательных систем (премоторных отделов), но и к модально неспецифическому дефициту сукцессивных функций	
	Графическая пробаю. Заборчик	Продолжай рисовать «забор» по образцу, не отрывая руки, обрати внимание на рисунок. 	Двигательные программы, автоматизация и переключение, инертность в двигательной сфере. Ошибки в этом тесте говорят об инертности в двигательной сфере и о заинтересованности в патологии заднелобных зон коры левого полушария мозга.	
	Реакция выбора Кулак-палец.	Я поднимаю палец, а ты в ответ должен поднять кулак и сразу опустить. А если я подниму кулак, ты должен поднять палец и сразу опустить.	Возможно эхопраксическое движение – на поднятый кулак поднимают кулак, на поднятый палец поднимают палец. Персеверации. Ошибки свидетельствуют о дисфункции лобных и лобно-височных зон головного мозга	

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4	5
	Проба на праксис позы пальцев	Вытянуть вперед 2-й и 5-й пальцы (коза), 2-й и 3-й пальцы (ножницы), 2-й палец. Сделать кольцо из 1-го и каждого следующего пальца. По образцу – «делай как я». По словесной инструкции – «вытяни 2-й и 5-й пальцы» и т.д.	Зрительно-пространственные функции, кинестетическая организация движения пальцев рук. Первичные ошибки – не дифференцируются 1-й и 5-й пальцы, трудности при попытке сделать кольцо, поиски поз, перебор пальцев в поисках нужной позы, ухудшение выполнения проб с закрытыми глазами и др. – говорит о дисфункции кинестетического анализатора, теменных отделов мозга.	
	Пространственный праксис. Проба Хэда	Делай руками так, как делаю я. Я подниму правую руку, и ты поднимай правую и т.д. Давай попробуем. (Дается образец). Одноручные пробы: 1. Кисть руки к подбородку, пальцами касаясь подбородка. 2. Пальцами наружу. Двуручные пробы: кисть руки накладывается тыльной стороной на тыльную сторону другой руки. 3. К вертикально стоящей ладони одной руки приставить перпендикулярно ладонь другой руки, смена рук.	Пространственная и сомато-пространственная организация движения рук. Ошибки: замена левой руки правой и наоборот, искажение направления движения, замена одной щеки другой. Ошибки свидетельствуют о дисфункции теменно-затылочных отделов головного мозга.	
	Оральный праксис (6 проб)	Артикулярный аппарат – губы, язык. По образцу: 1. Надуть щеки. 2. Оскалить зубы. 3. Поцокать языком. 4. Вытянуть язык. 5. Вытянуть губы в трубочку. 6. Подудеть, посвистеть. Те же движения по речевой инструкции: «Надуй щеки» и др.	Исследуется организация двигательных процессов в артикуляционной моторике. Элементы оральной апраксии встречаются при поражении нижних отделов сенсомоторной зоны и теменно-височных отделов, прилегающих к ней.	
Исследование слухомоторной координации	Оценка ритмических структур	Со слуха: Скажи, по сколько раз я стучала? Послушай внимательно П, П, П, Ш, Ш, П, Ш, П ... Ш, П ... П и др.	Оценка и восприятие слухового материала. Ошибки восприятия ритмов и их оценки говорят о дисфункции верхне-височных отделов левого полушария	Сформированность слухомоторных функций.


ции				
-----	--	--	--	--

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4	5
Исследования зрительного пространства о гнозиса	Узнавание арабских чисел	Пространственно-ориентированные арабские числа 6, 9, 66, 99. «Назови эти числа» (предъявляется одна цифра или одно число).	Ошибки в оценке пространственно-ориентированных цифр – это симптом нарушения или дисфункции теменно-затылочных отделов как левого, так и правого полушария мозга.	Сформированность зрительно-пространственных функций.
	Пробы на зрительно-пространственный гнозис – зеркальные буквы	Пространственно-ориентированные буквы. Ф-В, р-ь, d-б, З-Э. «Назови эти буквы. Скажи, есть здесь неправильные буквы? Покажи и скажи, что в них не правильно».	Ошибки в оценке пространственно-ориентированных букв и цифр – это симптом нарушения или дисфункции теменно-затылочных отделов как левого, так и правого полушария мозга.	
Исследования зрительного гнозиса (зрительное восприятие)	Наложённые изображения по Попельрейтеру. 	Ребенку предъявляют карточку с рисунками трех частично перекрывающихся друг друга изображений и спрашивают, что там нарисовано. Наложены друг на друга три рисунка — елка, на елке рыба и тарелка.	Ошибки свидетельствуют о дисфункции средне-височных отделов левого полушария	Сформированность зрительного восприятия
	Перечеркнутые изображения 	Ребенку последовательно предъявляются карточки с перечеркнутыми изображениями: бабочки, настольной лампы, лангуста, молотка, балалайки, кувшина — всего 6 карточек — и просят сказать, что на них нарисовано. В случае затруднения или неверного ответа логопед оказывает ребенку помощь, как и в предыдущем задании. Если ребенок смешивает линии контура и зачеркивающие линии, логопед обводит контуры сам.	Ошибки свидетельствуют о дисфункции средне-височных отделов левого полушария	
	Недорисованные предметы 	Ребенку последовательно предъявляют 6 карточек с недорисованными изображениями предметов и спрашивают, что начал рисовать художник и что получится, если он это представит или мысленно дорисовать до конца, чтобы получился целый предмет. Детям	Ошибки свидетельствуют о дисфункции затылочных отделов головного мозга или зоны ТРО.	

		предлагались шесть недорисованных изображений предметов: чайник, лампочка, клещи, меч, ведро, булавка		
--	--	---	--	--

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4	5
	<p>Рисунок стола</p> 	<p>1. Ребенку предлагается нарисовать на листе белой бумаги стол так, чтобы были видны все четыре ножки.</p> <p>2. После того, как ребенок выполнил первое задание, логопед показывает ребенку образец, где стол изображен на листе бумаги в трехмерном пространстве, и просит ребенка рассмотреть рисунок и нарисовать такой же по памяти (образец убирается).</p> <p>3. В последнем задании ребенок получает рисунок стола (образец) и должен срисовать его.</p>		
Исследования акустического прогноза	<p>Акустический фонематический слух.</p> <p>А. Повторение звуков.</p> <p>Б. Нахождение букв.</p> <p>В. Повторение слов, начинающихся с оппозиционных фонем.</p> <p>Г. Повторение предложений.</p>	<p>Повторяй за мной звуки Б; П; К; Г; Т; Д; О; Р; ба-па; па-ба; та-да-да-та.</p> <p>Найди букву П; а теперь Б и т.д.</p> <p>Повторяй за мной: забор-собор, дом-том, лом-ком, запор-забор-собор.</p> <p>По осеннему хмурому небу летит стая журавлей. В этом году стоит морозная снежная зима.</p>	<p>Проверяется в основном фонематический слух.</p> <p>Возможные ошибки: замены оппозиционных звуков, литеральные и вербальные парафазии, нестойкость запоминания слов.</p> <p>Все эти ошибки могут говорить о дисфункции средней и верхней височной извилины коры левого полушария. Если будут только замены оппозиционных звуков, то это дисфункция зоны Вернике. Могут быть ошибки из-за дефектов моторного звена (кинестического и кинестетического) в речи (заднелобные и нижнетеменные зоны коры мозга).</p>	<p>Пробы направлены на исследование речевого слуха, повторения слов, на слухоречевое запоминание и воспроизведение.</p>

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4	5
Исследование памяти и внимания	Слухоречевая память: Пробы на запоминание двух групп по три слова (3 повторения) Отсроченная слухо-речевая память	Запомни и повтори эти слова. Еще раз повтори. Теперь запомни и повтори эти слова. Еще раз повтори. А теперь скажи, какие слова были первыми, а какие вторыми 1-я группа слов: круг, земля, стол. 2-я группа слов: день, собака, дерево.	Ошибки свидетельствуют о дисфункции среднего отдела височной зоны мозга Исследуются: 1. Объем запоминания. 2. Прочность запоминания. 3. Ретро- и про активное торможение, которое возникает при поражении средних отделов височной зоны мозга.	Исследуется высокий уровень развития памяти, её связи с другими ВПФ, организация запоминания
	Зрительно-пространственная память: Пробы на запоминание невербализируемых фигур 	Ребенку на 10—15 секунд предъявляют карточку с четырьмя нарисованными не вербализируемыми геометрическими фигурами и просят его внимательно посмотреть на фигуры и постараться запомнить их по порядку. Затем образец убирается, и ребенок на листе нелинованной бумаги рисует запомнившиеся фигуры. Далее исследователь закрывает рисунок ребенка, вновь предъявляет ему образец и просит нарисовать то, что он запомнил. Ребенок вновь рисует фигуры, независимо от того, какие были нарисованы в первый раз. Затем образец предъявляется вновь и воспроизводится в третий раз. Прочность запоминания проверяется через 25—30 минут. Ребенка просят вспомнить и нарисовать фигуры еще раз.	Ошибки указывают на недостаточность межполушарного взаимодействия, обеспечивающего обмен зрительной информацией в ходе выполнения соответствующей деятельности. Незрелость структурно-функциональной организации мозга при выполнении задания проявляется в разнообразии типов ошибок.	Проба направлена на восприятие, переработку и хранения зрительной информации, как симультанных, так и сукцессионных аналитико-синтетических стратегий правого и левого полушария головного мозга
Исследование мыслительных операций	Четвертый лишний 	Инструкция для ребенка звучит так: « На этих картинках изображено по 4 предмета. 3 из них объединены общей темой, четвертый к ним не подходит. Нужно сказать, какой темой объединены 3 предмета, и какой предмет к ним не подходит» (методикой исследуются операции анализа,	Исследуются процессы образно-логического мышления Ошибки свидетельствуют о проблемах в лобной зоне головного мозга (лобный синдром)	Проба направлена на процесс обобщенного и опосредованного отражения действительности.

		синтеза). Кошелек, портфель, чемодан, книга. Лодка, тачка, мотоцикл, велосипед. Часы, градусник, очки, весы.		
--	--	---	--	--

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Таблица 2 - Результаты констатирующего эксперимента, в баллах

Блок	норм отип ичны й ребен ок	Инна А	Ваня Б	Мила на	Гуля Б	Артем Ш.	Саша Ш.	Еркебу лан Д.	Иль я С.
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>	<i>9</i>	<i>10</i>
Исследование двигательных функций (праксис)	2	9	7	10	7	15	14	12	11
Исследование слухо-моторной координации	0	2	2	5	3	4	3	3	4
Исследование зрительно- пространственног о гнозиса	0	1	1	2	2	4	4	2	2
Исследование зрительного гнозиса (зрительное восприятие)	1	3	4	5	6	5	7	7	7
Исследование акустического гнозиса. Акустический слух.	1	2	4	6	6	5	7	7	7
Исследование памяти и внимания	1	3	3	5	4	4	6	5	5
Исследование мыслительных операция	0	1	1	2	2	1	2	3	3
Общая сумма баллов	5	22	24	35	29	36	44	37	39

ПРИЛОЖЕНИЕ В

Таблица 2 - Поурочный годовой план работы с группой учащихся 2 класса, имеющих логопедическое заключение «смешанная дисграфия» (Дисграфия на основе нарушения фонемного распознавания-дифференциации фонем, с элементами дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза и оптической дисграфии)

№	Название темы	Кол. часов	Дата	Коррекционная работа
1	2	3	4	5
1 этап ДИАГНОСТИКО-ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫЙ (4 часа)				
1	Уточнение диагноза. Исследование неречевых психических функций. Состояние звукопроизношения.			
2	Состояние дыхательной и голосовой функции. Воспроизведение звукослоговой структуры слова.			
3	Состояние фонематического восприятия, фонематического анализа и синтеза. Исследование лексики и грамматического строя. Исследование процесса письма и процесса чтения. Логопедическое заключение.			
4	Межполушарное взаимодействие.			
2 этап КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА НА ФОНЕТИЧЕСКОМ УРОВНЕ (45часов)				
ЗВУКИ И БУКВЫ (8 часов)				
5	Выделение гласных I ряда из слогов и слов. (А, У, О, Э, И, Ы) Графомоторные навыки. Зрительно-моторная координация. Фонематический слух.	3		Уточнение артикуляции а-э, о-у, ы-и. Фонематический анализ слов различной звуконаполняемости.
6	Согласные звуки и буквы. Артикуляция и ритм. Речедвигательные упражнения	1		Определение согласного звука на слух и по артикуляции. Различение на слух гласных и согласных фонем
7	Звукобуквенный анализ и синтез слов с йотированными гласными: я, ю, е, ё Пространственные представления Зрительное внимание и память Копирование Зрительное восприятие.	4		Сформировать навык фонетико-фонематического анализа и синтеза слов с йотированной гласной в начале слова, в середине и в конце слова после гласной. Фонематический слух
ОБОЗНАЧЕНИЕ МЯГКОСТИ СОГЛАСНЫХ НА ПИСЬМЕ (7 часов)				
8	Твёрдые и мягкие согласные звуки. Анализ и синтез	1		Уточнить, сравнить артикуляцию и звучание твёрдых и мягких согласных. Сформировать навык употребления букв а-я, у-ю, о-ё, ы-и после твёрдых и мягких согласных на письме. Сформировать навык употребления на письме Ъ после мягких согласных на конце и в середине слова.
9	Буквы «а-я» после твёрдых и мягких согласных. Слуховое внимание и память	1		
10	Буквы «у-ю» после твёрдых и мягких согласных. Ориентирование	1		
11	Буквы «о-ё» после твёрдых и мягких согласных. Межполушарное взаимодействие	1		
12	Буквы «и-ы» после твёрдых и мягких согласных. Графомоторные навыки	1		
13	Буква «ь» в конце слога или слова как показатель мягкости в конце и середине слова. Фонематический слух. Пространственные представления	2		

Продолжение таблицы 2

1	2	3	4	5
ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ СОГЛАСНЫХ, ИМЕЮЩИХ АКУСТИКО-АРТИКУЛЯЦИОННОЕ СХОДСТВО (18 часов)				
14	Звонкие и глухие парные согласные. Зрительно-моторная координация Межполушарное взаимодействие Графомоторные навыки	3		Правописание звонких и глухих согласных в конце слова.
15	Непарные звонкие и глухие согласные. Фонематический слух	1		
16	Дифференциация звуков С – Ш. Пространственные представления Артикуляция и ритм. Речедвигательные упражнения.	2		Уточнить, сравнить артикуляцию звонких и глухих звуков. Развитие кинестетических ощущений. Развить фонематическую дифференциацию звуков в изолированной позиции, слогах и словах, в словосочетаниях и предложениях, а также в тексте.
17	Дифференциация звуков З – Ж. Зрительное внимание и память. Копирование.	2		
18	Дифференциация звуков Ц – С Зрительное восприятие. Анализ и синтез.	2		
19	Дифференциация звуков Ч – Ш. Слуховое внимание и память Ориентирование.	2		
20	Дифференциация звуков Ч – Щ. Межполушарное взаимодействие Графомоторные навыки	2		
21	Дифференциация звуков Ч – Т – Ть. Фонематический слух. Пространственные представления.	2		
22	Дифференциация звуков Р – Л, Рь-Ль. Зрительно-моторная координация. Межполушарное взаимодействие.	2		
ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ БУКВ, ИМЕЮЩИХ КИНЕТИЧЕСКОЕ СХОДСТВО (12 часов)				
23	Буквы а-о. Зрительно-моторная координация. Межполушарное взаимодействие	2		Развивать зрительную дифференциацию строчных букв. Развивать тонкие графомоторные навыки. Развитие зрительно-пространственных представлений.
24	Буквы у-и. Графомоторные навыки. Фонематический слух.	2		
25	Буквы б – д – в. Пространственные представления. Артикуляция и ритм. Речедвигательные упражнения	2		
26	Буквы п – т. Зрительное внимание и память. Копирование	2		
27	Буквы ш – щ – ц. Зрительное восприятие. Анализ и синтез	2		
28	Буквы л – м. Слуховое внимание и память. Ориентирование.	2		

Продолжение таблицы 2

1	2	3	4	5
3 этап КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА НА ЛЕКСИЧЕСКОМ УРОВНЕ (15 часов)				
29	Слово-предмет Межполушарное взаимодействие. Графомоторные навыки	2		Согласование существительного и глаголов наст. и прош. времени. Согласование сущ. и прилагательного М., Ж., и Ср. рода.
30	Слово-действие. Фонематический слух. Пространственные представления	2		
31	Слово-признак. Зрительно-моторная координация. Межполушарное взаимодействие.	2		
32	Дифференциация изученных частей речи. Графомоторные навыки	1		
33	Слоговой анализ и синтез. Фонематический слух. Пространственные представления. Артикуляция и ритм. Речедвигательные упражнения. Зрительное внимание и память.	4		Слогообразующая роль гласных. Понятие слога. Правила переноса.
34	Ударение. Копирование	1		Смыслоразличительная роль ударения (многозначность, утрата смысла, слова-омонимы)
35	Ударные и безударные гласные. Зрительное восприятие .	1		Схемы слога-ритмической структуры слова.
36	Безударные гласные А-О в корне. Анализ и синтез	1		Проверка безударной гласной путём изменения формы слова.
37	Безударные гласные И-Е-Я в корне. Слуховое внимание и память	1		
4 этап ОЦЕНОЧНЫЙ (4 часа)				
38	Оценка результативности коррекционной работы. Проведение итоговых срезов работ. Оценка динамики работы с учащимися. Количественный и качественный анализ ошибок. Подведение итогов работы за год. Ориентирование Межполушарное взаимодействие Графомоторные навыки Фонематический слух Пространственные представления			
39				
40				
41				
Итого: 68 часов				

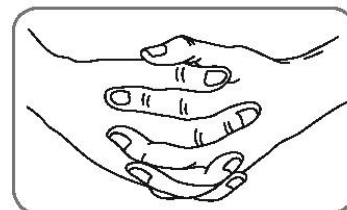
ПРИЛОЖЕНИЕ Г

1

ЗАНЯТИЕ Зрительно-моторная координация



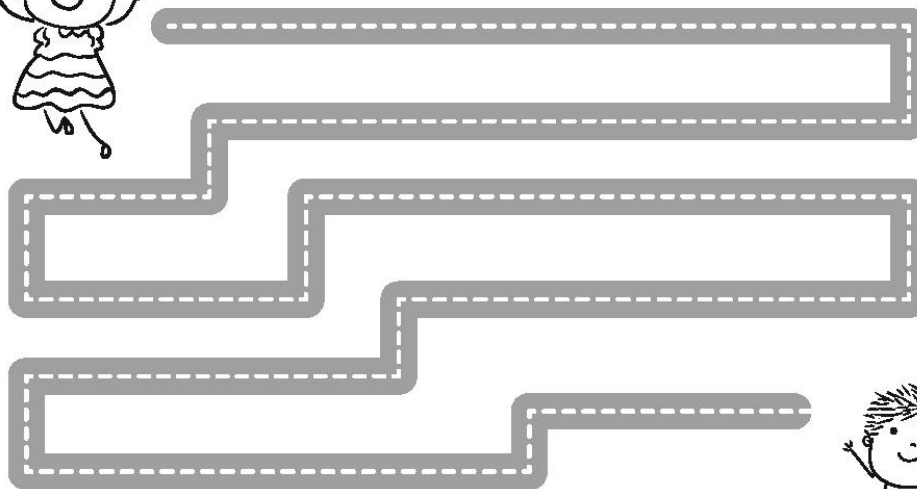
- *сцепи пальцы рук в замок;
- *вращай большие пальцы один вокруг другого:
 - медленно от себя, быстро к себе
 - медленно к себе, быстро от себя



Медленно проведи двумя пальцами левой руки сверху вниз по дорожке Л.
Потом проведи быстро.



Л



- 1) Поставь на дорожку Л пальцы левой руки, а на дорожку П – правой. Медленно проведи сверху вниз двумя руками одновременно. Потом проведи быстро.
- 2) Расслабь пальцы и потряси руками.
- 3) Пройди дорожки снизу вверх сначала медленно, потом быстро.

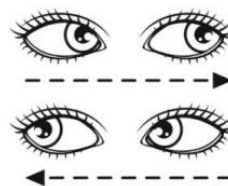


* Ты узнаешь, какая рука у тебя более ловкая, а какую нужно потренировать.

* Сделаешь для своих ладошек «тренажерный зал».

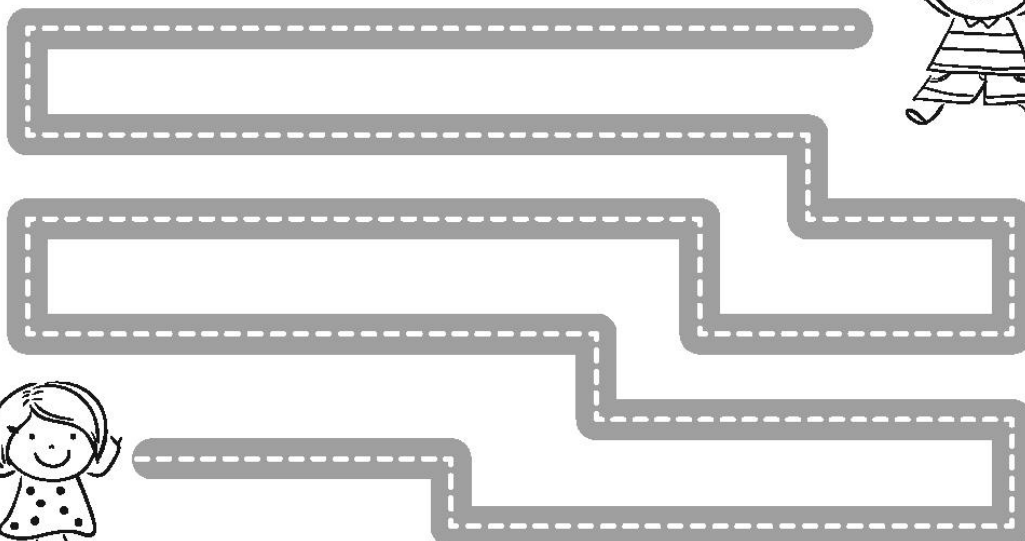


10 раз проведи указательным пальцем вправо-влево и проследи за ним глазами. Не двигай головой.



Медленно проведи двумя пальцами правой руки сверху вниз по дорожке П. Потом проведи быстро.

П



Какая рука проходит дорожку быстрее?



1) Возьми карандаш самого любимого цвета, открой следующую страницу и обведи ладошку руки-победительницы.

2) Карандашом другого любимого цвета обведи ладошку другой руки на соседней странице.

Дыхательные упражнения



«**Воздушный шарик**». Ребенок ложится на спину. Руки вытянуты вдоль туловища, ноги лежат прямо (перекрещивать их нельзя). Глаза смотрят в потолок. Глубокий вдох через нос (рот закрыт) и, шумный выдох через открытый рот. При вдохе живот надувается, при выдохе втягивается. Ребенок может представить, что в животе у него находится цветной шарик, который надувается при вдохе и сдувается при выдохе. Взрослый кладет свою руку на живот ребенка и помогает при обучении дыханию. Дети дышат по команде по команде «вдох-выдох» (5 раз).

Растяжки

«**Струночка**». Ребенок лежит на полу (вытянувшись струночкой, руки вместе над головой, ноги вместе), расслабившись. Один взрослый берет ребенка за руки, другой за ноги. По команде они одновременно, очень медленно и осторожно начинают растягивать ребенка в противоположные стороны.

Заканчивают растягивать также одновременно, постепенно возвращая ребенка в исходное положение. Подается команда расслабиться. Обязательно обратите внимание на то, чтобы в этой «растяжке», равно как и во всех последующих, соблюдалось неременное условие: напряжение и расслабление должны занимать равные промежутки времени.

Будьте осторожны и внимательны, действуйте с партнером синхронно. Не берите ребенка за лодыжки и запястья (во избежание вывихов), а чуть выше (на 5-7 см). Не сжимайте сильно руки. Следите за тем, чтобы во время упражнения ребенок не напрягался. Если напряжение возникает и сохраняется — не растягивайте дальше.

Базовые сенсомоторные взаимодействия.

Двигательные упражнения.



«Партизан». Ползание на животе. Ребенок ложится на живот и ползет по-пластунски так, как сможет. Взрослый следит за правильностью выполнения упражнения, фиксирует внимание на проблемных зонах ребенка и помогает ему. Если ребенок при ползании игнорирует ноги, то ему надо больше ползать без рук. Если игнорируется одна из ног, рекомендуется надеть ему утяжелитель (бутылка с водой или мешочек с крупой), и таким образом «включить» ее в выполнение задания. На ползание не следует жалеть времени! (Это упражнение диагностическое и позволяет выявить возможности ребенка.)

Артикуляционные упражнения



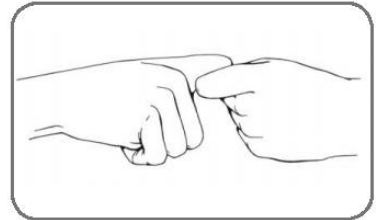
1. «Окошечко»
2. «Улыбка — хоботок»
3. «Заборчик — трубочка»
4. Покусывание /почесывание губ зубами
5. «Лопатка- Иголочка»
6. Одновременное и попеременное надувание щек

2

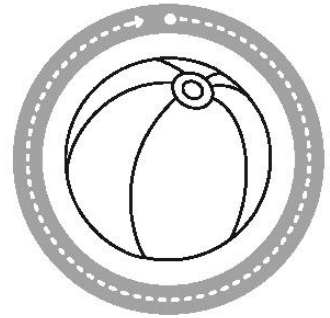
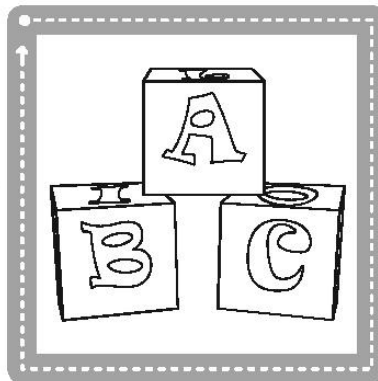
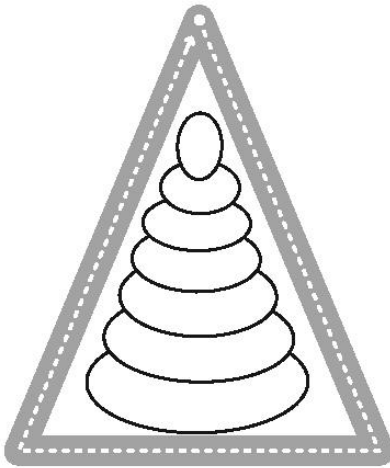
ЗАНЯТИЕ Межполушарное взаимодействие



Сцепи указательные пальцы и сильно потяни в разные стороны. Сделай то же самое большими пальцами, средними, безымянными и мизинцами.



Л



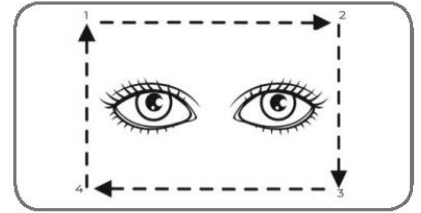
- 1) Назови фигуры. Назови игрушки. Какие еще предметы таких форм ты знаешь?
- 2) Обведи фигуры каждым пальцем левой руки, а потом каждым пальцем правой руки.
- 3) Одновременно указательными пальцами обеих рук обведи одинаковые фигуры.
- 4) Одновременно обведи правой и левой рукой разные фигуры (например, треугольник и круг и др.)



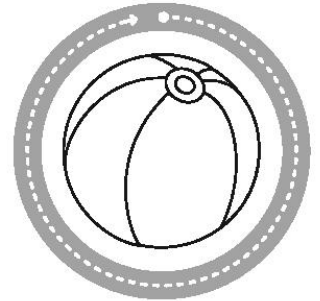
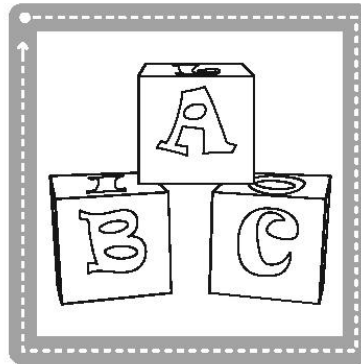
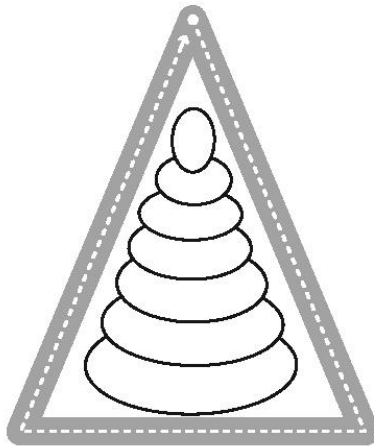
*Ты вспомнишь геометрические фигуры, научишься их рисовать.
*Потренируешься одновременно двумя руками действовать по-разному.



5 раз «нарисуй» глазами «прямоугольник» по схеме: левый верхний угол, правый верхний угол, правый нижний угол, левый нижний угол.



П



- 1) Отдохни: закрой глаза и потряси руками.
- 2) Возьми по карандашу в каждую руку и одновременно обведи одинаковые фигуры.
- 3) Удобной рукой раскрась картинки так, чтобы они получились разными.

Дыхательные упражнения



«Воздушный шарик». Ребенок ложится на спину. Руки вытянуты вдоль туловища, ноги лежат прямо (перекрещивать их нельзя). Глаза смотрят в потолок. Глубокий вдох через нос (рот закрыт) и, шумный выдох через открытый рот. При вдохе живот надувается, при выдохе втягивается. Ребенок может представить, что в животе у него находится цветной шарик, который надувается при вдохе и сдувается при выдохе. Взрослый кладет свою руку на живот ребенка и помогает при обучении дыханию. Дети дышат по команде по команде «вдох-выдох» (5 раз).

Растяжки

«Струночка». Ребенок лежит на полу (вытянувшись струночкой, руки вместе над головой, ноги вместе), расслабившись. Один взрослый берет ребенка за руки, другой за ноги. По команде они одновременно, очень медленно и осторожно начинают растягивать ребенка в противоположные стороны.

«Качалка». Сесть на пол, обхватить колени руками. Качаться на спине, прокатываясь всеми позвонками по полу. На этом упражнении мы часто обнаруживаем, что у ребенка проблемы с удержанием головы. В этом случае ведущий (мама или кто-то из детей) помогают ему, кладя свою руку ему под голову (на уровне сочленения шеи и затылка).

Базовые сенсомоторные взаимодействия.

Двигательные упражнения.

«Партизан». Ползание на животе. Ребенок ложится на живот и ползет по-пластунски так, как сможет. Взрослый следит за правильностью выполнения упражнения, фиксирует внимание на проблемных зонах ребенка и помогает ему. Если ребенок при ползании игнорирует ноги, то ему надо больше ползать без рук. Если игнорируется одна из ног, рекомендуется надеть ему утяжелитель (бутылка с водой или мешочек с крупой), и таким образом «включить» ее в выполнение задания. На ползание не следует жалеть времени! (Это упражнение диагностическое и позволяет выявить возможности ребенка.)



«Партизан наоборот». Ползание на спине. Ребенок ложится на спину и ползет по-пластунски так, как сможет. Взрослый следит за правильностью выполнения упражнения, фиксирует внимание на проблемных зонах ребенка и помогает ему.

Артикуляционные упражнения



1. «Окошечко»
2. «Улыбка — хоботок»
3. «Заборчик — трубочка»
4. Покусывание /почесывание губ зубами
5. «Лопатка- Иголочка»
6. Одновременное и попеременное надувание щек.

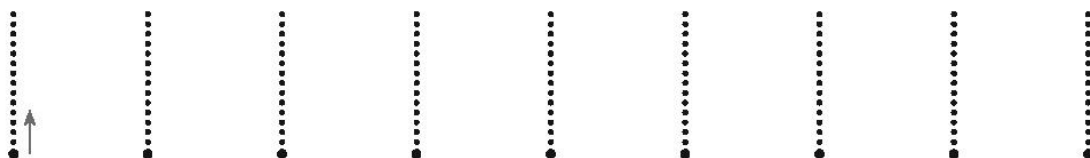
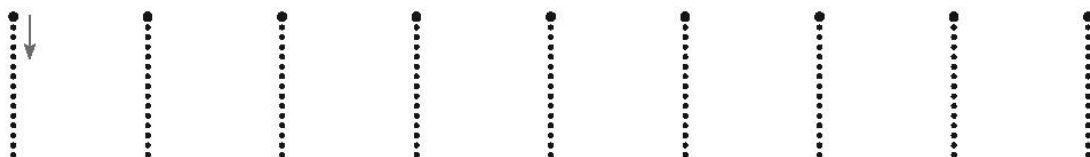
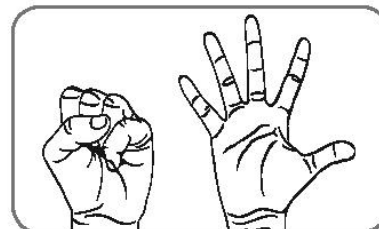
3



ЗАНЯТИЕ Графомоторные навыки



Одну руку сожми с кулак, а на второй расставь пальцы, напрягая мышцы. Затем быстро поменяй положение рук. 5 раз.



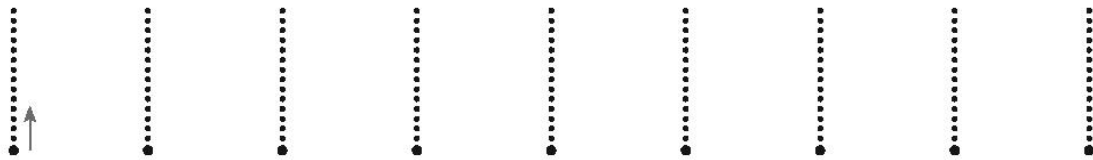
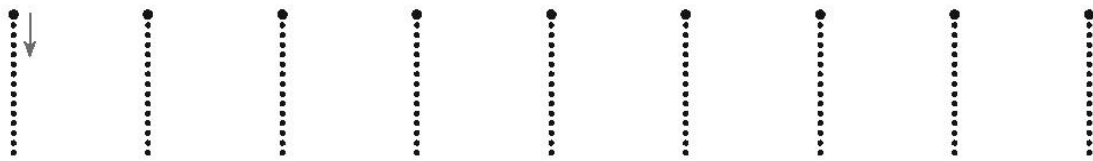
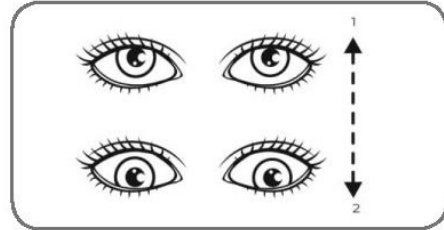
Проводи указательными пальцами обеих рук по линиям:
- левой сверху вниз, правой снизу вверх и наоборот;
- левой сверху вниз, правой – слева направо и наоборот;
- левой слева направо, правой – справа налево и наоборот;
- перекрести руки и проведи по линиям правой рукой на левой странице,
а левой рукой – на правой.



*Ты научишься проводить ровные линии в разных направлениях.
*Потренируешься держать карандаш и рисовать обеими руками.



Посмотри на потолок, а потом на пол. Сделай это 10 раз. Не двигай головой, только глазами.



Возьми в руки карандаши тех цветов, которыми обводил ладошки. Проведи линии как показывают стрелки: сначала правой рукой на странице 9, потом левой на странице 8.

Дыхательные упражнения

«Воздушный шарик» Вдох (два хлопка) — выдох (два хлопка).



Ребенок ложится на спину. Руки вытянуты вдоль туловища, ноги лежат прямо (перекрещивать их нельзя). Глаза смотрят в потолок. Ребенок, лежа, делает ряд глубоких вдохов и громких выдохов ртом под счет (Хлопки): «Вдох (раз-два), выдох (раз-два)». Единица счета равна одной секунде. Упражнение выполняется 5 раз.

Растяжки

«Качалка». Сесть на пол, обхватить колени руками. Качаться на спине, прокатываясь всеми позвонками по полу. На этом упражнении мы часто обнаруживаем, что у ребенка проблемы с удержанием головы. В этом случае ведущий (мама или кто-то из детей) помогают ему, кладя свою руку ему под голову (на уровне сочленения шеи и затылка).

«Бревнышко». Ребенок лежит на спине, руки кладутся над головой, кисти соединены, пальцы «смотрят» вверх. Его просят перекатываться по полу направо, а потом налево. Обращается внимание на то, что «бревнышко» должно катиться ровно. Если ребенка все время «сносит», его просят закрыть глаза и внимательно последить, «что с чем соревнуется и что у него что обгоняет — ноги, руки, голова с плечами и т.д.» и скорректировать движения. Если ребенок не замечает, что его «сносит» в сторону, или не может самостоятельно исправить этот крен, ему дают внешние ориентиры – рисунок на ковре, линия стены и т.п. Полезно периодически останавливать ребенка и просить, закрыв глаза, «подровнять» свое тело. Помогите ему стабилизировать свои ощущения, фиксируя его тело руками.

Базовые сенсомоторные взаимодействия.

Двигательные упражнения.



«Партизан». Ползание на животе. Ребенок ложится на живот и ползет по-пластунски так, как сможет. Взрослый следит за правильностью выполнения упражнения, фиксирует внимание на проблемных зонах ребенка и помогает ему. Если ребенок при ползании игнорирует ноги, то ему надо больше ползать без рук. Если игнорируется одна из ног, рекомендуется надеть ему утяжелитель (бутылка с водой или мешочек с крупой), и таким образом «включить» ее в выполнение задания. На ползание не следует жалеть времени! (Это упражнение диагностическое и позволяет выявить возможности ребенка.).

«Партизан наоборот». Ползание на спине. Ребенок ложится на спину и ползет по-пластунски так, как сможет. Взрослый следит за правильностью выполнения упражнения, фиксирует внимание на проблемных зонах ребенка и помогает ему.

Артикуляционные упражнения



1. «Окошечко»
2. «Улыбка — хоботок»
3. «Заборчик — трубочка»
4. «Лопатка- Иголочка»
5. «Часики»
6. «Качельки»

Приложение Д

Таблица 3 - Результаты контрольного эксперимента, в баллах

Учащиеся	Инна А.		Ваня Б.		Миладина		Гуля Б.		Артем Ш.		Саша Ш.		Еркеб улан Д.		Илья С.	
	до	после	до	после	до	после	до	после	до	после	до	после	до	после	до	после
Исследование двигательных функций (праксис)	10	4	7	1	10	3	7	2	15	9	14	8	12	7	11	7
Исследование слухомоторной координации	2	2	2	2	5	5	3	3	4	4	3	3	3	3	4	4
Исследование зрительно-пространственного гнозиса	1	0	1	0	2	1	2	1	4	2	4	2	2	1	2	1
Исследование зрительного гнозиса (зрительное восприятие)	3	1	4	2	5	2	6	2	6	3	7	4	8	5	9	5
Исследование акустического гнозиса. Акустический слух.	2	1	4	0	6	3	5	2	3	0	6	3	4	2	6	3
Исследование памяти и внимания	3	2	3	2	5	3	4	2	4	2	6	4	5	3	5	3
Исследование мыслительных операция	1	0	1	0	2	1	2	1	1	1	2	1	3	2	3	2